

Opettajana jo toimivan opettaja- opiskelijan osaamisen kehittyminen – osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajankoulutus

Jiri Vilppola

KM, lehtori
TAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu
jiri.vilppola@tuni.fi

Raija Hämäläinen

KT, professori
Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja
psykologian tiedekunta
raija.h.hamalainen@jyu.fi

Katja Vähäsantanen

KT, yliopistotutkija
Jyväskylän yliopisto,
Kasvatustieteiden laitos
katja.vahasantanen@jyu.fi

Petri Salo

KT, professori
Åbo Akademi, Kasvatustieteiden ja
hyvinvointialojen tiedekunta
petri.salo@abo.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaista osaamista ammatillisessa opettajankoulutuksessa kehittyi osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä toteutuksessa opiskelijoiden itsensä kokemana. Tarkastelun kohteena olivat myös osaamisen kehittymistä tukeneet ja haastaneet tekijät. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat (n = 14) toimivat opettajina ammatillisessa koulutuksessa tai ammattikorkeakoulussa. Aineistona käytettiin ammatillisten opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjoja koulutusprosessin ajalta (2018–2019) ja valmistumisvaiheen reflektiotekstejä. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijoiden osaaminen kehittyi erityisesti käsitteellisen ajattelun ja reflektio-osaamisen alueella. Myös pedagoginen osaaminen (opetusmenetelmät ja niiden soveltaminen) kehittyi ohjauksellisempaan ja oppijalähtöisempään suuntaan. Merkittävänä osaamisen kehittämisen keinona nousi esille osaamistavoitteiden integrointi omaan työtehtäviin. Tärkein osaamisen kehittämisen tuki oli omalta työpaikalta nimetty mentori. Vastaavasti osaamisen kehittämistä haastoivat liian kova työtahti ja muutokset omalla työpaikalla. Tulosten perusteella osaamisperustainen ja työelämälähtöinen toteutus soveltuu hyvin ammatillisena opettajana tarvittavan osaamisen kehittämiseen. Jatkossa osaamisperustaisen koulutuksen mahdollisuuksia ja rajoitteita tulee kuitenkin tarkastella kriittisesti, etenkin syvällisen tietämisen ja tulevaisuudessa tarvittavan monimuotoisen ja dynaamisen osaamisen näkökulmista.

Avainsanat: *osaaminen, osaamisperustaisuus, ammatillinen opettajankoulutus*

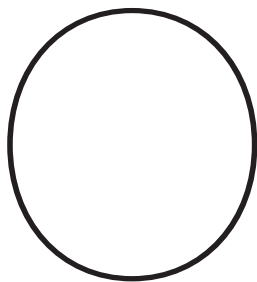
Competence development of a teacher student already working as a teacher – competence-based and work-life oriented vocational teacher education

Abstract

The concepts of competence and competence-based education in vocational and higher education have been central topics of discussion at both the global and national level. This research aimed to clarify the kinds of competence trajectories that were gained during competence-based and work-life oriented vocational teacher education. The supportive and challenging factors of competence-based education and a work-life orientated training model were also studied. All participants (n = 14) were already working as non-qualified teachers. The data, which consisted of learning diaries and graduation narratives from 2018–2019, were analysed with qualitative content analysis. The results show that the most developed competencies were conceptual and reflective thinking, as well as the understanding and the implementation of pedagogical method. In addition, student-centred and guidance related competencies were gained. These competencies were mainly achieved by integrating vocational education and student teacher training competence frameworks into one's own everyday work. The biggest challenges were work overload, hectic working pace and organisational changes. The most supportive factor of competence construction was a mentor, a colleague nominated from the student teacher's own organisation. In conclusion, a competence-based and work-life oriented educational model can be a valid way to gain vocational education and student teacher competencies. However, workplace-related challenges need proactive actions. Also, deeper knowledge of future work-life and its dynamic demands need further attention.

Keywords: *competence, competence-based education, VET teacher training*

Johdanto



osaamisen käsite johdannaisineen samoin kuin osaamisperustaisuuden koulutusparadigma ovat puhuttaneet ammatillisen koulutuksen tutkijoita ja koko koulutuskenttää jo pitkään (esim. Eraut, 1994). Erityisesti eurooppalaisen korkeakoulutuksen Bolognan sopimus (v. 1999) ja Suomen ammatillisen koulutuksen reformi (v. 2018) ovat nostaneet osaamisen ja osaamisperustaisuuden monet tulkinnat keskusteluun. Mulderin (2017) mukaan globaali “osaamislake” onkin tällä hetkellä voimakkaampi kuin koskaan aiemmin. Sen keskeisin tavoite on kytkeä työn ja koulutuksen maailmat toisiinsa. Osaamisen käsitteen ja osaamisperustaisen koulutusparadigman määrittely on edelleen moniselkoista (mm. Boyatzis, 1982; Koenen ja muut, 2015; Mulder, 2017; Wolf, 1995). Mäkisen ja Annalan (2010) mukaan määrittelyä hankaloittavat tutkimuksen ja tieteellisen diskurssin puute – etenkin korkeakoulujen opetussuunnitelmien näkökulmasta – sekä toisaalta ammatillisen kentän kirjavat vaatimukset ja tieteenalojen toisistaan poikkeavat epistemologiat.

Ammatillinen koulutus Suomessa on siirtynyt kokonaan osaamisperusteisyyteen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Laajemmin katsottuna osaamisdiskurssi sekä siihen liitettävät osaamisperustaisuuden tulkinnat koskettavat myös korkeakoulukenttää (ks. Linden ja muut, 2016; Heikkinen & Kukkonen, 2019). Myös ammatillisissa opettajakoulutuksissa on siirrytty kohti osaamisperustaisia ja työelämälähtöisiä toteutus-

muotoja, mutta opettajaopiskelijan omalla työpaikalla tapahtuvaa oppimista ei ole vielä tutkittu. Työelämälähtöisestä “osaamislakeesta” onkin tärkeää tuottaa tutkimuksellista tietoa siitä näkökulmasta, millaista osaamista kehittyvät näistä lähtökohdista rakennetuissa koulutusprosesseissa. Vastaavatko osaamiset tämän päivän ja tulevaisuuden moninaisiin osaamistarpeisiin ja eri koulutusasteille asetettuihin tehtäviin ja tavoitteisiin?

Tässä artikkelissa tutkimme ammatillisena opettajana jo toimivan opiskelijan osaamisen kehittymistä osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Artikkelilla osallistumme kansalliseen osaamis- ja osaamisperustaisuuskeskusteluun (mm. Haltia, 2011; Heikkinen & Kukkonen, 2019; Kepanen, 2018; Mäkinen & Annala, 2010, 2012; Rantanen & Marjanen, 2019). Tutkimuksen teoreettisessa viitekehässä tarkastelemme osaamisen ja osaamisperustaisuuden käsitteitä taustaksi empiiriselle tutkimukselle, jossa analysoimme laadullisin menetelmin opettajaopiskelijoiden (n = 14) oppimispäiväkirjoja ja reflektiotekstejä koko opettajakoulutusprosessin ajalta.

Tutkimme, millaista osaamista tutkimukseen osallistuneilla, jo opettajana toimivilla opettajaopiskelijoilla rakentui osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen koulutusprosessin aikana ja mitä tukirakenteita ja haasteita osaamisen kehittämisen taustalla oli. Artikkelin lopuksi pohdimme tulosten merkitystä suomalaisen koulutustutkimuksen ja -järjestelmän kehittämisen näkökulmasta ja esitämme jatkotutkimusehdotuksia. Tarvitsemme ammatillisen opettajakoulutuksen kehittämisen taustalle systemaattista tietoa ja ymmärrystä siitä, millaista osaamista osaa-

misperustaisissa ja työelämälähtöisissä oppimisprosesseissa kehittyi. On tärkeää myös selvittää, millaiset tekijät osaamisen kehittymistä tukevat ja haastavat.

Osaaminen ja osaamis- diskurssin moninaisuus

Yksilön osaamisen voidaan nähdä koostuvan kognitiivisesta kompetenssista (tieto ja tietäminen, *knowledge*), funktionaalisesta kompetenssista (taito ja tekeminen, *skills*) sekä sosiaalisesta kompetenssista (asenteet ja käyttäytyminen, *attitudes*). Näitä taustoittavat metakompetenssit, kuten oppimaan oppiminen (Le Deist & Winterton, 2005). Kun osaamista tarkastellaan työstä ja työtehtävistä käsin, se jaotellaan usein yleiseen *geneeriseen* osaamiseen ja tehtäväkohtaiseen *työspesifiin* osaamiseen. Geneerinen osaaminen viittaa toimintaympäristöstä riippumattomiin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Esimerkiksi johtajien osaamiseen liittyy paljon ammattialasta ja organisaatiosta riippumatonta osaamista (Mulder & Winterton, 2017). Toisaalta geneerisen osaamisen voi ymmärtää laajemmin tulevaisuuden työelämän osaamistarpeina, kuten informaation käsittelyn, itsensä johtamisen ja itsesäätelyn taitoina (Pylväs, 2018; Rekola ja muut, 2018). EU- ja kansallisen tason koulutuspoliittisissa asiakirjoissa näiden rinnalla käytetään käsitteitä kovat taidot (*hard skills*) ja pehmeät taidot (*soft skills*). Kovilla taidoilla viitataan työspesifeihin, toiminnassa todennettaviin, mitattaviin sekä harjoitettaviin taitoihin. Pehmeät taidot näyttävät abstraktimpina, ei-spesifeinä ja vaikeammin mitattavina. Siinä missä kovat taidot linkittyvät tietoon, pehmeät linkittyvät enemmän asenteisiin. (Euroopan komissio, 2011; Opetushallitus, 2019).

Koulutuskontekstissa osaamista tarkastellaan kansainvälisessä tutkimuksessa *competence-* ja *competency-*käsitteiden kautta. Näistä ensimmäinen kuvaa osaamista enemmän lopputuotoksena eli yksilön suoriutumista määritellyistä tehtävistä. Competence- käsitelmäärittelyssä painottuvat taidot ja ennalta määritellyt standardit. Huomio kiinnittyy standardien määrittelyyn työelämälähtöisesti ja niiden mittaamiseen suhteessa ennalta määritettyyn minimiin. Competence-lähestymistapa esittää kysymyksen, millaisia tietoja ja taitoja mahdollisimman ansiokas suoriutuminen edellyttää ja kuinka niitä voidaan arvioida suhteessa arviointikriteereihin (Mäkinen & Annala, 2010). Koulutusfilosofisena perustana tämän tyyppiselle osaamisajattelulle Mulder ja Winterton (2017) esittävät funktionaalisen behaviorismin, jonka mukaan spesifien työtehtävien analyysin ja niihin perustuvan toiminnan kuvaamisen tulee muodostaa opetussuunnitelman perusta. Koulutuksen tulee olla näistä johdettujen tarkempien sisältöjen määrittämää. Kriteerien mukaista suoriutumista tarkastellaan arvioinnin keinoin.

Competency-käsite pitää edellä kuvattua lisäksi sisällään myös yksilön kehityspotentiaalinen ja -prosessin sekä innovoinnin ja luovuuden (mm. Le Deist & Winterton, 2005; Mäkinen & Annala, 2010, 2012). Competency-lähestymistapaa tukee myös kansainvälinen opetussuunnitelmaa koskeva teoria, jonka mukaan korkeakoulun opetussuunnitelmassa tulee tietämisen (*knowing*) ja taitamisen (*acting*) ohella huomioida myös näiden perustana oleva ihmisenä oleminen (*being*) (Barnett & Coate, 2005). Mulder ja Winterton (2017) toteavat, että osaamista voidaan tarkastella myös konstruktivistisesti integroituneen ammatillisuuden kautta eli

tietoja, taitoja ja asenteita tulee tarkastella koulutusprosessin aikana suhteessa identiteettityöhön ja kehittymisosaamiseen. (Ks. myös Bagnall & Hodge, 2017).

Osaaminen 1.0, 2.0 ja 3.0 – tasot osaamisen jäsentämisen tukena

Mulder (2017) kokoaa osaamiseen ja osaamisperustaisuuteen liittyvää tutkimusta esittelemällä osaamisen 1.0, 2.0 sekä 3.0 historiallisen jatkumon. Osaaminen 1.0 viittaa behavioristiseen oppimistraditioon (vrt. *competence*), jossa osaaminen määritellään yksityiskohtaisten taitojen ja työtehtävien kautta. Osaaminen 1.0 pyrkii kartoittamaan ja arvioimaan yksityiskohtaisia työsuorituksia ja ennalta tarkkaan määriteltyjä aktiviteetteja. Osaaminen 2.0 (vrt. *competency*) laajentaa osaamisajattelua niin, että osaaminen ymmärretään integroituneina monipuolisempina osaamisalueina, jotka tarjoavat ammattilaiselle mahdollisuudet toimia tehokkaasti työtehtävässä, ratkaista ongelmia, innovoida ja kehittää uutta. Osaamisen 1.0 keskittyessä oppimisen tuotoksiin (*learning outcomes*), 2.0 huomioi holistisemmin ydinosaamisen ja sen kehittämiseen liittyvät prosessit, kuten tietämisen merkityksen työprosesseissa (Mulder, 2017). Osaaminen 3.0 lähtee siitä olettamuksesta, että tulevaisuus ja sen työhaasteet ovat tuntemattomat. Tarvitaan osaamista, joka integroi monitieteellistä tietämystä, konfliktien ja monimutkaisten ristiriitojen hallintaosaamista, yhteistoiminnallisia taitoja sekä huomioi empatiakyvyn, itseohjautuvuuden ja resilienssin. Osaaminen 3.0 huomioi myös kyvyn ennakoita ja tunnistaa osaamisasia, joita tarvitaan epävarmassa tulevaisuudessa. (Mulder, 2017; ks. Pylväs, 2018; Reko ja muut, 2018).

Tässä artikkelissa ammatillinen osaaminen määritellään tavoitteiden mukaiseksi suoriutumiseksi ammatillisissa aihepiireissä, työtehtävissä, rooleissa, organisaatioissa ja tilanteissa. Osaaminen nähdään kerrostuneena eri tasoille (ks. osaaminen 1.0–3.0) ja kytkeytyvän erilaisiin työspeifeihin tai geneerisiin konteksteihin. Yksilötason osaamista taustoittavat myös metakompetenssit (Le Deist & Winterton, 2005; Mulder, 2017). Nämä näkökulmat kuvataan kootusti kuviossa 1.

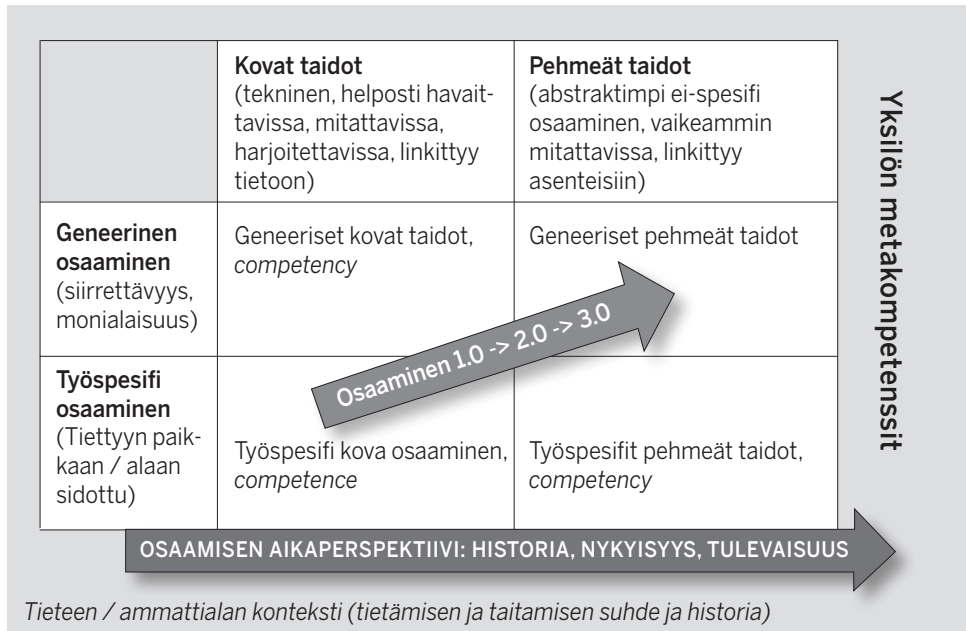
Osaamisperustaisuus – osaamiskurssin koulutusparadigma ja pedagogiikka

Osaamisperustaisuuden määrittelylle tai käytännön toteuttamiselle ei ole löydettävissä konsensusta kansainvälisessä eikä kansallisessa keskustelussa. Osaamisperustaisuuden paikallinen määrittely ja siitä johdetut pedagogiset ratkaisut ovat vahvasti sidoksissa siihen, miten osaaminen ja sen ulottuvuudet määritellään ja ymmärretään eri ammattialoilla ja koulutusasteilla. (Haltia, 2011; Wesselink & Giaffredo, 2015). Myös käsitykset tiedosta ja tietämisen prosessista vaikuttavat vahvasti osaamisperustaisuuden tulkintoihin (Linden ja muut, 2016; Wheelahan, 2015).

Wesselink & Giaffredo (2015) kokoavat osaamisperustaisen koulutusparadigman suosion taustalla olevia tekijöitä. Osaamisperustaisen koulutuksen ajatellaan valmistavan opiskelijoita tulevaisuuden työmarkkinoille sekä motivoivan opiskelijoita autenttisuuden ja työelämälähtöisyyden avulla. Myös Haltia (2011) kuvaa osaamisperustaisuuden tehokkaana, vaikuttavana ja työelämänäkökulmia korostavana lähestymistapana. Osaamisperustaisesta koulutusparadigmasta ja sitä käsittelevästä

Kuvio 1

Osaamisen viitekehyksen yhteenvetokuvio



tutkimuksesta voidaan tunnistaa osaamisperustaisuudelle ominaisia piirteitä (Haltia, 2011; Kepanen, 2018; Laajala, 2015; Mulder, 2017; Wolf, 1995), joista esitämme seuraavassa synteesin:

1. Ammattialan/koulutusohjelmien perustana oleva osaaminen ja/tai ammatilliset ydinongelmat määrittellään koulutusprosessin ja/tai opetussuunnitelman perustaksi yhteistyössä työelämän kanssa.
2. Osaamisperustainen opetussuunnitelma rakennetaan osaamiskuvauksista, jotka täsmentyvät suhteessa tiettyyn osa-alueeseen ammatissa tai työtehtävässä (joita käytetään myös osaamisen arvioinnissa). Osaamista ei ole sidottu aikaan tai ennalta määrättyyn oppimisprosessiin.
3. Osaamisen kehittäminen tapahtuu usein autenttisissa ja työelämälähtö-

sissä ympäristöissä, joissa yhdistyvät tietäminen, taitaminen ja asenteet.

4. Osaamista arvioidaan ennen oppimisprosessia, sen aikana (formatiivinen) ja sen jälkeen (summatiivinen, osaamisen osoittaminen).
5. Arviointiprosessiin luodaan järjestelmä aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä mahdollisuus yksilölliseen suunnitteluun.
6. Opiskelijan itseohjautuvuutta ja vastuuta korostetaan ja tuetaan ohjaajien valmennuksellisen otteen myötä.
7. Opiskelijalle luodaan valmiudet jatkuvalle oppimiselle.

Kotimaisessa osaamisperustaisuuden tutkimuksessa osaamista on lähestytty erilaisten osaamistulkintojen kautta. Mäkinen ja Annala (2010, 2012) tuovat kes-

kusteluun *lineaarisen* ja *dynaamisen* osaamisperustaisuuden käsitteet. Lineaarinen tulkinta painottaa oppimistuloksia, pätekkäyttämistä ja osaamisen jäsentämistä selkeiksi tavoitteiksi (vrt. *competence, osaaminen 1.0*). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä lineaarinen tulkinta näyttää vahvimmin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, ja siitä käytetään käsitettä **osaamisperusteisuus** (Laajala, 2015; Lahdenkauppi, 2016; Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531).

Dynaaminen osaamisperustaisuus (vrt. *competency, osaaminen 2.0*) ohjaa edellisen lisäksi opiskelijaa myös tunnistamaan oman kehityspotentialinsa, kehittämään luovuuttaan ja ammatillista identiteettiään (Mäkinen & Annala, 2010, 2012). Sen lähtökohta on yksilön potentiaaleissa ja monimuotoisessa toiminnassa. Keskeisiksi sisällöiksi nousevat osaamisen sitominen oppimiseen sekä opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin ja mielikuviin tulevaisuudesta. Nämä edistävät opiskelijan kiinnostumista opiskeluun ja orientoitumista myös koulutuksen jälkeiseen elämäntilanteeseen ja yhteiskuntavastuuseen (Mäkinen & Annala, 2010, 2012). Suomessa dynaamista lähestymistapaa kuvaava käsite on **osaamisperustaisuus**, jota käytetään pääosin ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa (Laajala, 2015; Lahdenkauppi, 2016). Käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä osaamisperustaisuus sekä osaamisperustaisuuden dynaamista tulkintaa.

Osaamisperustaisuuden kritiikki

Osaamisperustaista koulutusparadigmaa on tarpeen tarkastella myös kriittisesti. Etenkin ammatillisessa koulutuksessa osaamiskuvaukset ja konkreettisiin työnkuviin perustu-

vat osaamiskriteerit on nähty reduktionistisina ja liian kapea-alaisina. Työtehtävien edellyttämää osaamista tulisi tarkastella laajempien osaamiskokonaisuuksien avulla (Haltia, 2011; Wheelahan, 2015). Edelleen Wheelahan (2009, 2015) toteaa, että osaamisperustaisuuden kapeassa tulkinnassa osaaminen näyttää hyvin spesifinä ja atomistisena työtehtävistä suoriutumisenä. Osaamisen tarkastelu aikajanelä sijoittuu menneeseen tai parhaimmillaan nykyhetkeen. Myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen osaamisperustaisen opetussuunnitelmien elinkeinoelämästä ja työn käytännöistä kumpuavia arvolähtökohtia ja tiedonintresseja on pohdittu kriittisesti (Heikkinen & Kukkonen, 2019; Linden ja muut, 2016; Rantanen & Marjanen, 2019).

Ongelmana voidaan pitää tiedon ja tietämisen alistamista työlle. Kun oppimis-/osaamistavoitteet määritellään ennalta osaamistavoitteiden pohjalta ja niiden saavuttamista arvioidaan pätekkäyttämisenä, käsitys tiedosta ja oppimisesta on hyvin instrumentalistinen ja behavioristinen. (Bagnall & Hodge, 2017; Wheelahan & Moodie, 2011). Linden ja muut (2016) esittävät, että korkeakoulukontekstissa tiedon merkitystä ei tulisi arvioida ainoastaan sen käyttöarvon mukaan. Osaamisperustainen ajattelu saattaa jopa heikentää alan tutkimuksen sisäistä koheesiota ja tiedon kumuloitumista. Epistemologisesta näkökulmasta osaamisperustaisuus näyttäisi sivuuttavan teoreettisen, tiedosta riippuvaisen ja tieteenalakohtaisen lähestymistavan eri ammatteihin liittyvien työtehtävien perustana. Pahimmillaan se voi johtaa jopa opiskelijan tiedollisen ymmärryksen kaventumiseen ja heikentää mahdollisuuksia kriittiseen toimijuuteen yhteiskunnassa ja työelämässä (Bagnall & Hodge, 2017; Heikkinen &

Kukkonen, 2019; Rantanen & Marjanen, 2019; Wheelahan, 2009, 2015).

Tutkimuksen toteutus, aineisto ja analyysimenetelmät

Koenen ja muut (2015) puolestaan toteavat, että osaamisperustaisen koulutuksen käytännön kuvaukset ja toteutukset ovat vielä osin keskeneräisiä ja puutteellisia. Ammatilliset koulutusorganisaatiot tulkitsevat osaamisperustaisuutta omalla tavallaan, omassa tahdissaan ja suhteessa omiin uskomuksiinsa. Osaamisperustaisen koulutusparadigman käytännön toteutukset ja niiden perustelut eivät välttämättä ole selvillä sen enempää opetushenkilöstölle kuin opiskelijoillekaan.

Tutkimuskysymykset

Edellä kuvatun viitekehyksen ohjaamana esitämme kolme tutkimuskysymystä. Näiden kysymysten avulla kartoitamme osaamisperustaisen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana kehittyntä osaamista sekä sen rakentumiseen vaikuttaneita tekijöitä:

1. Millaista osaamista opettajaopiskelijat saavuttivat osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa?
2. Millaisten keinojen ja tuen avulla opettajaopiskelijat kehittävät osaamista osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä koulutusprosessissa?
3. Millaisia haasteita liittyi osaamisen kehittämiseen osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa?

Osallistujat ja aineistot

Tutkimuksen kontekstina oli ammatillinen opettajankoulutus. Koulutuksen laajuus on 60 op, ja se tuottaa yleisen pedagogisen kelpoisuuden (Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Ammatilliseen opettajankoulutukseen osallistuvat henkilöt, jotka pyrkivät toimimaan (tai toimivat jo vailla pedagogista kelpoisuutta) ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakouluissa, vapaan sivistystyön ja osin myös perus-, lukio- tai muun korkeakoulutuksen piirissä opettajina. (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen, 2014).

Tutkimuksen kohderyhmänä oli yksi ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijaryhmä (n = 14). Ryhmän kaikki opiskelijat toimivat jo opintojen alkaessa opettajina joko ammatillisessa koulutuksessa (10) tai ammattikorkeakoulussa (4). Kohderyhmän koulutusprosessi toteutettiin työelämälähtöisesti ja osaamisperustaisesti. Työelämälähtöisyys tarkoitti sitä, että opiskelijan omaa työtä, työpaikkaa ja sen verkostoja pyrittiin hyödyntämään mahdollisimman paljon oppimisympäristöinä. Oppimisprosessia ohjaamassa ja arvioimassa oli myös mentori opiskelijan omalta työpaikalta. Osaamisperustaisuus koulutuksen aikana näkyi muun muassa siinä, että ammatillisen opettajankoulutuksen opintojaksot purettiin tarkemmiksi osaamiskuvauksiksi, joita hyödyntäen aikaisempi osaaminen tunnistettiin, tarvittava osaamisen kehittäminen suunniteltiin ja arvioitiin yksilöllisesti. Henkilökohtaisen suunnitelman lisäksi opettajankoulutuksessa oli valittujen opetussuunni-

telman ydinteemojen ympärillä myös lähitapaamisia (8 päivää) sekä webinaareja (8 kpl) aikavälillä toukokuu 2018 - toukokuu 2019. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja toimi kohteena olevan ammatillisen opettajankoulutusryhmän ryhmänohjaajana.

Tutkimukseen osallistui yhdeksän miestä ja viisi naista, jotka edustivat seuraavia koulutusaloja: tekniikka ja liikenne (6), liiketalous, yhteiskuntatieteet ja hallinto (3), sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala (2), luonnontieteet (2) sekä humanistinen ja kasvatustieteet (1). Osallistujien iät vaihtelivat 41 vuodesta 60 vuoteen.

Tutkimukseen osallistuneita informoitiin tutkimuksesta, ja heille järjestettiin kyselytilaisuus tutkimuksesta. Kultakin osallistujalta kysyttiin tutkimuslupa henkilökohtaisella suostumuslomakkeella. Koulutusta järjestävältä organisaatiolta haettiin myös tutkimuslupa. Tutkimusaineisto säilytetään asianmukaisen ohjeistuksen (Jyväskylän yliopisto, 2019) mukaisesti ja tutkimuksen raportointi tapahtuu niin, ettei kohdehenkilöitä tai heidän työpaikkojaan ole mahdollista identifioida.

Tutkimusaineisto koostui kohderyhmän (n = 14) valmistumisvaiheen avoimista reflektioteksteistä sekä koko koulutusprosessin aikana kirjoitetuista oppimispäiväkirjoista. Reflektioteksteissä opiskelijat kirjoittivat vapaasti osaamisensa kehittymisestä koulutusprosessin aikana suhteessa omaan lähtötilanteeseensa. Oppimispäiväkirjassa oli teemoitettu osio, jossa tarkasteltiin erityisesti: ”Millaista osaamista olen saavuttanut opettajankoulutuksen kuluessa? Miten (mitä tekemällä, missä, mistä, kenen kanssa)? Mitkä tekijät ovat tukeneet/haastaneet osaamisen kehittymis-

tä? Aineisto kerättiin aikavälillä huhtikuu 2018 - joulukuu 2019.

Analyysimenetelmät

Analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä ja kaksivaiheista koodausta sen tukena (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2013; Schreier, 2012). Koodauksen ensimmäisessä vaiheessa aineisto tiivistettiin deduktiivisesti ja tutkimuskysymysten mukaisesti neljään pääkategoriaan: *osaaminen, osaamisen kehittämisen keinot, osaamisen kehittämisen tuki* sekä *osaamisen kehittämisen haasteet*. Koodauksen yksikkönä käytettiin minimissään yhtä lausetta tai useammasta lauseesta koostunutta asiakokonaisuutta. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että koodattu teksti säilyttää kontekstinsa (Elo & Kyngäs, 2008; Vaismoradi ja muut, 2013).

Koodauksen toisessa vaiheessa kunkin yllä kuvatun pääkategorian alle määriteltiin ja nimettiin ensin alakategorioita suoraan aineistosta tunnistamalla ja yhdistelemällä sitaatteja induktiivisesti (vrt. Miles & Huberman, 1994; Schreier, 2012; Saldaña, 2013). *Osaaminen*-pääkategorian alle muodostettiin 16 alakategoriaa, jotka tiivistettiin lopulta neljäksi yläkategoriksi: *pedagoginen osaaminen, opettajuuden tieto- ja arvoperustaan liittyvä osaaminen, kehittämisoosaaminen ja kumppanuusosaaminen*. Pääkategoriaan *Osaamisen kehittämisen keinot* muodostettiin kymmenestä alakategoriasta kolme yläkategoriaa, jotka olivat *oma työpaikka ja sen verkostot, opettajankoulutuksen interventiot* sekä *omaehtoinen osaamisen kehittäminen*. *Osaamisen kehittämisen tuen* pääkategoriaan tiivistettiin 11 alakategoriasta kolme yläkategoriaa, jotka olivat *tuki opettajankoulutuksesta, tuki omalta työpaikalta* sekä *oma panostus ja perhe*. *Osaamisen kehittämisen haastei-*

den pääkategoria rakentui 13 alakategoriasta kolmeen yläkategoriaan: *haasteet työpaikalla*, *henkilökohtaiset haasteet* sekä *opettajankoulutukseen ja opettajuuteen liittyvät haasteet*. Koodauksen molemmissa vaiheissa sitaatin koodausperusteena käytettiin tulkintaa siitä, mihin kategoriaan sitaatin katsottiin ensisijaisesti viittaavan.

Osaamisen pääkategoria koodattiin myös artikkelin viitekehyksessä esitettyjen Mulderin (2017) esittämien osaamisen tasojen mukaisesti. Mikäli osaamisen kuvaus oli lyhytsanaista ja kuvailevaa/nimeävää, se koodattiin tasolle 1.0. Mikäli kuvaus sisälsi osaamisen soveltamisen, innovoinnin ja/tai kehittämisen näkökulmia, se koodattiin tasolle 2.0. Seuraavissa sitaateissa avaamme osaamisen tasojen koodausta kahden esimerkin avulla:

“Opettajaopinnot ovat selkeästi tuke-
neet kasvamisessa ohjaajaksi”

(vastaaja 7)

“Kaikissa asioissa ohjauksellinen ote ei ole välttämättä paras, vaan ‘välttämättömät’ asiat on opetettava kaikille, kiinnostivat ne tai eivät. Koulutuksen edettyä pidemmälle ja itseohjautuvuuden kehittyttyä opiskelijalla voi olla vapauksia suuntautua haluamaansa asiaan ja tässä ohjaaja tukee ja avustaa esim. tiedon lähteille pääsemisessä ja etenemistavoissa” (vastaaja 2).

Molemmissa sitaateissa on tulkittu, että osallistuja kuvaa ja kertoo ohjaukseen liittyvän osaamisensa kehittymisestä, jolloin koodauksen ensimmäisessä vaiheessa kumpikin sitaatti on koodattu pääkategoriaan *osaaminen* ja toisessa vaiheessa tämän alakategoriaan *ohjaaminen ja oppijalähtöisyys*. Osaamisen pääkategoriassa koodausta vielä jatkettiin tulkitsemalla sitaatin kuvaamaa osaamisen tasoa Mulderin (2017) jäsenyyksen mukaisesti. Ensimmäinen si-

taatti lähestyy ohjausta enemmän kuvailun ja nimeämisen kautta eikä sisällä juurikaan kehittämisen tai soveltamisen näkökulmia. Se koodattiin osaamisen tasolle 1.0. Jälkimmäisessä sitaatissa on nähtävissä osallistujan pohtivampi, kehittävämpi ja soveltavampi ote ohjaukseen, joten se koodattiin osaamisen tasolle 2.0. Koodikehyksessä oli myös osaamisen taso 3.0, mutta siihen ei kertynyt yhtään merkintää koodaustulkintoja tehtäessä.

Artikkelin tulosten esittämisen yhteydessä ilmaistaan frekvenssi (f) kustakin pää-, ylä- ja alakategoriasta. Tällä viitataan siihen, montako kertaa kyseinen asia on ilmennyt tutkimuksen aineistossa. Sillä ei viitata henkilöiden määrään (vrt. Vaismoradi ja muut, 2013). Aineiston koodaus validoitiin tutkijatriangulaatiota (Denzin, 1978) hyödyntämällä. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja suoritti ja dokumentoi koodauksen, jonka jälkeen koodaukset ja koodausprosessi validoitiin ja tarkistettiin yhdessä kirjoittajaryhmän kanssa.

Tulokset

Osaamisperustaisen ja työelämä-
lähtöisen ammatillisen opettajan-
koulutuksen aikana kehittynyt
osaaminen

Osaamisperustaisen ja työelämä-
lähtöisen ammatillisen opetta-
jankoulutuksen prosessissa muo-
dostui neljä osaamisen yläkategoriaa: *pedagoginen osaaminen*, *opettajuuden tieto- ja arvoperustaan liittyvä osaaminen*, *kehittämisoaaminen* sekä *kumppanuusosaaminen*. (ks. Taulukko 1 sivulla 42).

Tulokset osoittavat, että keskeisin kehittynyt osaamisen yläkategoria oli *pedagoginen osaaminen* (f = 99). Se koostui pää-

Taulukko 1

Opettajaopiskelijoiden kuvaama koulutusprosessin aikana kertynyt osaaminen

Yläkategoriat	Alakategoriat	(f)	1.0	2.0
PEDAGOGINEN OSAAMINEN (f) = 99 <i>Osaaminen 2.0 = 75,7 %</i> <i>Osaaminen 1.0 = 24,3 %</i>	Opetusmenetelmiin ja niiden soveltamiseen liittyvä osaaminen	27	5	22
	Ohjausosaaminen ja oppijalähtöisyys	24	4	20
	Digipedagoginen osaaminen	18	7	11
	Kasvatusosaaminen ja opettajan yhteiskunnallinen tehtävä	12	1	11
	Arviointiosaaminen	6	5	1
	Oppimisympäristö-osaaminen	6	1	5
	Motivointi- ja tavoiteosaaminen (suhteessa opiskelijoihin)	4	1	3
	Erityisen tuen osaaminen	2	-	2
OPETTAJUUDEN TIETO- JA ARVOPERUSTAAN LIITTYVÄ OSAAMINEN (f) = 53 <i>Osaaminen 2.0 = 98,2 %</i> <i>Osaaminen 1.0 = 1,8 %</i>	Käsitteellinen ajattelu ja reflektio-osaaminen	29	-	29
	Identiteettiosaaminen (oma ja opiskelijan tukeminen)	10	-	10
	Arvo-osaaminen ja eettisyys	7	-	7
	Ihmisen kehitykseen liittyvä osaaminen	7	1	6
KEHITTÄMISOSAAMINEN (f) = 17 <i>Osaaminen 2.0 = 100 %</i>	Oman osaamisen kehittäminen ja ajan-tasaisuus	10	-	10
	Kehittämisaaminen omassa organisaatiossa	7	-	7
KUMPPANUUS-OSAAMINEN (f) = 3 <i>Osaaminen 2.0 = 100 %</i>	Moniammatillisuus ja kasvatuskumppanuus (alaikäisten opiskelijoiden huoltajat)	2	-	2
	Työelämäkumppanuusosaaminen	1	-	1

osin pedagogisen menetelmäosaamisen ja ohjauksellisemman, opiskelijaa enemmän huomioivan opetustavan kehittämisestä koulutusprosessin aikana. Myös digipedagogiset taidot sekä kasvatustieteiden osaaminen kuuluivat tähän pääluokkaan. Lisäksi osallistujat kuvasivat monin tavoin sitä, kuinka opettajan työkäytänteet (mm. opetus-, ohjauksen- ja arviointimenetelmät sekä opetusteknologian hyödyntäminen) ovat kehittyneet ja kuinka erilainen tiedollinen ymmärrys näyttäytyy muutoksena käytännön opetustyössä. Pääpaino tässä yläkategoriassa oli juuri pedagogisten käytäntöjen osaamisen kehittämisessä, joskin näiden taustalla toki tarvitaan myös pedagogista tietoa. Seuraavassa sitaatissa osallistuja kertoo, kuinka pedagoginen osaaminen integroituu ajattelun ja opetustyön käytännön toteutuksen tasolla: *“Kokonaisuudet ovat tänä päivänä paremmin mietittyjä ja jäsenneiltyjä ja tunnin punainen lanka pysyy sekä itselläni että sitä kautta opiskelijoilla paremmin hyppysissä. Lisääntyneen tiedon myötä on mahdollistunut myös erilaisten opetustapojen kokeilu asioiden opettamiseen”* (vastaaja 2).

Toiseksi suurin osaamisen yläkategoria oli *opettajuuden tieto- ja arvoperustaan liittyvä osaaminen* ($f = 53$). Se koostui käsitteellisen ajattelun ja reflektio-osaamisen lisäksi opetustyön arvojen ja etiikan avautumisesta opettajaopiskelijalle sekä oman opettajidentiteetin ja opiskelijan identiteettityön tietoperustasta. Osallistujat kuvasivat myös tiedon ja ymmärryksen lisääntymistä liittyen ihmisen kehitykseen ja elämänsäajan eri vaiheisiin. Pääpaino tässä yläkategoriassa oli tietämisen, käsitteellistämisen ja pohdinnan prosesseissa. Seuraavassa sitaatissa on nähtävissä esimerkkejä siitä, kuinka ammatillisiin identiteettikysymyksiin sekä opettajuuden arvoihin liittyvää pohdintaa on sanoitettu

aineistossa: *“Muuttunut on se, että opettajan identiteettini on selvästi vahvistunut opekkoulutuksen myötä. Tunnen itseni enemmän opettajaksi koululla ollessani jos aikaisemmin olin enemmän ‘aikaisempi ammatti’ ominaisuudessa”* (vastaaja 3).

Tämän tutkimuksen keskeisin yksittäinen osaamisen alakategoria kuului edellä kuvattuun yläkategoriaan, ja se oli *käsitteellinen ajattelu ja reflektio-osaaminen*. Aineistoista löytyi 29 erilaista viittausta, joissa kerrottiin oman toiminnan reflektointiin lisääntymisestä ja etenkin pedagogiikkaan sekä oppimiseen liittyvien käsitteiden integroitumisesta omaan toimintaan. Seuraavassa sitaatissa osallistuja kertoo, että aikaisemmin opettajana toimiessaan hän on mielestään tehnyt “oikeita” asioita, mutta koulutusprosessin aikana opettajuuteen liittyvä käsitteellinen ajattelu ja teoreettinen ymmärrys ovat lisääntyneet ja integroituneet opetustyön käytäntöihin: *“Koulutuksen aikana huomasi, että olin tehnyt oikeita asioita tietämättä miksi ja mihin oppimisajatteluun ne liittyivät. Nyt asiat saivat kuitenkin nimet ja tarkoituksen. Tämä havainto vahvasti omaa ammatillista opettajaminääni ja sain luottamusta omaan tekemiseen”* (vastaaja 4).

Kaksi pienempää osaamisen yläkategoriaa muodostuivat oman opettajuuden kehittämistä ja organisaation kehittämistä yhdistäväksi *kehittämisoaamiseksi* ($f = 17$) sekä erilaisten opetustyön verkostojen hallinnasta koostuvaksi *kumppanuusosaamiseksi* ($f = 3$). Opiskelijat kuvasivat, kuinka opettajankoulutuksen aikana kertynyt osaaminen rohkaisi ja antoi valmiuksia osallistua kehittämistoimiin sekä organisaation näkökulmasta että henkilökohtaisella tasolla:

“Opettajana olen kehittäjä. Kehittäjänä opiskelijoille opetuksessa, oppimis-

ympäristöissä, toiminnan monipuolistamisessa ja laajentamisessa...” (vastaaja 13)

“Kävin ‘yrityksen nimi’ tutustumas-
sa ja tekemässä työpaikalla tapahtuvan
oppimisen ohjauksen kolmen oppi-
laan osalta. Opin käynnistä sen, että
työpaikalla ohjaajat ja muu henkilös-
tö suhtautuu hyvin työssäoppijiin
ja heille annetaan vastuuta ja haastavia
tehtäviä” (vastaaja 5).

Kumppanuusosaamisen (vastaaja 5 ylä)
kehittymisen näkökulmasta opiskelijat
kertoivat erilaisista kumppanuuksista, joi-
ta ammatillisen opettajan työhön liittyy.
Näkökulma oli vahvasti siinä, kuinka eri-
laiset kumppanuudet alkoivat näkyä vah-
vemmin ja laajemmin omassa opettajuus-
dessa koulutusprosessin aikana. Kumppa-
nuuksilla viitattiin työelämän kumppa-
nuuksiin, oman organisaation moniam-

matillisiin kumppanuuksiin sekä alaikäis-
ten opiskelijoiden huoltajien kanssa toi-
mimiseen.

Osaamisen kehittämisen keinot ja
tuki työelämälähtöisessä ja osaa-
misperustaisessa ammatillisessa
opettajankoulutuksessa

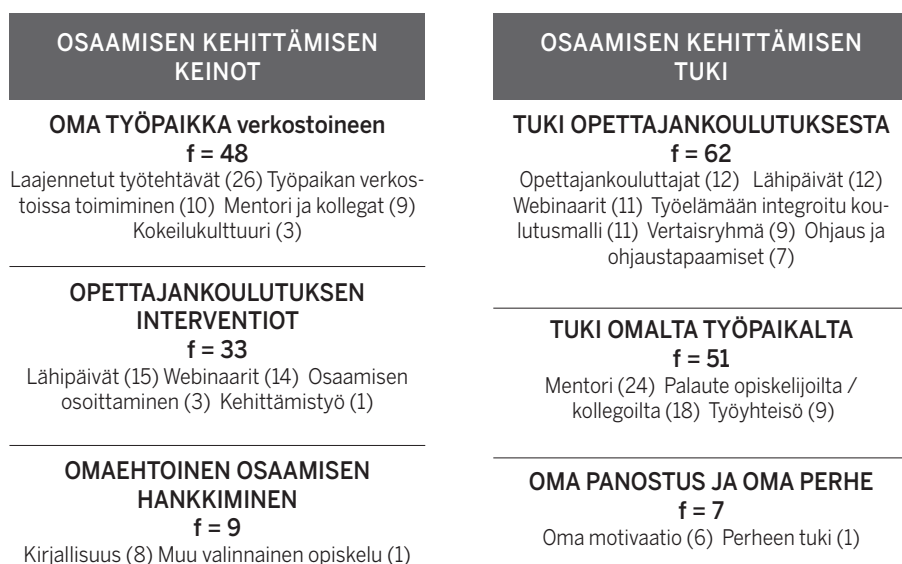
Kuviossa 2 on nähtävissä osallistujien ra-
portoimat keskeisimmät osaamisen kehit-
tämisen *keinot* sekä *tukirakenteet*. Molem-
pien pääkategorioiden alle muodostettiin
kolme yläkategoriaa, jotka kuvataan seu-
raavaksi alakategorioineen.

Tärkeimmäksi osaamisen kehittämi-
sen keinoksi nousi *oman työpaikan* ($f = 48$)
hyödyntäminen oppimisympäristö-
nä eli omien opettajan työtehtävien kehit-
täminen tai laajentaminen opettajankou-
lutuksen osaamistavoitteiden suuntaan.

Kuvio 2

Osaamisen kehittämisen keinot ja tuki

Ammatillisena opettajana tarvittavan osaamisen kehittäminen
(opettajaopiskelijan omalla) työpaikalla



Yllä mainittuja integroivat tutustumiskäynnit, haastattelut, opintokäynnit (12)

Esimerkiksi koulutussuunnitteluun, sen pedagogiseen tausta-ajatteluun sekä henkilökohtaistamiseen ja ohjaukseen liittyvät osaamistavoitteet linkittyivät suoraan osallistujien työtehtäviin. Alla sitaattit kuvaavat osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen ammatillisen opettajankoulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita:

”Laadin erilaisiin kiinteistöalan koulutuksiin koulutusohjelmat ja ne on ainakin toistaiseksi päälliköt hyväksyneet sellaisenaan toteutettaviksi” (vastaaja 12)

”Teen parhaillaan hieman haastavaa HOKSia opiskelijan kanssa ja toivon, että voisin hyödyntää sen osaamisen näyttööni” (vastaaja 13).

Oman työpaikan ohella tärkeänä osaamisen kehittämisen keinona olivat *opettajankoulutuksen interventiot* ($f = 33$) jotka koostuivat lähipäivistä, webinaareista, osaamisen osoittamisista sekä kehittämistyöstä. Nämä interventiot tarjosivat opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä työpaikalla oppimisen rinnalle ja kehittämiseksi, ja näillä oli tämän tutkimuksen aineiston mukaan suuri merkitys osaamisen kehittymiselle. Tutkimuksemme yksi mielenkiintoinen tulos on, että opettajankoulutuksen interventioilla oli selvä *kaksoisrooli*. Ne toimivat sekä osaamisen kehittämisen keinona että myös koko opettajankoulutuksen etenemisen tukiprosessina. Vastaavasti *omaehtoisen osaamisen hankkiminen* ei painottunut vahvasti osaamisen kehittämisen keinona ($f = 9$). Seuraavissa sitaateissa on nähtävissä hyvin yllä kuvattu lähipäivien kaksoisrooli, jossa ensimmäisessä nähdään lähipäivä osaamisen kehittämisen keinona ja jälkimmäisessä sen tukimuotona:

”Lähipäivä. Opin mm. Open Space-tavan tehdä asioita ryhmässä. Ydinainesanalyysi ja linjalkkuus aukesivat kä-

sitteinä...kaikin puolin monipuolinen päivä, jossa pääsi tutustumaan yhteen erilaiseen oppimisympäristöön” (vastaaja 8)

”Ensimmäisien lähipäivien sato oli hyvin kattava paketti käytännön asiaa prosessin etenemisestä ja työkaluista, joilla päästään kiinni opintoihin” (vastaaja 9).

Tulokset osoittavat, että merkittävin tuki osaamisen kehittymiselle kokonaisuudessaan tuli *opettajankoulutuksen toimintojen* ($f = 62$) kautta. Osaamisen kehittämistä omalla työpaikalla tukivat muun muassa opettajankouluttajat, lähipäivät, webinaarit, opettajankoulutuksen vertaisryhmä sekä ylipäänsä työelämään integroitu koulutusmalli. Näitä toimintoja osallistujat kuvasivat osaamisen kehittämisen lisäksi myös opiskeluprosessin tuen näkökulmasta. Erityisesti ohjauskeskustelut, lähitapaamiset ja webinaarit kiinnittivät opiskelijoita koulutusprosessiin ja motivoivat oppimisprosessin ylläpitämiseen.

Tulokset osoittavat myös *omalta työpaikalta* tulevan tuen merkityksen osaamisen kehittymiselle ($f = 51$). Jokaiselle opettajaopiskelijalle oli koulutusmallissa nimetty omalta työpaikalta *mentori* (kokeneempi kollega), ja mentorin rooli nousikin tuen alakategorioista merkittävimmäksi ($f = 24$) yksittäiseksi tukirakenteeksi. Osallistujat toivat esille, kuinka tärkeää on palaute- ja keskustelukumppani opettajuuden kehittymiseen liittyen jokapäiväisessä arjessa. Myös omilta opiskelijoilta sekä kollegoilta saatu palaute oli merkittävä tuki, joka motivoi ja kannusti osaamisen hankkimista. Näin yksi osallistuja kuvaa mentorin roolia ja merkitystä: ”*Mentorini on kanssaopettaja samassa tiimissä. Hänen kanssaan olemme jatkaneet työntekoa samaan malliin, kuin tähänkin asti. Yhdessä*

ohjatun opetuksen jälkeen olemme keskustelleet opetuksesta ja siitä miten meni ja miten muuten mahdollisesti asiat olisi voinut tehdä” (vastaaja 2).

Myös erilaiset tutustumis-, haastattelu- ja opintokäynnit ($f = 12$) toimivat osaamisen kehittämisen keinoina sekä tukena tässä koulutusprosessissa. Nämä integroitiin laajempaan taustakehykseen kuviossa 2, koska osa käynneistä oli omaehtoisia, osa liittyi oman työpaikan verkostoihin ja osa linkittyi opettajankoulutuksen interventioihin. Myös opettajaopiskelijan omaehtoinen rooli nousi esiin molemmissa kategorioissa, joskin hieman muita alakategorioita pienempänä. Osaamisen kehittämistä tapahtui myös omaehtoisesti esimerkiksi kirjallisuuteen tutustumalla, ja oma motivaatio toimi tukena koulutusprosessin etenemisessä.

Osaamisen kehittämisen haasteet työelämälähtöisessä ja osaamispe- rustaisessa ammatillisessa opetta- jankoulutuksessa

Osaamisen hankkimisen haasteiden osalta tämä tutkimus antaa melko selkeän kuvan työelämäpainotteisen opettajankoulu- tuksen kehittämiskohteista (ks. Kuvio 3). Tuloksia tarkastellessa ilmenee merkittävä ristiriita: Oman työn kautta raportoitiin tapahtuvan merkittävästi osaamisen ke- hittymistä, mutta oma työ koettiin myös suurimpana haasteena osaamisen hankki- miselle.

Suurimpana haasteena oman osaamisen kehittymiselle osallistujat kokivat *haasteet työpaikalla* ($f = 42$). Erityisesti liian kova työtahti ja kiire koettiin oman osaamisen kehittämisen haasteena. Tämä käy hyvin

Kuvio 3

Osaamisen kehittämisen haasteet

Ammatillisena opettajana tarvittavan osaamisen kehittäminen
(opettajaopiskelijan omalla) työpaikalla

OSAAMISEN KEHITTÄMISEN HAASTEET

HAASTEET TYÖPAIKALLA

$f = 42$

Kiire, liian kova työtahti (25) Organisaatiomuutokset (7) Työyhteisön haasteet ja konfliktit (3)
Haastavat opiskelijat (4) Mentoriin ja ohjaukseen liittyvät haasteet (2) Pereköyden puute (1)

HENKILÖKOHTAISET HAASTEET

$f = 13$

Oma jaksaminen (4) Vaikeus kirjalliseen dokumentointiin (3) Vaikeus aloittaa
opiskeluaktiviteetteja (3) Muun elämän haasteet (2) Moraaliristiriidat (1)

OPETTAJANKOULUTUKSEEN ja OPETTAJUUTEEN LIITTYVÄT HAASTEET

$f = 5$

Vaikeus linkittää opettajankoulutuksen osaamistavoitteita omaan työhön (3)
Opettajuuden muutos ja laajeneva työnkuva (2)

ilmi seuraavista sitaateista, joissa osallistujat kuvaavat arjen haasteita suhteessa opettajana kehittymiseen tarvittavaan tilaan ja aikaan suunnitella, kokeilla ja reflektoida erilaisia pedagogisia ratkaisuja:

”Eniten haastaa ajanpuute, ei ehdi paneutumaan kaikkeen niin perusteellisesti kuin haluaisi” (vastaaja 3)

”Ehkä ongelmia eniten sen käytännön hahmottamisen kanssa, että mitä tässä nyt pitäisi/voisi tehdä, kun ei ehdi oikein muuta ajatella kuin opetus ja sen suunnittelua kädestä suuhun menetelmällä” (vastaaja 4).

Myös kansallisella ja organisaatiotasolla tapahtuvat muutokset, kuten ammatillisen koulutuksen reformi ja siihen liittyvät organisaatiomuutokset, koettiin haastavina ja omaa jaksamista kuormittavina tekijöinä. Löydös on linjassa myös aikaisemman tutkimuksen kanssa, jossa on todettu ammatillisen opettajan työkiireiden, muuttuvan työnkuvan ja organisaatiomuutosten haastavan ammatillista kehittymistä (Vähäsantanen & Hämäläinen, 2019).

Joillakin tutkimukseen osallistuneilla oli haasteita opiskelussa myös *henkilökohtaisella tasolla* ($f = 13$), esimerkiksi haasteita aloittaa ja dokumentoida opiskeluun liittyviä aktiviteetteja tai ylipäätään elämäntilanteeseen tai muihin elämäntilanteisiin liittyviä haasteita. Myös oma jaksaminen oli koetuksella opiskelun, työn ja muun elämän ristipaineissa. Osaamisen kehittymistä haastoivat myös *opettajankoulutukseen ja opettajuuden muutokseen liittyvät tekijät* ($f = 5$). Joiltakin osin osallistujilla oli haasteita linkittää opettajankoulutuksen osaamistavoitteita omaan arkityöhönsä. Haasteena mainittiin myös ammatillisen opettajuuden muuttuva ja laajentuva työnkuva.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että osaamispe-
rustaisella ja työelämälähtöisellä ammatillisella opettajankoulutuksella on hyvä potentiaali vahvistaa ja tukea ammatillisen opettajan työssä tarvittavan osaamisen kehittymistä. Etenkin osaamispe-
rustaisuuteen kohdistunut kritiikki tietämisen ja ajattelun merkityksen väheksymisestä (mm. Bagnall & Hodge, 2017; Linden ja muut, 2016) näyttäisi tämän tutkimuksen aineiston perusteella ainakin osittain väistyvän ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa, sillä vahvimmin kehittynyt yksittäinen osaamisen osa-alue oli tutkimukseen osallistuneiden omien kokemusten mukaan *käsitteellinen ajattelu ja reflektio-osaaminen*.

Käsitteellinen ajattelu ja reflektointi liittyvät kiinteästi opettajan työhön, joten teoreettisen viitekehysemme valossa sitä voisi kuvata työspesifiksi osaamiseksi. Koulutuksessa kehittynyt *pedagoginen osaaminen* on myös ammatillisen opettajan työspesifiä osaamista, jossa integroidaan ammatillisesti tietämisen, taitamisen ja asenteiden prosessit (vrt. Bagnall & Hodge, 2017; Mulder & Winterton, 2017). Vaikka osaamisen viitekehys (ks. Kuvio 1) jäsentää osaamisen monimutkaista ilmiötä, näyttävät käytännössä erilaisten osaamisten (*kovat, pehmeät, geneeriset ja työspesifit*) rajapinnat häilyviltä ja integroituneilta ammatillisen opettajan työssä. Esimerkiksi pedagogiseen osaamiseen liittyvä opettajan digipedagoginen osaaminen kattaa nämä osaamisen moninaiset jäsennykset: Digipedagoginen osaaminen rakentuu laitteiden ja sovellusten hallinnasta (*kova*), mutta niitä tulee osata hyödyntää pedagogisesti kehittämällä (*pehmeä*). Digitaaliset osaamiset näyttävät

sekä opettajan työssä (*työspesifi*) että myös muilla elämän osa-alueilla (*geneerinen*).

Tutkimuksessa osaamisen kehittymistä tarkasteltiin myös Mulderin (2017) luokituksen mukaan. Tulokset tuovat ilmi, että osaamisen tasoissa oli vaihtelua. On hyvä huomioida, että esimerkiksi pedagogisen osaamisen pääluokan sitaateista 24,3 % koodattiin osaamisen tasolle 1.0. Tulevaisuudessa on keskeistä pohtia, onko nimeäviä/kuvaileva osaaminen riittävän syvällinen taso ammatilliselle opettajalle. Tutkimus myös osoittaa, että opettajaopiskelijat eivät saavuttaneet koulutuksen aikana osaamisen eri osa-alueilla korkeinta tasoa. Opettajaopiskelijoiden osaamisen kehittymisen haasteet linkittyvätkin Mulderin (2017) osaamisen tasolle 3.0 (mm. *monitieteellinen tietämys, konfliktien hallinta-osaaminen, empatiakyky, itseohjautuvuus ja resilienssi*). Näyttäisi kuitenkin siltä, että hektisessä ja muuttuvassa ammatillisen opettajuuden kontekstissa tarvitaan erityisesti niitä kykyjä ja osaamisia, joita osaamistasolla 3.0 mainitaan. Muutosten, konfliktien ja ristiriitojen hallinta oppilaitos- ja opetustyön arjessa liittyy vahvasti tässä tutkimuksessa esiin nousseisiin osaamisen kehittämisen haasteisiin, kuten itseohjautuvuuteen ja resilienssiin. Tulevaisuudessa on tärkeä löytää uusia tutkimusperustaisia ratkaisuja, jotta työelämälähtöinen ja osaamisperustainen ammatillinen opettajankoulutus vastaisi näihin haasteisiin entistä paremmin.

Opettajan työn tekeminen samaan aikaan ammatillisen opettajankoulutuksen kanssa näyttäytyi sekä mahdollisuutena että haasteena (ks. myös Vähäsantanen & Hämäläinen, 2019). Oma työpaikka ja opettajan työhön integroidut osaamistavoitteet nousivat tärkeimmäksi tavaksi kehittää osaamista, ja omalta työpaikalta ni-

metty mentori koettiin osaamisen kehittämisen kannalta merkittävimmäksi yksittäiseksi tukirakenteeksi. Toisaalta suurimmat haasteet osaamisen kehittämislle löytyivät myös omalta työpaikalta suuren työmäärän, kiireen ja hektisten työpäivien muodossa. Tähän ristiriitaan tulee jatkossa kiinnittää enemmän huomiota ammatillisissa opettajankoulutuksissa. Työpaikalla esiintyviä mahdollisia haasteita tulee ennakoida ja samalla tukea opettajaopiskelijoiden valmiuksia kohdata työpaineita sekä muutos- ja konfliktitilanteita. Osaamisen kehittymisen tukirakenteita (ks. Kuvio 2) tulee edelleen vahvistaa. Oma työpaikka on erinomainen mahdollisuus yhdistää opettajan työn tekeminen ja opettajankoulutusprosessi (vrt. Mulder, 2017), kun osaamisperustaisten työkokonaisuuksien rinnalla huomioidaan myös syvällisen tietämisen ja opettajan prosessimaisen identiteettityön merkitys, dokumentointi ja arviointi (vrt. Barnett & Coate, 2005; Linden ja muut, 2016; Wheelahan, 2015).

Jatkossakin ammatillisen opettajankoulutuksen käytäntöä ohjataan opetussuunnitelmatyön kautta. Opetussuunnitelmatyössä ja sen käytännön tulkinnoissa tulisi pyrkiä irtautumaan osaamiseen ja osaamisperustaisuuteen usein liitetystä vastakkainasetteluista (esim. *teoria–käytäntö, tietäminen–tekeminen, geneerinen–spesifi, pehmeät taidot – kovat taidot*). Syvällinen ammatillinen osaaminen, tietäminen ja kehittyminen kulkevat jatkumona edellä kuvattuja dikotomioita syvemmällä. (Blömeke ja muut, 2015). Tälle perustalle rakentuvat myös tieteen- ja ammattialakohtainen tietoperusta sekä vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot, jotka lopulta näyttäytyvät kykyinä toimia alan työtehtävissä sekä kehittää alaa ja itseään tulevaisuusorientoituneesti (ks. Blöme-

Osaaminen tulee olemaan ammattillisen opettajan työn ja koulutuksen keskiössä jatkossakin.

ke ja muut, 2015; Linden ja muut, 2016; Wheelahan & Moodie, 2011). Edellä kuvatun kaltainen osaamisen tulkinta opetussuunnitelmatasolla voisi johtaa myös siihen, että Mulderin (2017) osaamisen taso 3.0 saavutettaisiin paremmin kuin tämän tutkimuksen keskiössä olleessa osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Tällä tutkimuksella on myös rajoitteita. Tarkastelimme osallistujien omia kokemuksia osaamisen kehittymisestä opettajankoulutuksen aikana. Kehittynyttä osaamista ei siis arvioitu yhtenäisten mittarien avulla, vaan osallistujien omien tulkintojen kautta. Osallistujat arvioivat pääsääntöisesti uutta osaamista, jota he olivat saavuttaneet. Näin ollen useat tärkeät ammatillisen opettajan työn osaamisalueet (kuten arviointiosaaminen tai työelämäkumppanuus, joista monella oletettavasti oli jo aikaisempaa osaamista) jäivät tuloksissa vähemmälle huomiolle. Rajoituksena Mulderin (2017) osaamisen tasojen koodaamisessa on aiheellista pohtia, viittaako koodaustulkinta todella henkilön osaamisen tasoon vai kirjallisen ilmaisun niukuuteen. Myös geneeristen ja 3.0-tason osaamisen vähäisempi rooli aineistossa saattaa selittyä aineiston hankinnan kontekstista. Osallistujat olivat opiskelijoita ammatillisessa opettajankoulutuksessa, joten tämä saattoi ohjata opettajan työspesifien osaamisten pohdintaan – vaikka

instruktiot aineistotekstien tuottamiseen olivat avoimia.

Lopuksi voisi todeta, että myös suomalaisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa – ja miksei koko korkeakoulukentässä – voisi olla hyödyllistä kehittää opetussuunnitelmatyössä hybridimalleihin pohjautuvia opetussuunnitelmia (Bagnall & Hodge, 2017). Hybridimallissa epistemologiset tausta-ajatukset integroituvat jatkumoksi, joka huomioi joustavasti työelämässä ja erilaisissa ammateissa vaadittavaa praktista osaamista sekä niiden taustalla tarvittavaa syvällistä, vapauttavaa ja voimaannuttavaa tietoa. Vaikka ammatikorkeakoulujen perustehtävässä säilyisi tulevaisuudessakin työelämälähtöisyys ja työelämässä tarvittavan osaamisen kehittäminen, sen ei tule poissulkea laajempia tiedonintressejä teoreettiseen tietämiseen ja sivistykseen (vrt. Heikkinen & Kukkonen, 2019).

Osaaminen tulee olemaan ammatillisen opettajan työn ja koulutuksen keskiössä jatkossakin. On tärkeää jatkaa tutkimusta tämän aiheen ympärillä. Toteutukseltaan erilaisten opettajankoulutusprosessien aikana syntyneen osaamisen analysointi ja vertailu toisi varmasti hyviä lisänäkökulmia tähän keskusteluun. Osaaminen kokonaisuudessaan on hyvin laaja näkökulma, joten jatkotutkimuksessa tulee huomioida syvemmin sen eri osa-alueet, esimerkiksi digitaalisen pedagogisen osaamisen kehittyminen. Jatkossa tutkimusta tulee kohdentaa myös siihen, millaisten oppimisprosessien kautta saavutetaan sellaista osaamista, joka tällä hetkellä nähdään tärkeänä tulevaisuuden dynaamisen työelämän näkökulmasta. Onko osaamisperustainen koulutusparadigma ja työelämälähtöinen toteutus paras lähtökohta identiteettityön, monitieteellisen tietämyksen,

konfliktien ja monimutkaisten ristiriitojen hallintaosaamisen, yhteistoiminnallisten taitojen, empatiakyvyn, itseohjautuvuuden ja resilienssin omaksumiseen?

Lähteet

- Bagnall, R.G., & Hodge, S. (2017). Using an Epistemological Perspective to Understand Competence-based Vocational and Professional Education. Teoksessa M. Mulder (toim.), *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (ss. 125–144). Springer.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Open University Press.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager*. John Wiley & Sons, Inc.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill Book Company.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.
- Euroopan komissio. (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors. Social Europe. Role and Importance for Employment at European Level*. Publications Office of the European Union.
- Haltia, P. (2011). Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 57–67.
- Heikkinen, H., & Kukkonen, K. (2019). Ammatikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275.
- Jyväskylän yliopisto. (2019). *Ohjeita tutkimusaineistojen hallintaan ja julkaisemiseen*. <https://openscience.jyu.fi/fi/tutkimusdata/ohjeita-tutkimusaineistojen-hallintaan-ja-julkaisemiseen>
- Kepanen, P. (2018). *”Ymmärsin olevani jonkun täysin uuden opiskelutavan edessä”. Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Koenen, A.-K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12.
- Laajala, T. (2015). *Diskursianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämispöytäkirjasta* [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Lahdenkauppi, M. (2016). *Ammattipedagogisen osaamisen työelämälähtöinen arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Toimintatutkimus HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa* [Lisensiaatintutkimus, Tampereen yliopisto].
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Annettu Helsingissä 11.8.2017.
- Le Deist, F.D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Linden, J., Annala, J., & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka*, 2016(1), 19–28.
- Mahlamäki-Kultanen, S., & Nokelainen, P. (2014). Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räkköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014* [Muistiot 2014:4] (ss. 23–25). Opetushallitus.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2nd Edition). Sage Publications.
- Mulder, M. (2017). Competence Theory and Research: a synthesis. Teoksessa M. Mulder (toim.), *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (ss. 1071–1106). Springer.
- Mulder, M., & Winterton, J. (2017). Introduction. Teoksessa M. Mulder (toim.), *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (ss. 1–43). Springer.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgran, P. Kalli, & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (ss. 127–151). Tampere University Press.
- Opetushallitus. (2019). *Osaaminen 2035. Osaamisen ennakoitifoorumien ensimmäisiä ennakoititulosia* (Raportit ja selvitykset 2019:3).

Pylväs, L. (2018). *Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].

Rantanen, T., & Marjanen, P. (2019). Osaamispe-
rusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitel-
mien kehittämisen lähtökohtana - Näkökulmia osaa-
misperusteisuudesta käydyin keskustelun arvolähtö-
kohtiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(3),
25–34.

Rekola, M., Nippala, J., Tynjälä, P., & Virtanen,
A. (2018). Modelling competences and anticipating
the future competence needs in the forest sector. *Sil-
va Fennica*, 52(3), 1–19.

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Quali-
tative researchers* (2nd Edition). Sage Publications.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis
in Practice*. Sage Publications.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T.
(2013). Content analysis and thematic analysis:
Implications for conducting a qualitative descriptive
study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398–405.

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kel-
poisuusvaatimuksista 1998/986. Annettu Helsingissä
14.12.1998.

Vähäsantanen, K., & Hämäläinen, R. (2019).
Professional identity in relation to vocational
teachers' work: an identity-centred approach to pro-
fessional development. *Learning: Research and Prac-
tice*, 5(1), 48–66.

Wesselink, R., & Giaffredo, S. (2015). Compe-
tence-based education to develop Digital Compe-
tence. *Encyclopaedia*, 19(42), 25–42.

Wheelahan, L. (2009). *Why knowledge matters in
Curriculum. A social realist argument*. Routledge.

Wheelahan, L., & Moodie, G. (2011). *Rethinking
Skills in Vocational Education and Training: From
Competencies to Capabilities*. NSW Board of Vocatio-
nal Education and Training.

Wheelahan, L. (2015). Not just skills: what a fo-
cus on knowledge means for vocational education.
Journal of Curriculum Studies, 47(6), 750–762.

Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment. As-
sessing assessment*. Open University Press.