

**Osaamisperusteisesta koulutuksesta valmiuksia opettajan
työhön: Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta
valmistuneiden näkökulmia**

Johanna Granlund
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin Yliopisto
Kevät 2019

Työn nimi: Osaamisperusteisesta koulutuksesta valmiuksia opettajan työhön: Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta valmistuneiden näkökulmia

Tekijä: Johanna Granlund

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/aikuiskasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 137

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisesta koulutuksesta opettajiksi valmistuneiden käsityksiä omista valmiuksistaan toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys jäsentyy osaamisesta, osaamisperusteisuudesta ja Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisen opetussuunnitelman määritelmästä.

Kvantitatiivinen tutkimus toteutettiin sähköisenä survey-kyselynä kevään 2018 aikana Webropol-kyselyohjelmistolla. Kysely osoitettiin 233 Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneelle opiskelijalle. Kyselyyn vastasi 74 henkilöä (N=74). Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä määrällisiä että laadullisia analyysimenetelmiä.

Saatujen tulosten perusteella opettajana työskentelevien arviot omasta ammattipedagogisesta osaamisesta näyttäytyivät tutkimustuloksissa varsin vahvoina, mikä voidaan tulkita Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisen koulutuksen onnistumisena. Koulutus koettiin oppimista edistävänä kokonaisuutena ja se tarjosi erityisen joustavat opetusjärjestelyt aikuisopiskelijalle. Osaamisperusteisuus näyttäytyi tutkimuksessa sekä myönteisenä että kielteisenä. Kehittämisen kohteeksi tutkimuksessa nimettiin opintojen sekavalta tuntunut aloitusvaihe; vastauksissa toivottiin osaamisen tunnistamisen ja osaamistavoitteiden selkeämpää avaamista. Tutkimuksen mukaan työelämäläheisyyttä sekä erityis- ja digipedagogiikan opetusta tulee vahvistaa. Tuutoropettajilta toivottiin hiljaisen tiedon jakamista ja konkreettisia esimerkkejä toimivista luokkahuonetilanteista. Erityinen huomio tulee kiinnittää opiskelijoiden epäoikeudenmukaisuuden kokemuksiin, jotka liittyivät yhtäläisiin osaamisvaatimuksiin.

Asiasanat: osaaminen, osaamisperusteisuus, ammatillisen koulutuksen uudistus, ammatillinen opettajankoulutus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
1.1 BOLOGNAN PROSESSI OSAAMISPERUSTEISUUDEN SUUNNANNÄYTTÄJÄNÄ.....	5
1.2 OSAAMISPERUSTEISUUS AMMATILLISEN KOULUTUKSEN JA AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUN KEHITTÄMISEN PAINOPISTEENÄ.....	9
1.3 OSAAMISPERUSTEISUUS JA UUDISTUVA OPETTAJUUS	13
2 OPPIMISKESKEISYYDESTÄ OSAAMISKESKEISYYTEEN	18
2.1 OSAAMINEN	18
2.2 OSAAMISPERUSTEISUUS	22
3 OSAAMISPERUSTEINEN OPETUSSUUNNITELMA OULUN AMMATILISESSA OPETTAJAKORKEAKOULUSSA	29
3.1 AMOKIN OSAAMISPERUSTEISEN OPETUSSUUNNITELMAN YDINOSAAMISALUEET .	29
3.2 AMMATTIPEDAGOGISEN OSAAMISEN OSAAMISTAVOITTEET.....	35
3.2.1 <i>Suunnittelu- ja toteutusosaaminen, lait, asetukset ja ohjeet</i>	35
3.2.2 <i>Verkosto-osaaminen</i>	40
3.2.3 <i>Ammatillinen kohtaaminen</i>	41
3.2.4 <i>Arvo-osaaminen</i>	43
3.2.5 <i>Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen</i>	44
3.2.6 <i>Arviointi- ja palauteosaaminen</i>	46
3.2.7 <i>Erityispedagoginen osaaminen</i>	48
3.2.8 <i>Tutkimus- ja kehittämisosaaminen</i>	51
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	54
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	54
4.2 AINEISTONKERUUMENETELMÄ	55
4.3 ANALYYSIMENETELMÄT	59
4.3.1 <i>Tilastollinen analyysi</i>	59
4.3.2 <i>Laadullinen analyysi</i>	65
5 TULOKSET	69
5.1 OPETTAJANA TYÖSKENTELEVIEN ARVIO OMASTA AMMATTIPEDAGOGISESTA OSAAMISESTA	70

5.1.1 Suunnittelu ja toteutusosaamisen hallinta	70
5.1.2 Erityispedagoginen osaaminen	71
5.1.3 Arvo-osaaminen, lakien, asetusten ja ohjeiden tietotaito	72
5.1.4 Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen	73
5.1.5 Yhteenveto.....	75
5.2 OPETTAJANA TYÖSKENTELEVIEN KOKEMUKSIA OSAAMISPERUSTEISEN KOULUTUKSEN TUOTTAMASTA KOMPETENSSISTA	76
5.2.1 Arviointi- ja palauteosaaminen	76
5.2.2 Verkosto-osaaminen	77
5.2.3 Tutkimus- ja kehittämisosaaminen.....	78
5.2.4 Ammatillinen kohtaaminen.....	79
5.2.5 Yhteenveto.....	80
5.3 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KOULUTUKSEN OSATEKIJÖIDEN HYÖDYLLISYYDESTÄ	83
5.3.1 Orientaatio osaamisperusteiseen koulutukseen	83
5.3.2 Opetusharjoittelun ja kasvatustieteellisten perusopintojen hyödyllisyys	84
5.3.3 Jatkuva kehittyminen opettajana.....	86
5.3.4 Muu ammattipedagoginen osaaminen	87
5.3.5 Yhteenveto.....	88
5.4 TERVEISIÄ KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄLLE	88
5.4.1 Opetusjärjestelyjen käytännöllisyys ja kehittämisalueet.....	90
5.4.2 Opetuksen sisällöt ja niiden kehittämisalueet	91
5.4.3 Osaamisperusteisuuden toimivuus ja kehittämisalueet koulutuksessa	92
5.4.4 Tuen merkitys Amokin opinnoissa	93
5.4.5 Yhteenveto.....	94
5.5 KEHITYSEHDOTUKSIA AMOKIN KOULUTUKSELLE	96
5.5.1 Erityispedagogiikka	97
5.5.2 Suunnitteluosaaminen	97
5.5.3 Työelämäyhteistyö.....	98
5.5.4 Opetuksen sisältö	98
5.5.5 Koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin	99
5.5.6 Yhteenveto.....	100

6 POHDINTA	101
6.1 TULOSTEN YHTEENVETO JA TARKASTELU.....	101
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	110
6.3 JATKOTUTKIMUSAIHEET	114
LÄHTEET	116
LIITTEET	
LIITE 1	Saatekirje ja kyselylomake

1 JOHDANTO

1.1 Bolognan prosessi osaamisperusteisuuden suunnannäyttäjänä

Useimmat Euroopan maat kamppailevat samankaltaisten muutosten kanssa: työelämä on jatkuvassa muutoksessa, kilpailu osaajista on kovaa, tehokkuusvaatimukset ja resurssien niukkuus ohjaavat toimintaympäristöjä. Muutosten taustalla vaikuttavat yleiset suuntaukset kuten elinkeinoelämän ja talouden globalisoituminen, sekä uudistuva teknologia. Samaan aikaan nuoret ikäluokat pienenevät ja vanhemman ikäluokan osuus kasvaa. Muutosten myötä koulutusjärjestelmistä halutaan saada tehokkaita tutkintojen rakenteita uudistamalla ja suoritusajkoja lyhentämällä. Koulutuksella halutaan tuottaa osaavaa työelämälähtöistä työvoimaa työmarkkinoille. (Arene 2007, 6–7.) Muuttuvassa maailmassa tulevaisuus on aina osittain tuntematon. Millaista työvoimaa ja osaamista tarvitaan ja millaisia taitoja tulisi opettaa, nousevat keskeisiksi kysymyksiksi. (Barnett 2004, 259–260.) Yksi Euroopan Unionin (EU) keino vastata näihin haasteisiin on Bolognan prosessi.

Bolognan prosessi käynnistettiin vuonna 1999. Sen tarkoituksena oli luoda yhtenäinen, yhteensopiva, vertailukelpoisempi ja houkuttelevampi eurooppalainen korkeakoulujärjestelmä. Sopimus solmittiin 29 Euroopan Unionin maan kesken, Suomi oli sopimuksessa mukana jo alusta lähtien. Bolognan prosessilla halutaan varmistaa laadukas opetus ja mahdollistaa opiskelijoiden, opettajien ja myös tutkijoiden liikkuvuus EU:n alueella. Prosessin keskeisiä tekijöitä ovat laadukkaat tutkintorakenteet, työllistettävyyden, rahoituksen, kansainvälisyys, tiedonkeruu ja elinikäinen oppiminen. Se käynnisti myös osaamisperusteisen opetussuunnitelman kehittämisen korkeakouluissa. Prosessin avulla halutaan helpottaa erityisesti osaamisen tunnistamista ja tunnustamista, hyödyntää aiempaa osaamista tehokkaasti. Myös työelämässä ja sen kehittämisessä tarvittavan osaamisen ja innovaatiotoiminnan vahvistuminen ovat tärkeä osa Bolognan prosessia. Tällä hetkellä prosessia toteutetaan 48 maassa. Bolognan prosessi

on vapaaehtoinen hallitustenvälinen sopimus, jonka suositusten avulla uudistetaan koulutusjärjestelmää. (Arene 2007; Laajala 2015, 51; EU 2015; Huttunen 2015.)

Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen sai alkunsa vuonna 2004. Arene, ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto aloitti tuolloin ECTS-projektin. European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) eli opintopisteperusteisen mitoituksjärjestelmän avulla haluttiin tehostaa Bolognan prosessin tavoitteita. ECTS-projektin tavoitteena oli ohjata ammattikorkeakoulut opiskelijalähtöisiin osaamisperusteisiin opetussuunnitelmiin, jotka tukevat eurooppalaisen korkeakouluasteen opetussuunnitelmia. Ammattikorkeakouluissa opetussuunnitelma nähdään selkeänä strategian toteutuksen välineenä. Ammattikorkeakoulut voivatkin muodollisesti päättää suhteellisen vapaasti opetussuunnitelmiansa sisällöstä, niiden tavoitteista ja pedagogisista ratkaisuista. Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan tiettyä tarkoitusta varten (esimerkiksi osaamisperusteinen opetussuunnitelma) laadittua suunnitelmaa. Se on tässä mielessä ainutkertainen ja vaatii suunniteltujen ja tarkoituksenmukaisten toimenpiteiden suorittamista suunnitelman toteuttamiseksi ja toteutumiseksi. Jokainen opetussuunnitelma nojaa filosofisiin perusteisiin, joiden arvofilosofiset, yhteiskuntafilosofiset, oikeusfilosofiset ja muut taustakysymykset on ratkaistu. Opetussuunnitelma on opetuksen raami, joka kertoo kuinka opetus tulee järjestää. (Arene 2007, 16–20, 24–26; Laajala 2015, 51; Huttunen 2015; Hellström 2008, 222; Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 79, 81–82.)

Yhteisten työmarkkinoiden, työvoiman liikkuvuuden ja koulutusjärjestelmien yhtenäistämisen edistämiseksi perustettiin myös yhteinen eurooppalaisten tutkintojen ja osaamisen viitekehys EQF (European Qualification Framework). EQF:n tehtävänä on auttaa jäsenmaitaan laatimaan omia kansallisia viitekehyskiä, jotka edistävät yhtenäisten työmarkkinoiden syntyä. Suomi muiden jäsenmaiden rinnalla on tuottanut oman kansallisen viitekehöksensä. (Arene 2007, 16–20, 24–26; Laajala 2015, 51; Huttunen 2015.)

Bolognan prosessia toteutettiin kahdessa eri vaiheessa. Ensin keskityttiin koulutusjärjestelmiin ja korkeakoulututkinnot siirtyivät kaksiportaisiksi (Bachelor- ja

Master-tutkinnot). Toisessa vaiheessa tuettiin opetussuunnitelmatyötä. Osaamisperusteisuus nousi keskeiseksi tekijäksi, kun haluttiin kehittää opiskelijan työelämässä ja sen kehittämässä tarvittavaa osaamista. Suomessa ECTS-projektin myötä opintopisteperusteinen mitoitussuunnitelma otettiin käyttöön vuonna 2005. ECTS-järjestelmä määritteli opintopisteen 27 tunniksi opiskelijan työskentelyä. Projekti tuotti valtakunnalliset suositukset ammattikorkeakoulututkinnon ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon yleisistä ja tutkintokohtaisista osaamisalueista eli kompetensseista. Nämä koulutuskohtaiset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen kehittymisen perustan, ne edustavat korkeakoulun osaamislupauksia opiskelijoille. Myös tutkintojen vertailtavuuden näkökulmasta on oleellista, että koulutuksen tavoitteet ilmaistaan selkeänä ja ymmärrettävänä osaamisena. Osaamistavoitteet tulee kuvata eksplisiittisesti, täsmällisesti, jotta ne ovat arvioitavissa. Opetusministeriön ECTS-hankkeen myötä osaamisperusteisuus löysi tiensä ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyöhön vuonna 2005. (Arene 2007, 6-8, 31, 50; Laajala 2015, 50–52; Huttunen 2015.)

Bolognan prosessin myötä suomalaiset ammattikorkeakoulut ovatkin uudistaneet koulutuksen sisältöjä ja pedagogisia ratkaisuja. Korkeakouluissa otetun ECTS-opintopisteytyksen tavoitteena oli opiskelijan työmäärän ja koulutuksen tavoitteiden määrittely konkreettisina oppimistuloksina (learning outcomes) ja osaamisena (competence). Opiskelijälähtöiseen ja osaamisperusteiseen toimintatapaan siirtyminen on haastanut ammattikorkeakoulut muuttamaan opetuksen tavoitteelliseksi osaamisen kehittämiseksi ja laatimaan opetussuunnitelmat uusiksi. Ammattikorkeakouluissa opetussuunnitelmat muuttuivat entistä joustavimmiksi, työelämlähtöisiksi kokonaisuuksiksi, joissa oppiaineet integroidaan ja opiskelijälähtöisyys huomioidaan entistä vahvemmin. Myös arviointi kulkee mukana opiskelun kaikissa vaiheissa. (Arene 2007, 21–22.)

Bolognan prosessia voidaan pitää menestyksekkäänä rajat ylittävänä yhteistyönä, joka on kiinnittänyt huomion myös muualla maailmassa. Bolognan prosessin tavoitteet, koulutuksen rakenteiden ja osaamistavoitteiden yhtenäistäminen sekä liikkuvuuden parantaminen Euroopan Unionin alueella opintojen aikana ja opintojen jälkeen työelämässä, näyttävät tuottavan tulosta. Vaikkakin esimer-

kiksi Suomessa koulutusjärjestelmien prosessi on edennyt hyvin eri tavoin (yliopisto ja ammattikorkeakoulu), useissa maissa yhtäläiset mahdollisuudet laadukkaaseen koulutukseen eivät ole kokonaan toteutuneet. Tänä päivänä opiskelijoiden kansainvälisen liikkumisen ja yhteistyön edistäminen jatkuu edelleen. Ammattikorkeakoulututkinnot halutaan nähdä entistä selkeämmin osana eurooppalaista korkeakoulujärjestelmää. Tavoitteena on edistää entisestään EU:n alueen korkeakoulujen kilpailukykyä ja vetovoimatekijöitä sekä luoda kaikille tasa-arvoinen mahdollisuus suorittaa laadukas korkeakoulututkinto. Eurooppalaisen koulutusalueen seuraavat kehittämisen tavoitteet on asetettu vuoteen 2020. Kehitystyö vaatii myös korkeakouluopettajilta jatkuvaa yhteistyötä ja yhteisöllistä keskustelua niin koulutuksen sisällä kuin elinkeinoelämän kanssa. (Arene 2007; European Commission 2017; Huttunen 2015, 9; Haltia 2011, 59; Bologna Process - European higher education area 2015.) Samaan aikaan Eurooppa on ylpeä erilaisista kulttuurillisista perinteistä ja identiteetistä, erilaisista tavoista oppia ja opettaa opetussuunnitelmia. Jää nähtäväksi kuinka hyvin eurooppalainen korkeakoulujärjestelmä voi yhdenmukaistaa koulutusta ja samaan aikaan ylläpitää arvokasta monimuotoisuuttaan. (Kehm 2010, 46.)

Tässä tutkielmassa kiinnostus kohdistui Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun (Amok) osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneisiin opiskelijoihin. Tutkielmassa valmistuneet opiskelijat arvioivat omia valmiuksia osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Tällä tutkimuksella haluttiin selvittää, kuinka hyvin Amokin osaamisperusteinen koulutus antaa valmiuksia toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Tutkimus on kvantitatiivinen, määrällinen tutkimus, joka toteutettiin sähköisenä survey-kyselynä. Aineisto kerättiin maalisi- ja huhtikuun 2018 aikana Webropol-kyselyohjelmistolla. Perusjoukko koostui 233 Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneesta opiskelijasta. Kyselyyn vastasi 74 henkilöä (N=74), lähes 32 % perusjoukosta. Tutkimuksen näkökulma on Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneiden opiskelijoiden. Tutkimuksesta saadun tiedon ja ymmärryksen avulla voidaan ammatillista opettajankoulutusta kehittää edelleen. Tutkielma asemoituu opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämisen kentälle.

Tässä tutkielmassa osaamisperusteisuus kirjoitetaan kirjaimella "e" Amokin käytäntöä mukaillen, riippumatta mitä oppilaitosastetta tai tutkinnon tasoa käsitellään. Osaamisen opettaja teoksen mukaan korkeakoulut käyttävät muotoa osaamisperusteisuus ja muissa oppilaitoksissa käytetään muotoa osaamisperusteisuus. Näin ollen ammatillisten oppilaitosten muotona on osaamisperusteisuus. (Osaamisen opettaja 2016, 9–10.)

Tutkimuksessa ammatillisesta koulutuksesta puhuttaessa tarkoitetaan tutkintoon johtavaa toisen asteen ammatillista peruskoulutusta, sekä eri tavoin hankittua ja näyttötutkinnoilla todennettua osaamista. Ammatillinen koulutus voi olla oppilaitosmuotoista tai oppisopimuskoulutuksena järjestettyä koulutusta. Ammatillista lisäkoulutusta edustavat ammatti- ja erikoisammattitutkintoon valmistavat koulutukset. (Tilastokeskus; OPH 2015, 5.)

1.2 Osaamisperusteisuus ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen opettajakorkeakoulun kehittämisen painopisteenä

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus on pitkään ohjannut koulutuksen keskeisiä tavoitteita. Tasa-arvoinen koulutus elää maassamme verrattain vahvana. (Muhonen 2013.) Tänä päivänä koulutuksen tavoitteellisuus on noussut koulutuspolitiikassa keskeiseksi tekijäksi. Yhteiskunnan keskeisenä instituutiona koulutus herättääkin usein kiivasta keskustelua sen tavoitteista, sisällöistä, arvioinnista ja menetelmistä. (Kiilakoski & Oravakangas 2010.) Yhteiskuntarakenteiden muutokset vaikuttavat poikkeuksetta koulutuksen muutoksiin (Helakorpi 2010, 102). Opetussuunnitelmat kuvastavat elettävää aikaa ja heijastavat hallituksen koulutuspolitiikkaa. Ammatillisen koulutuksen lähtökohtana työelämälähtöisyys on elänyt vahvana jo 1990-luvun alusta lähtien (OPH 2014a, 7). Nyt ammatillista koulutusta ja korkeakoulua uudistetaan yhä vahvemmin vastaamaan työelämän tarpeisiin, asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi, jonka pedagogiikka pohjautuu osaamisperusteisuuteen. Osaamisperusteisuuden luvataan mahdollistavan tutkinnon perusteita vastaavan osaamisen saavuttamiseen omaan tahtiin, erilaisissa ympäristöissä kerrytyllä osaamisella (Pursiainen 2016, 76, 79).

Tällä hetkellä valtion velkaantuminen heijastuu voimakkaasti toisen asteen koulutukseen, erityisesti ammatilliselle sektorille. Sipilän hallitusohjelman mukaan ammatilliseen koulutukseen kohdistui 600 miljoonan euron säästöt. Ne saavutetaan pääosin rakenteellisin ja toiminnallisin muutoksin, joita myös vahvistuva osaamisperusteisuus edellyttää. Uusi ammatillisen koulutuksen reformi, yksi valtion kärkihankkeista, on suurin koulutus uudistus kahteen vuosikymmeneen. Ammatillisen koulutuksen reformilla tässä tutkielmassa tarkoitetaan yhteiskunnallista suunnitelmallista ammatillisen koulun uudistusta (OKM 2015). Uusi reformi astui voimaan 1.1.2018. Reformin myötä ammatillisen koulutuksen rahoitus uudistuu, koulutusta ohjaavat kysyntälähtöisyys ja tuloksellisuus. Toimintaprosessien ja järjestelmärakenteiden uudistamisen lisäksi myös sääntelyä purettiin. Reformilla halutaan poistaa koulutuksen päällekkäisyyksiä sekä rajaidat nuorten ja aikuisten ammatillisesta koulutuksesta. Uudistuva työelämä tarvitsee uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa, jota tuotetaan uudelleen organisoidulla toimintamallilla. (OKM 2015; OKM 2017; Pursiainen 2016, 5, 10–13.)

Reformin ja sen myötä osaamisperusteisuuden tarkoitus on tuottaa yhä vahvemmin osaamista työelämän ja yhteiskunnan käyttöön. Yhteiskunnan jatkuva muutos sekä kansainvälistyminen haastavat työelämän, talouden ja koulutuksen. (Pursiainen 2016.) Työelämä vaatii jatkuvaa oppimista ja osaamisen päivittämistä. Uudistuva oppimiskäsitys ja siihen liittyvät oppimisympäristöt lähentävät ja hyödyntävät ammatillista koulutusta ja yhteiskuntaa. Yksi sen tärkeimpiä tehtäviä on kaventaa ammatillisen koulutuksen ja työelämän välistä kuilua. (Helakorpi 2010; Ruohotie 2007.) Osaamisperusteisuudella halutaan vahvistaa eritoten jokaisen yksilön henkilökohtaista oppimisen prosessia. Yksilöllisten opinpolkujen tarve kumpuaa jatkuvassa muutoksessa olevasta työelämästä ja yhteiskunnasta. (Pursiainen 2016.)

Ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuuden tarkoituksena on opiskelijan todellisen lähtötason ja aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä yksilöllisen osaamispolun mahdollistaminen (Osaamisen opettaja 2016). Reformia seuraava ammatillisen opettajan toimintaympäristön muutos herättää huolta ja hämmennystä opettajien keskuudessa. Jo aiemmin ammatilliselta opettajalta vaaditut laaja-alaiset tieto- ja taitovaatimukset (Helakorpi 2010;

Paaso 2010) tulevat muuttumaan entisestään. Ammatillisen opettajan tulee kantaa vastuu niin opiskelijaryhmästään kuin oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämisestä. Opettajalta vaaditaan muun muassa entistä vahvempia yhteistyö- ja ohjaustaitoja, sekä osaamisen näkyväksi tekemistä. (Paaso 2010; Pursiainen 2016.) OAJ:n puheenjohtaja Luukkainen (2017) huomauttaa blogissaan koulutuksen järjestäjien olevan suurissa vaikeuksissa taloutta leikattaessa. Luukkaisen mukaan joissakin ammattioppilaitoksissa opetusta on jo lähdetty korvaamaan ohjaajan antamalla ohjauksella. Luukkainen on myös huolissaan leikkausten tuomista vaikutuksista ammatilliseen koulutuksen luotettavuuteen. (Luukkainen 2017.)

Ammatillisen koulutuksen reformilla tavoitellaan säästöjä, mikä näkyy muun muassa yt-neuvotteluina ammattioppilaitosten arjessa. Reformin toimeenpano aiheuttaa kustannuksia myös valtiolle. Reformin toimeenpanon tueksi hallitus on käynnistänyt ohjelman, jolla tuetaan koulutuksen järjestäjiä yhteensä 60 miljonnalla eurolla (OKM 2017). Kriittisesti katsottuna osaamisperusteisuuden lähtökohtana voidaan nähdä olevan tehokkuus- ja vaikuttavuusvaatimukset, sekä erityisesti työelämän vaateet (Haltia 2011, 59). Toisaalta ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus voidaan nähdä myös nuorisotakuun¹ tavoitteiden turvaajana. Osaamisperusteisuuden avulla halutaan vahvistaa yksilön osallisuutta ja ennaltaehkäistä syrjäytymistä. (Happo ym. 2015.)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma koki aiemman muutoksen kohti osaamisperusteisuutta vuonna 2015 (OPH 2014a). Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia on puolestaan kehitetty osaamisperusteisiksi jo 2000-luvulta alkaen (Laajala 2015). Koska korkeakoulut ovat autonomisia opetussuunnitelmatyönsä suhteen, koulutuksen järjestäjät ovat eri vaiheissa osaamisperusteisuuden osalta. Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat Amokin osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneiden opiskelijoiden käsitykset omista valmiuksista toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Tutki-

¹Nuorisotakuun tavoitteena on ehkäistä nuorten työttömyyttä sekä syrjäytymistä. Siihen sisältyy myös koulutustakuu, jolla halutaan taata koulutuspaikka jokaiselle peruskoulun päättäneelle. Nuorisotakuulla varmistetaan jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle, sekä alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle työ-, työpaikka- työkokeilu-, kuntoutus- tai opiskelupaikka kolmen kuukauden sisällä työttömäksi ilmoittautumisesta. (Nuorisotakuu.)

muksen kontekstina on Amokin opettajan pedagogisten opintojen (60 op) opetussuunnitelma, jonka toteutustapaa osaamisperusteisuus edustaa.

Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa osaamisperusteinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön kokonaisuudessaan vuonna 2016, tätä ennen osaamisperusteisuutta toteutettiin pilottiryhmissä vuosina 2011–2015. Amok on osa Oulun ammattikorkeakoulua (Oamk). Oamk on perustettu ensimmäisten ammattikorkeakoulujen joukossa vuonna 1996. Sen päätavoitteena on ammattikorkeakouluopiskelijoiden kouluttaminen työelämän tarpeisiin sekä Oulun alueen kehittäminen ja uudistaminen. Oamk järjestää ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen lisäksi ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, opettajan pedagogisia opintoja, ammatillisia erikoistumisopintoja, sekä avointa ammattikorkeakouluopetusta ja täydennyskoulutusta. Opetusmenetelmät suunnitellaan palvelemaan työelämän kehittämistä ja uudistamista, esimerkiksi erilaisen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiohankkeiden muodossa. Tavoitteena on tuottaa ammatillaisia tämän hetken tarpeisiin. Vuosittain Oamkista valmistuu noin 1400 opiskelijaa. Oamkin ammatillinen opettajakorkeakoulu (Amok) on järjestänyt monialaista ammatillista opettajankoulutusta jo vuodesta 1996 alkaen. Oamkissa vuosina 2008–2011 toteutettu kehittämisprosessi vauhditti osaamisperusteisuuden toimeenpanoa ja jatkokehitettyt osaamisperusteiset opintosuunnitelmat julkaistiin syksyllä 2011. (Oamk 2017; Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017; Huttunen 2015.)

Amok on yksi maamme viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Se kouluttaa opettajia Oulussa, Kajaanissa, Rovaniemellä sekä Länsi-Lapin/Koillismaan alueella. Koulutus on jatko- ja täydennyskoulutusta, joka ei johda tutkintoon. Opettajan pedagogiset opinnot (60 op) antavat yleisen pedagogisen pätevyyden työskennellä ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, aikuiskoulutuskeskuksissa sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Amokin koulutus on osaamisperusteista, myös Amokin opinto-ohjaajankoulutuksessa ja erityisopettajankoulutuksessa toteutetaan osaamisperusteista työskentelytapaa. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.)

Suomen pohjoisimmassa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Oulussa opiskelee tällä hetkellä noin 650 opiskelijaa (2017). Vuonna 2016 koulutuksesta valmistui 265 opiskelijaa. Opiskelijoiden keski-ikä oli noin 42 vuotta, mikä edustaa myös valtakunnallista ammatilliseen koulutuksen hakeutuneiden ikäkaumaa (OPH 2017, 26.) Henkilöstön koko oli 36 henkeä (2017). Opettajan pedagogisiin opintoihin myönnetään kolme vuotta opiskeluoikeutta. Vuonna 2017 Amokin suomenkieliseen ammatilliseen opettajankoulutukseen aloituspaikkoja oli yhteensä 205. Englanninkieliseen ammatilliseen opettajankoulutukseen aloituspaikkoja oli 15 ja ammatilliseen opinto-ohjaajankoulutukseen 20. Erityisopettajan koulutusta järjestetään vuorovuosittain opinto-ohjaajankoulutuksen kanssa. Ammattikorkeakoululaki ja asetus ammattikorkeakoulusta (L 932/2014 ja A1129/2014) ohjaavat ammatillista opettajankoulutusta. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.)

Osaamisperusteisuus on tänä päivänä ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen opettajakorkeakoulun vahva kehittämisen painopiste. Ammatillisen opettajan on erityisen tärkeää ymmärtää osaamisperusteisuuden ydinidea ja ajatus sekä niiden tuomat muutokset opettajan työhön ja opettajan rooliin. Ammatillisella opettajankoulutuksella on keskeinen rooli vahvistaa osaamisperusteisuuteen liittyvää ammattipedagogiikkaa.

1.3 Osaamisperusteisuus ja uudistuva opettajuus

Osaamisperusteisuuden myötä ammatillinen opettajuus on uusien haasteiden edessä. Opettajan tulee siirtyä perinteisestä opettajan roolista ohjaajaksi. Paaso (2010) on ennakoanut väitöskirjassaan ammatillisen opettajan työnkuvan muuttuvan tulevaisuudessa oppilaitoskeskeisestä opettajan roolista dynaamiseksi, joustavaksi, verkostoja hyödyntäväksi työelämän kehittäjäksi. Työelämän tarpeiden ennakkoinnin lisäksi opettaja kohtaa opiskelijat yksilöinä dialogisessa kanssakäymisessä. Paason mukaan opettaja on oppimisen ohjaaja ja opiskelijan ammatti-identiteetin tukija. (Paaso 2010; Paaso & Korento 2010.) Uusi reformi todentaa työkuvan muutoksen. Tulevaisuuden opettajalta edellytetään

muun muassa vahvaa opettajien välistä yhteistyötä, kansainvälistä toimintaa ja osaamisen luotettavaa arviointia (Huttunen 2015, 3).

Säästöjen myötä opiskelijaryhmien koot kasvavat ja se haastaa opettajat suunnittelemaan ja toteuttamaan opetuksen uudella tavalla. Perinteiset opetustavat suurissa opetusryhmässä eivät vastaa opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Yksilöllisillä opintopoluilla halutaan huomioida opiskelijoiden erilaiset tavat ja nopeus oppia uusia asioita. Osaamisperusteisen opetuksen ytimenä on nuoren tulevaisuus ja työllistyminen. (Pursiainen 2016, 10, 68–69.) Osaamisperusteisuus edellyttääkin mittavaa opetussuunnitelmatyötä, jossa yhteisöllisyyden merkitys korostuu (Laajala 2015). Henkilökohtaisen opintopolun luominen, opiskelijan yksilönä kohtaaminen ja toiminta työelämän pohjalta ohjaavat opetussuunnitelman toteutusta. Koulutuksen järjestäjiltä vaaditaan rakenteellisia ratkaisuja yksilöllisten opintopolkujen mahdollistamiseksi (Pursiainen 2016, 38). Osaamisperusteisen ammatillisen opettajan tehtävänä on erityisesti tukea opiskelijan oppimisprosessin suunnittelua, seurata opiskelujen jäsentymistä sekä opiskelijan ammatillista kasvua. Myös opiskelijalle tulee antaa kokonaiskuva opiskeltavista asioista, jotta hän voi näyttää osaamisensa. Osaamisperusteisuudessa arvioinnin lähtökohtana ovat osaaminen ja sen saavuttaminen autenttisessa ympäristössä. Opiskelijan osaamista arvioidaan vertaamalla sitä tutkinnonperusteissa nimettyyn osaamiseen. Opettajan tulee varmistaa, että osaamista arvioidaan yhdenmukaisesti arviointikriteerien mukaan. (Osaamisen opettaja 2016; OPH 2014a, 7–8; Huttunen 2015, 8; Pursiainen 2016, 67, 105.)

Osaamisperusteinen ammatillinen opettaja vastaa opetuksen pedagogisesta suunnittelusta, toteutuksesta ja johtamisesta huomioiden tutkinnon perusteiden määräykset ja koulutuksen järjestäjän laatimat ohjeistukset. Erilaisten oppimisympäristöjen ja menetelmien avulla opettaja löytää jokaiselle nuorelle sopivan polun, joka vastaa nuoren omiin tarpeisiin ja oppimistapoihin. Yhteistyö opettajan, opintojen ohjaajan tai erityisopettajan kanssa on tärkeässä asemassa yksilön opetuksen suunnittelussa. Opettajan tehtävänä on myös huolehtia opiskelijan ryhmään kiinnittymisestä. Erityisesti silloin, kun oppiminen tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä, nuoret tarvitsevat tunnetta ryhmään kuulumisesta. Osaamisperusteisuudessa uudistuva opettajuus on opettajuutta, jossa opet-

tajan tehtävänä on ohjata ja kannustaa elinikäisten avaintaitojen oppimiseen sekä yhteisölliseen toimintaan. Näitä avaintaitoja ammatillisessa perustutkinnoissa edustavat muun muassa: ongelmanratkaisukyky, yhteistyö ja vuorovaikutus, ammattietiikka, aloitekyky, estetiikka, kestävä kehitys, viestintä- ja mediaosaaminen, terveys ja turvallisuus sekä aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurien huomioon ottaminen. Samalla opettajan on myös itse ylläpidettävä näitä taitoja kohdatessaan uudistuvan opettajuuden haasteita. Opettajan tehtävä on toimia kasvattajana ja ammatillisen osaamisen kehittymisen tukena. Opettaja huomioi myös mahdollisuudet työelämävalmiuksien ja elämänhallintataitojen kartuttamiseen, sekä tukee opiskelijaa yhteiskunnan jäsenyyteen ja osallisuuteen. (Pursiainen 2016, 5, 35, 54–56, 62, 69, 77.)

Osaamisperusteinen opetussuunnitelma edellyttää, että opettaja tuntee opettamansa alan tutkinnonperusteet kokonaisuutena. Aiemmin omaksuttu kapea-alaisempi ammatti-identiteetti, jossa opettaja opettaa vain omaan oppiaineeseen liittyviä aihealueita on väistymässä. Tämä herättää opettajien keskuudessa keskustelua oman asiantuntijuuden häviämisestä. Näin ei kuitenkaan ole tarkoitus käydä, vaan jokaisen opettajan asiantuntijuutta tulisi hyödyntää yhteisöllisessä tiimityöskentelyssä. (Pursiainen 2016, 67, 72.) Reformin tuottaman muutoksen myötä vastuu opiskelijan ohjaamisesta ja ammatillisesta osaamisesta työpaikalla siirtyy yhä enemmän työntekijän harteille. Opettajiä askarruttaa, onko työntekijien mahdollista mukautua tähän muutokseen, lisätä resursseja opiskelijan kohtaamiseen ja mahdollistaa erialaisia opintopolkuja. Ei-toivotussa oppimisympäristössä ohjaaminen voi olla vähäistä, ylimalkaista, tai sitä ei ole lainkaan. Aina tutkinnon tavoitteet ja työpaikan tavoitteet eivät kohtaa. (Lehtovaara 2017.) Täten opettajan vastuulle jää opiskelijan oppimisprosessin ohjaus sekä tarvittavan tuen ja ohjauksen toteutus myös työpaikkaohjaajille.

Osaamisperusteisuus edellyttää opettajalta myös jatkuvaa oman osaamisen kartuttamista, jotta hän kykenee opetuksessaan huomioimaan työelämän vaatteet. Opettajalla ei välttämättä ole työkokemusta tehtävistä, joita hän opettaa opiskelijoille erilaisissa oppimisympäristöissä. Hän on ehkä työskennellyt alalla, mutta eri tehtävissä useita vuosia sitten. Myös digiosaaminen ja sosiaalisen median sovellusten käyttö opetuksessa tulee opettajan päivittää ajan tasalle,

jotta hän pystyy vastaamaan työelämän tarpeisiin. Digitaitojen avulla tuetaan yksilöllisten opintopolkujen todellista mahdollistumista. Luokkahuonetta laajemmat oppimisympäristöt tukevat osaamisperusteisuuden toteutumista. (Pursiainen 2016, 74–75.)

Tässä tutkielmassa etsitään vastauksia ammatillisen opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Tutkimus tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan kehittää Amokin osaamisperusteista koulutusta. Osaamisperusteisuus on aiheena varsin ajankohtainen, yhä laajeneva ja tuore ilmiö. Laajala (2015) toteaa väitöskirjassaan osaamisperusteisen pedagogiikan olevan vasta alkuvaiheessa, joten aiheen tutkimukselle on tilaus. Rusasen mukaan (2017) myöskään opiskelijoiden kokemuksista osaamisperusteisesta opiskelusta ei Suomessa ole tehty aiempaa tutkimusta ennen hänen pro gradu-tutkimustaan.

Aiemmin Laajala (2015) on tutkinut väitöskirjassaan osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämistä yhdessä Oulun ammattikorkeakoulun (Oamk) koulutusyksikössä. Laajalan väitöskirjassa kuvataan osaamisperusteisuuden suunnitteluvaihetta ammattikorkeakoulussa (Laajala 2015). Rusasen (2017) pro gradu-tutkimus puolestaan keskittyy tutkimaan ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia osaamisperusteisten opintojen aloitusvaiheesta Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Rusasen tutkimus (2017) kohdentuu syksyn 2016 aikana opintonsa aloittaneisiin opiskelijoihin ja heidän opiskeluun liittyviin kokemuksiin. Tutkimuksessa osaamisperusteisuuden sisäistäminen uutena erilaisena opiskelutapana aiheuttaa opiskelijoissa epävarmuuden ja hämmennyksen tunteita.

Halonen (2016) on puolestaan tutkinut pro gradussaan ammatillisten opettajien käsityksiä uudesta opetussuunnitelmasta matkailu-, ravintola- ja cateringalalla. Tutkimuksessa opetussuunnitelman muutosta käsiteltiin näkökulmista: joustavuus, valinnaisuus opinnoissa, yksilölliset opinto- ja tutkintopolut sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman muutos vie opetusta parempaan suuntaan. Toisaalta muutoksen toteuttaminen

vaatii paljon aikaa opiskelijoiden yksilölliselle huomioimiselle, johon opettajilla ei ollut riittävästi aikaa. (Halonen 2016.)

Myös ammattikorkeakouluissa tätä ajankohtaista aihetta on lähestytty opinnäytteiden muodossa. Lintunen (2017) on pyrkinyt ennakoimaan opinnäytteessään ammatillisen koulutuksen reformin tuomaa muutosta ammatillisen opettajan työhön. Grönberg (2016) on puolestaan tutkinut logistiikan alalla uusien opetussuunnitelmien järjestämistä osaamisperusteiseksi Lean-menetelmän avulla. Kerstisen (2016) työssä selvitettiin osaamisperusteisuuden tuomia muutoksia ammattiopetukseen vuosina 2015–2016, sekä testattiin verkko- ja mobiilisovellusten tarkoituksenmukaista lisäämistä opetuksen tueksi. Kerstisen mukaan (2016) osaamisperusteisuus näyttää nopeuttavan opiskelijan valmistumisen mahdollisuutta sekä mahdollistavan kattavampaa aiemman osaamisen hyödyntämistä.

Työskentelen myös itse ammatillisena opettajana ja olen suorittanut opettajan virkaan ja toimeen vaadittavat pedagogiset opinnot Amokissa (2005–2007). Uusi reformi vaikuttaa työkuvaani. Suhtaudun tähän ajankohtaiseen aiheeseen neutraalisti mutta mielenkiinnolla, positiivisella ja innokkaalla asenteella. Toivon aiheen tutkimisen edistävän myös omaa kompetenssia opettajan työssäni.

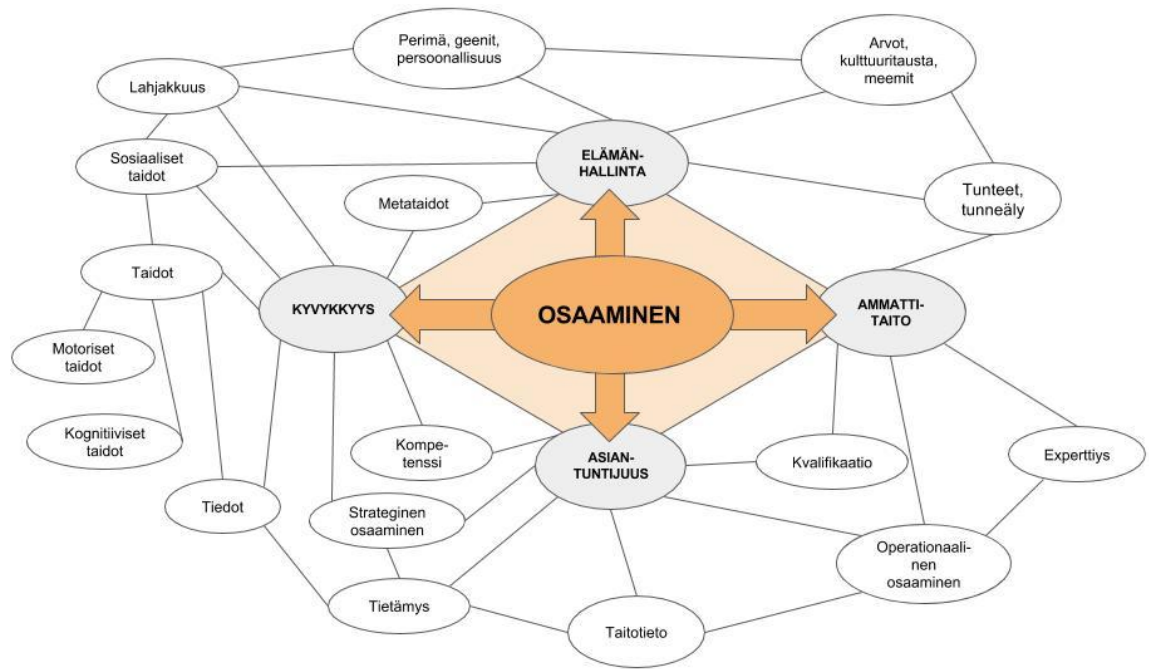
Tutkielman teoreettinen osuus alkaa osaamisen ja osaamisperusteisuuden käsitteiden määrittelyllä pedagogisen toiminnan lähtökohtana luvussa kaksi. Osaamisperusteisuuden tuomia muutoksia pyritään tarkastelemaan kattavasti. Luvussa kolme perehdytään Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan, jonka ammattipedagogisen osaamisen osaamistavoitteet toimivat survey-tutkimuksessa kysymysten lähtökohtana. Neljännessä luvussa esitetään kvantitatiivisen tutkielman toteutus, aineistonkeruun ja analyysimenetelmät. Luvussa viisi esitellään tutkimuksen tulokset, jotka nivotaan yhteen teoriaosuuden kanssa. Tätä seuraa luvun kuusi pohdintaosio tutkimuksen tuloksista. Luku kuusi päättyy tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun sekä pohdintaan esille nousseista jatkotutkimusaiheista.

2 OPPIMISKESKEISYYDESTÄ OSAAMISKESKEISYYTEEN

Koulutus on muuttumassa maailmanlaajuisesti opettajakeskeisestä opetuksesta oppimiskeskeiseksi. Osaamisperusteisuus on noussut myös Suomessa ensisijaiseksi tavoitteeksi ja välineeksi kohti vaikuttavampaa koulutusta. Osaamisperusteinen oppiminen ja opiskelijakeskeinen opetus ilmenevät yhä vahvemmin opetussuunnitelmissa. (Haltia 2011.) Tässä luvussa avataan käsitteet osaaminen (competence) ja osaamisperusteisuus (competence based learning) pedagogisen toiminnan lähtökohtana.

2.1 Osaaminen

Osaamisen käsitteen kuvaaminen ei ole yksiselitteistä, sillä osaamisesta käytetään useita samaa tarkoittavia termejä. Helakorven mukaan (2010) osaamisella tarkoitetaan ihmisen käyttäytymiseen liittyviä valmiuksia ja kykyjä. Osaaminen on yksilön taitojen soveltamista sosiaalisessa kontekstissa, esimerkiksi työyhteisössä. Osaaminen ymmärretään usein laajempänä käsitteenä kuin ammattitaito. Uudistava tutkimustieto työn muutoksesta ja työntaidoista on tuonut osaamisen käsitteenä ammattitaidon ja asiantuntijuuden tilalle tai rinnalle. Ammatillisen osaamisen käsitettä Helakorpi kuvaa seuraavan käsittekartan avulla. (Helakorpi 2009; Helakorpi 2010.)



Kuvio 1. Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä ja yhteyksiä (mukailen Helakorpi 2005, 55.)

Helakorven käsittekartta osoittaa, kuinka monet tekijät ovat yhteydessä osaamiseen ja ammattitaitoon. Kuvion mukaan ammatillinen osaaminen muodostuu ammatissa tarvittavista tiedoista ja taidoista, mutta myös yksilön persoonallisuuden eri puolista, joita perimä ja sosiaalinen toimintaympäristö muokkaavat koko yksilön elämän ajan. Kuviossa osaaminen on yläkäsitteenä ja ammattitaito ja asiantuntijuus alakäsitteinä, sillä osaamista käytetään kaikilla elämän osa-alueilla, ei vain ammatissa toimiessa. (Helakorpi 2009; Helakorpi 2010, 64.)

Osaamisen ja ammattitaidon perustana kuviossa on kyvykkyys. Se nähdään perityn lahjakkuuden, koulutuksen ja kokemuksen seurauksena. Helakorpi korostaa, ettei osaaminen ja sen alakäsitteet ole muuttumattomia, vaan ne muuttuvat yksilön kokemuksen myötä. Jokainen ammattilainen ja asiantuntija on myös yhteyksissä toimintakontekstin erilaisiin tekijöihin; verkostoihin, tehtäviin, asioihin ja ihmisiin, jotka vaativat yksilöltä arvoperustaista harkintaa, tiedon merkityksen pohdintaa sekä omien ajatusten peilaamista toisten kanssa, elämän hallintaa. Näin ollen oppiminen on myös aina kontekstuaalista ja sosiaalista. Helakorpi lisää, että asiantuntijuuteen ja ammatilliseen osaamiseen liittyy

myös muita käsitteitä, joiden suhde on hajanainen. Esimerkiksi kompetenssin (*competence*), kvalifikaation (*qualification*) ja ammattitaidon suhde asiantuntijuuteen ymmärretään eri kontekstissa eri tavoin. (Helakorpi 2009; Helakorpi 2010, 64.) Englanninkielisessä kirjallisuudessa työelämän näkökulmasta työntekijän osaamista on kuvattu käsitteillä *competence* ja *competency* (Mäkinen & Annala 2012, 130). Käsitteiden erialisia taustaoletuksia on selitetty seuraavasti: *competence* käsitteellä tarkoitetaan työntekijän kapasiteettia suoriutua työtehtävistä ennalta määriteltyjen standardien mukaisesti, työtulos. Käsite *competency* puolestaan liitetään työntekijän henkilökohtaisiin potentiaaleihin, erityispiirteisiin ja kykyihin, jotka mahdollistavat onnistuneen toiminnan. Täten *competence* viittaa osaamiseen lopputuotteena ja *competency* korostaa osaamista prosessina. (Dubois & Rothwell 2004; Winterton 2009, 684; Mäkinen & Annala 2012, 130.)

Ammatillisessa osaamisessa kvalifikaatio ja kompetenssi edustavat peruskäsitteitä. Kvalifikaatio tarkoittaa vaatimuksia, joita jokin työ tai ammatti edellyttää, eli ammattitaitovaatimuksia. Kvalifikaatiolla tarkoitetaan yleisiä vaatimuksia, joita työtehtävä edellyttää. Kompetenssi, pätevyys, nähdään yksilön valmiutena suoriutua tietystä työtehtävästä, se pitää sisällään yksilön kyvyt ja ominaisuudet. Koulutus tarjoaa yksilölle muodollisen kompetenssin (todistus). Nykypäivän työtehtävät vaativat vahvaa yhteisöllistä osaamista, joka muodostuu tiimin jäsenten kompetenssista ja refleksiivisestä vuorovaikutuksesta. Työelämän ja koulutuksen lähentyessä herää myös tarve yhteisten käsitteiden määrittämiselle. Alla mainitut käsitteet ovat tavallisesti käytettyjä, niiden yhteys osaamiseen ilmenee kuviossa yksi. (Helakorpi 2010, 65–66.)

Taito (*skill*) liitetään yleisesti suoritukseen, joka voi olla fyysistä, psyykkistä tai sosiaalista. Yksilön inhimillinen taito laajenee teknisten ja erilaisten ilmaisullisten välineiden käytön myötä. Taitoja edustavat myös metataidot, jotka ovat tietoisuutta ihmisen omasta toiminnasta, sen taustoista ja ohjaamisesta. Kun yksilö käyttää jotakin taitavuutta hyväkseen ammatinharjoittamisessa, puhutaan ammattitaidosta. Tietotaito (*know how*) on käytäntöön kytkeytyvää ja teoreettisiin perusteisiin pohjautuva tietorakennelma, jota yksilö käyttää hyväkseen ratkoessaan käytännön pulmia. Se on tietopohjaista osaamista, kykyä suoriutua tietyistä tehtävistä. Taitotieto liitetään kuviossa (kuvio 1) asiantuntijuuteen. Sillä

tarkoitetaan taitoa koskevaa tietoa, kykyjen ja taipumusten takana olevaa tietämistä, joka mahdollistaa ja tehostaa yksilön taitojen oppimista. Tieto (knowledge) on sen sijaan hyvin perusteltu tosi uskomus. Tietoa muodostuu, kun informaatio löytää käsitevastineen todellisuudessa. Tietämys on puolestaan laajaa omaksutun tiedon soveltamista kokemuksen, kommunikaation tai loogisen ajattelun kautta. Tietämykseen liittyy tiedon käyttö tietyssä kontekstissa. Asiantuntijuus, ekspertiisi, pohjautuu yksilön tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemuksiin. Se on tietämystä, jonka yksilö suhteuttaa kulloisiinkin vaatimuksiin. Osaaminen pitää sisällään myös hiljaisen tiedon (tacit knowledge), joka on tiedostamatonta ja subjektiivisiin kokemuksiin perustuvaa ymmärrystä ja tulkintaa. Se liitetään tyypillisesti myös asiantuntijuuteen. (Helakorpi 2010, 14–15, 64–67; Helakorpi 2009.)

Euroopan Unionin osaamisperusteisuutta linjaavissa asiakirjoissa osaamisen käsitteellä viitataan puolestaan tietoon, taitoon, oppimistuloksiin (learning outcome) ja pätevyyteen, kompetenssiin. Osaaminen käsitteenä ymmärretään niissä varsin laajana tiedot ja taidot yhdistävänä kokonaisuutena. (Mäkinen & Annala 2010.) Kuten osaamismäärittelyn yhteydessä käytettyjen käsitteiden osalta on laajaa vaihtelua, myöskään osaamistavoitteiden määrittelyyn ei ole yhtä yhtenäistä eurooppalaista menettelytapaa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen mukaan kompetenssit ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia, joissa yhdistyvät yksilön tiedot, taidot ja asenteet. Kompetenssilla kuvataan yksilön pätevyyttä, kykyä ja suorituspotentiaalia menestyä ammattitaitovaatimuksissa. Koulutuksen päämäärä on vahvistaa opiskelijan kompetenssia. Osaamisperusteisuudessa osaamisen kehittymistä arvioidaan ennen oppimisprosessia, sen aikana ja prosessin jälkeen. (Haltia 2011: Arene 2007, 29, 51–52.)

Osaamisen ominaispiirteitä Helakorpi (2009) kuvaa seuraavasti: osaaminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä, osaaminen on formaalin (koulutuksen) ja informaalisen kokemuksen ja kehityksen tuotosta. Osaaminen on myös joustavuutta ja epävarmuuden sietoa, halukkuutta muuttaa toimintaa. Työelämän muutosten myötä osaaminen ei ole pelkkää kapealaista tietämistä vaan laajempaa toiminnan hallintaa. Erityisesti sosiaalinen vuorovaikutus, itsearviointi, ulkoinen arvi-

ointi ja kehittäminen painottuvat toiminnassa. Osaaminen on aina kontekstisidonnaista, yhteydessä toimintakulttuuriin.

Mäkinen ja Annala (2010) huomauttavat, että valtaosa osaamiselle annetuista tulkinnoista kytkeytyy yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin, tai pedagogisen osaamisen tuottamisen prosesseihin. Osaaminen kytkeytyy myös yksilön omaa pääomaa käsittäviin merkityksiin. Työvoimapolitiittisesta näkökulmasta osaaminen puolestaan nähdään kykynä suoriutua ajankohtaisista työtehtävistä nopeasti muuttuvilla työmarkkinoilla. Korkeakouluissa osaaminen nähdään taas työelämän ja koulutuksen välisenä monimutkaisena suhteena. Mäkisen ja Annalan mukaan (2010) osaaminen on Euroopan unionin talous- ja koulutuspolitiikka yhdistävä käsite, jonka avulla halutaan edistää työmarkkinoiden, yhteiskunnan ja globaaliin osaamistalouden kehittymistä.

2.2 Osaamisperusteisuus

Oppilaitosten toimintaa säädetään laeilla. Asetuksilla puolestaan säädetään yksityiskohtaisemmin lakien toteuttamisesta. Opetushallitus ohjaa käytännön toimia määräyksin ja ohjein. Tutkinnon perusteet edustavat opetushallituksen määräyksiä, joilla koulutuksen järjestäjiä veloitetaan sisällyttämään opetuksen tavoitteet ja toteuttamaan keskeiset sisällöt. 1.8.2015 astui voimaan uudet lait ja asetukset ammatillisesta koulutuksesta sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Tällöin kaikkien koulutuksen järjestäjien oli varmistettava osaamisperusteisuuden toteutuminen koulutuksessa. Osaamisperusteisuus ei kuitenkaan ole suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa uusi asia. Osaamisperusteisuus ja työelämälähtöisyys ovat olleet toiminnan lähtökohtana jo vuosista 1993–1994 lähtien. Tuolloin uudistettiin ammatillisten tutkintojen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. Oppimäärien, opintojaksojen ja oppiaineiden tilalle vaihdettiin työelämän toimintakokonaisuuksiin pohjautuvat ammatilliset opintokokonaisuudet. Myös tavoitteet ja arviointikriteerit määriteltiin osaamisena. Tämän jälkeen voimaan tulleet opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteiden uudistukset ovat pyrkineet viemän osaamisperusteisuutta yhä pidemmälle. (Kukkonen & Jussila 2015; OPH 2014a, 7.)

Uusi ammatillisen koulutuksen reformi (1.1.2018) yhdistää lain ammatillisesta peruskoulutuksesta ja lain ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdeksi yhteiseksi ammatillisen koulutuksen laiksi. Tällä hetkellä ammatillisissa koulutuksissa on käynnissä samaan aikaan rahoitusjärjestelyjen uudistus sekä osaamisperusteisuuden käyttöönotto. Uudessa reformissa osaamisperusteisuus vaatii erityisesti ajattelutavan muutosta tiede- ja oppiainekeskeisestä ajattelusta työelämän toimintaan pohjautuvaan ammatillisen opiskelun organisointiin ja rakentamiseen. (HE 39/2017; Kukkonen & Jussila 2015; OPH 2014a, 7.) Korkeakoulutuksessa, jossa tiedolla on erityisasema, osaamisperusteisuus on puhuttanut tiedon uhkakuvana (Haltia 2011, 64). Mulder, Gulikers, Biemans & Wesselink (2009, 761–762, 767) tuovat tutkimuksessaan esiin korkeakoulujen edustajien ennakkoluuloja, joiden mukaan akateeminen ajattelu ja tieteellinen luovuus vaarantuvat osaamisperusteisuuden kustannuksella. Liiallinen konkreettisten taitojen kehittäminen nähdään akateemisia taitoja heikentävänä. Osaaminen ja tietäminen asetetaan ikään kuin vastakkaiseen asemaan. Kuitenkin useat tutkimukseen osallistuneet professorit näkivät myös useita positiivisia edellytyksiä osaamisperusteisuudessa. Esimerkiksi opiskelijoiden valmistautuminen työelämään vaatii systemaattista ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, yhteistyö- ja esiintymistaitoja, sekä konkreettisia taitoja laatia raportteja, yhteenvetoja tai artikkeleita. Tällaista osaamista voidaan kehittää osaamisperusteisuuden avulla. (Mulder ym. 2009.)

Aarnion ja Pulkkinen (OPH 2015) mukaan osaamisperusteisuus tarkoittaa ammatillisten tutkintojen näkemistä osaamiskokonaisuuksina. Niiden tuottama osaaminen voidaan tunnistaa näytöin. Oppimiskeskeisyys, ei opetuskeskeisyys, on kaiken lähtökohtana. Osaamisperusteisuudessa osaamisen hankkiminen nähdään ajasta ja paikasta riippumattomana. Tällä tarkoitetaan, että oppimista, osaamisen kehittymistä tapahtuu kaikkialla, myös formaalin koulutuksen ulkopuolella. (OPH 2015.) Hallituksen esityksen mukaisesti (12/2014) osaamisperusteisuus kuvaa tutkinnon suorittajan osaamista riippumatta koulutuksen järjestämismuodosta. Osaamisperusteisuus edistää aikaisemmin hankitun osaamisen, etenkin epävirallisen ja arkioppimisen, tunnistamista ja tunnustamista osaksi suoritettavaa tutkintoa. Jo saavutettua osaamista voidaan verrata tutkinnon osissa vaadittaviin ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin. (HE 12/2014.) Osaamisperusteisuuden lähin englanninkielinen vastine on “compe-

tence based”. Osaamisperusteisuudesta voidaan puhua myös termein “performance based”, “authentic” tai “outcome based”. Terminä osaamisperusteisuus ei ole kovin vakiintunut. (Haltia 2011, 58.) Ruohotie (2007) ja Wesselink, Biemans, Mulder, & Van der Elsen (2007) viittaavat Olesen (1979) artikkeliin, jonka mukaan kompetenssiperusteinen (osaamisperusteinen) koulutus pohjautuu 1960-luvun suoritusperusteiseen (performance based) opettajankoulutukseen Yhdysvalloissa. Tuolloin Yhdysvalloissa käytiin julkista keskustelua koulutuksen kriittisestä tilanteesta ja opettajankoulutuksen laadusta (Hodge 2007, 184). Tosin kompetenssiperusteinen koulutus ymmärrettiin tuolloin hieman eri tavoin.

Wesselink ja kollegat (2007) määrittävät osaamisperusteisen koulutuksen pääpiirteitä siten, että osaamisperusteisuudessa määritellään aina ensin koulutusohjelman perustana oleva osaaminen. Opetussuunnitelman lähtökohtana ovat ammatilliset ydinongelmat, jotka sisältävät oppimisen ja arvioinnin. Osaamisperusteisuudelle on myös ominaista, että osaamisen kehittymistä arvioidaan oppimisprosessia ennen, sen aikana ja jälkeen. Oppiminen tapahtuu erilaisissa autenttisissa tilanteissa ja oppimisympäristöissä. Oppimisessa ja sen arviointiprosessissa yhdistyvät opiskelijan tiedot, taidot ja asenteet. Jokaista opiskelijaa kannustetaan vastuunottoon ja itsereflektioon. Opettajan rooli muuttuu valmentajaksi ja asiantuntijaksi niin koulussa kuin käytännön työelämässäkin. Siemen elinikäisen oppimisen asenteelle istutetaan opiskelijoihin koulutuksen aikana. Hodge (2007, 186–187) täydentää, että osaamisperusteisuuden koulutuksen ja opetussuunnitelman kriteerit luotiin jo 1970-luvulla. Näiden kriteerien mukaan 1) opiskelijan osoittama osaaminen muodostuu yksilön tiedoista, taidoista ja käyttäytymisestä, 2) osaamisen arvioinnin tulee olla selkeää ja arvioinnissa käytettävien kriteerien tulee perustua määriteltäviin kompetensseihin, 3) osaamistavoitteiden on määriteltävät selkeästi vaadittavan osaamisen tason, 4) opiskelijan osaaminen arvioidaan osoitetun osaamisen kautta, 5) arvioinnissa huomioidaan myös suorituksen edellyttämät ei-havainnoitavissa olevat tiedot ja taidot, 6) osaaminen ei ole sidoksissa aikaan tai kurssiin ja, että 7) osaamisperusteisella opetussuunnitelmalla on erityisesti tarkoitus helpottaa opiskelijan osaamisen kehittymistä. Haltia (2011) korostaa, että näkemykset osaamisperusteisuuden seurauksista perustuvat aina näkemyksiin osaamisesta, siihen, mitä osaamisella kulloinkin tarkoitetaan. Osaamisen näkemykset vaihtelevat maittain. Miten ja

millaiseksi osaaminen ymmärretään, onkin perustavaa laatua oleva tekijä osaamisperusteisuudessa. (Haltia 2011, 60–62; Wesselink ym. 2007; Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder & Wesselink 2004.)

Osaamisperusteisuuden puolustajat kokevat sen vahvuutena tietojen, taitojen, asenteiden sekä arvojen kaikenkattavan huomioimisen. Kriitikot puolestaan näkevät sen edustavan päinvastaista oppimista ja osaamisen arviointia. Osaamisperusteisuus nähdään esimerkiksi sarjana yksittäisiä irrallisia tehtäviä, jotka on pilkottu monimuotoisesta työkuvasta. Näitä yksittäisiä irrallisia tehtäviä suorittamalla opiskelija osoittaa osaamistaan vaatimusten mukaisesti. Osaamisperusteisuudessa osaamistavoitteiden selkeään määrittelyyn liitetään usein myös behavioristisia piirteitä. (Haltia 2011, 61; Biemans ym. 2004, 525–526, 528.) Kuten aiemmin todettiin, osaamisperusteisuuden näkemykset vaihtelevat maittain sen mukaan, millaiseksi osaaminen ymmärretään. Osaamisperusteudesta voidaan havaita esimerkiksi behavioristinen ja holistinen lähestymistapa. Behavioristinen toimintamalli liitetään usein Iso-Britanniaan, jossa pätevyys nähdään perustuvan tuloksiin (outcomes). Tulokset määritetään kykyä suoriutua asetetuista vaatimuksista kriteerien mukaisesti. Saksassa osaamisperusteisuus nivoutuu vahvasti ammattikäsitteeseen (beruf). Se sisältää yksilön kyvykkyyden suoriutua työprosessista. Käsitteeseen sisältyy tietojen ja taitojen lisäksi myös yksilön henkilökohtainen sosiaalisten ja moraalistenkin taitojen hallinta. Saksalainen malli määrittää opetussuunnitelmassa tarkasti, miten vaadittu kyvykkyys saavutetaan. Näin ollen näkemys poikkeaa suomalaisen opetussuunnitelman katsontakannasta. Holistinen lähestymistapa, nimensä mukaan, näkee osaamisen laajana kokonaisuutena. Kompetenssi on tietojen, taitojen, kykyjen ja asenteiden kokonaisuus, jota yksilö voi hyödyntää eri konteksteissa. Holistinen lähestymistapa yhdistetään usein Ranskaan ja Hollantiin (mannermainen). Holistinen näkemys keskittyy tietojen ja taitojen kehittämiseen ammatin harjoittamisen kautta. Täten työharjoittelusta kertyneet kokemukset tukevat opiskelijan kompetenssin kehitystä. Holistinen lähestymistapa sopii parhaiten kuvaamaan suomalaisten ammattikorkeakoulujen ammatillista opettajankoulutusta. (Wesselink ym. 2007; Winterton 2009; Brockman 2009; Haltia 2011; Ruohotie 2007.)

Osaamisperusteisuuteen liitetään myös kokemuksellinen, konstrukttiivinen, situationaalinen ja sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemyks. Tässä henkilökohtais-
tavassa pedagogiikassa toiminta, kokemuksellisuus ja sosiaalinen vuorovaiku-
tus ovat oppimisen lähtökohtina. Oppimista voidaan nähdä tapahtuvan kaikkial-
la (situationaalinen) erilaisissa yhdessäolon tilanteissa kuten harrastukset, työ-
elämä ja yksilön elämään liittyvät toimintaympäristöt. Oppiminen, osaamisen
kehittäminen on yhteisöllistä, kokemuksellista ja vuorovaikutteista ja sitä tapah-
tuu siellä, missä ihmiset toimivat yhdessä. Konstrukttiivinen toiminta, konstruoin-
ti, on opiskelijan tiedon, tunteen ja kokemuksen ymmärtämistä ja jäsentämistä.
Kokemuksellinen ja tekemällä oppiminen, sekä rekonstrukttiivinen, ohjaukselli-
nen lähestymistapa, ovat myös selkeästi edustettuna osaamisperusteisuudes-
sa. Esimerkiksi arvioidessaan omaa osaamistaan (itsearviointi) opiskelija avar-
taa itseymmärrystään ja rakentaa osaamistaan uudelleen, opiskelija sanallistaa,
tekee tietoiseksi toimintaansa. (Alhadeff-Jones 2012, 178–179; Bates 2016, 48–
49; Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 67–68, 160–161; Siljander
2016, 215–219; Rytönen & Hätönen 2008, 16–17, 33–37; Osaamisen opettaja
2016, 37–41.) Usher (2009, 181) alleviivaa, että kokemuksellisen oppimisen
prosessi rakentuu aina sosiaalisesti ja kulttuurisesti ja, että siihen vaikuttaa so-
sioemotionaalinen konteksti jossa toimitaan.

Tieto rakentuu täten yhdessä jakamalla ja prosessoimalla muiden kanssa.
Osaamisperusteisuus viekin oppimista vahvasti työpaikoille. Osaamisperusteis-
suuden tarkoituksena on ilmaista opiskelijalle selkeästi ja konkreettisesti työ-
elämässä tarvittava osaaminen. Sen avulla voidaan huomioida opiskelijan ai-
emman osaamisen ja ammatillisen osaamisen eteneminen huomioiden työelä-
män osaamisvaatimukset. Myös opiskelijan oppimisympäristöt monipuolistuvat.
Oppimisympäristön muuttuessa myös opettajalähtöinen opetus vähenee. Näin
vahvistetaan opiskelijan oman osaamisen kehittämisen ja arvioinnin taitoja. Sitä
vastoin on myös syytä pohtia, onko työnantajien mahdollista lisätä ohjauksen
resursseja ja vastata henkilökohtaisten opintopolkujen toteutuksesta. Opettajan
tehtävänä on varmistaa, että työpaikkaohjaajalla on ymmärrys tutkinnonperus-
teiden ammattitaitovaatimuksista ja arvioinnin toteuttamisesta. Onko työpaikoilla
riittävästi aikaa, tilaa ja halua opiskelijan ohjaamiseen, kohtaamiseen, kasvulle
ja ymmärrykselle, se jää nähtäväksi. (OPH 2014a; Osaamisen opettaja 2016,

37–39; Huttunen 2015; Lehtovaara 2017; Pursiainen 2016, 93–95; Osaamisen opettaja 2016, 37–38.)

Bolognan prosessin tavoitteisiin nojaten osaamisperusteisuuden yhtenä tavoitteena on selkeyttää ammatillista perus- ja aikuiskoulutusta. Sen tahtotilana on kyky reagoida joustavasti muutoksiin, sekä tutkintorakenteiden ja tutkintojen kehittäminen työelämävastaaviksi eli lisätä koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja parantaa koulutuksen laatua. Osaamisperusteisuus kiinnittää huomion erityisesti oppimistuloksiin, opiskelijan osaamiseen eli siihen, mitä opiskelijan tulee osata koulutuksen suoritettuaan. Osaamisperusteisuudessa tutkinnon tavoitteet määritellään ammattitaitovaatimuksina. Ammattitaitovaatimukset puolestaan ilmaistaan osaamisena ja ammattitaitona, joita opiskelija työelämässä tarvitsee. Teorian ja käytännön erottelusta osaamisperusteisuudessa siirrytään osaamiskokonaisuuksiin. Arviointi tapahtuu käytännön työtilanteissa ja toiminnassa. Opiskelijan oppimista arvioidaan oppimisen tukena ja osaamista oppimistulosten arviointina. Ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet perustuvat aina työelämän tarpeisiin. (HE 12/2014; OPH 2014a, 7–9; Osaamisen opettaja 2016, 37–38.)

Osaamisperusteisuuden myötä ammatillisen tutkinnon mitoitusperusteet muutettiin ECVET (European Credit System for Vocational Education & Training) suositusten mukaiseksi vuonna 2015. Tämän katsotaan helpottavan kansainvälisesti tutkintojen vertailua sekä kansainvälistä toimintaa niin työssä kuin opiskeluissakin. ECVET-pisteillä tarkoitetaan tutkinnon oppimistulosten, eli osaamisen numeroin esitettyä kokonaispainoarvoa. ECVET-pisteiden suomenkielinen nimi on osaamispiste. Osaamispisteet eivät perustu oppimiseen tarvittavaan aikaan, vaan osaamispisteiden avulla keskitytään osaamisen kuvaamiseen. Osaamispisteitä kertyy, kun opiskelija on osoittanut vastaavaa osaamista. (Kukkonen & Jussila 2015; OPH 2014a, 10.)

Osaamisperusteisuuden tuomat muutokset opetuksessa ja oppimisessa edellyttävät myös arviointimenetelmien kehittämistä. Osaamisperusteisuus vaatii arviointia, jonka avulla osaamisen saavuttamisesta voidaan varmistua. Osaamisperusteisessa arvioinnissa osaamisen määrittely on kaiken lähtökohtana. Osa-

minen, eli oppimisen tulos (outcome) määritellään siinä kontekstissa, jossa osaamista käytetään ja osoitetaan. (Haltia 2011, 59–61.) Täten osaamisperusteisen opetussuunnitelman perustana toimii määritetty osaaminen, joka nähdään kokonaisuutena. Kokonaisuus sisältää tiedot, taidot ja asenteet. (Brockmann, Clarke & Winch 2009; Winterton 2009).

Ruohotie (2007) on koonnut useiden tutkijoiden suosituksia osaamisperusteisen koulutuksen toteuttamiseksi. Osaamisperusteisuuden oleellisina piirteinä nähdään muun muassa opiskelijan persoonallisuuden kasvu ja todellisen asiantuntijuuden kehittyminen, eikä koulutuksella keskitytä pelkästään suoritukseen. Opiskelijan tulee hankkia kokemuksia työskentelemällä omalla ammattialallaan ja jatkuva dialoginen keskustelu opettajan ja työpaikkaohjaajan kesken tukee oppimista ja ammatillista kasvua. Myös opiskelijan omalla reflektiolla ja luotettavalla arvioinnilla on keskeinen rooli ammatillisessa kehittämisessä. Osaamisperusteisuus vaatii opettajilta vahvaa yhteistoiminnallisuutta eri osajien kesken relevanttien oppimisympäristöjen suunnitteluun ja luomiseen, kuten luvussa 1.3 esitettiin. (Ruohotie 2007, 379–380; Wesselink ym. 2007.)

Amokin osaamisperusteinen opetussuunnitelma perustuu vahvasti ammattipedagogiikkaan. Ammattipedagogiikka määritetään opetussuunnitelmassa opiskelijan ohjaamisen työkaluna. Sen lähtökohtana on opiskelijan ammatillinen kasvu ja oppimisen prosessi. Ammattipedagogiikka huomioi työelämän osaamisvaatimukset laaja-alaisesti. Jotta opettaja kykenee ohjaamaan ammatillista osaamista, tulee hänen itse ymmärtää ammatillinen oppimisprosessi. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 8.) Luvussa kolme perehdytään tarkemmin Amokin osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan, jossa opiskelijan oma osaaminen on keskeisessä asemassa.

3 OSAAMISPERUSTEINEN OPETUSSUUNNITELMA OULUN AMMATILISESSA OPETTAJAKORKEAKOULUSSA

Ammattikorkeakoulut ja yliopistot muodostavat yhdessä suomalaisen korkeakoululaitoksen. Tässä tutkimuksessa keskitytään ammattikorkeakouluun, jonka tehtävänä on antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Ammattikorkeakoulun opetus perustuu alueelliseen työelämän kehitykseen sekä elinkeinorakennetta uudistavaan tutkimukseen. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on myös innovaatiotoiminta sekä taiteellisen ja sivistyksellisen toiminnan edistäminen. Yksilön ammatillinen tukeminen sekä elinikäinen oppiminen nivoutuvat vahvasti ammattikorkeakoulun toimintaan. Ammattikorkeakoulussa opiskelija voi suorittaa ammattikorkeakoulututkinnon (alempi korkeakoulututkinto) tai ylempään ammattikorkeakoulututkinnon (ylempi korkeakoulututkinto). (Lainsäädäntö, laki 932/2014.) Karvi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, vastaa Suomessa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutusten arvioinnista.

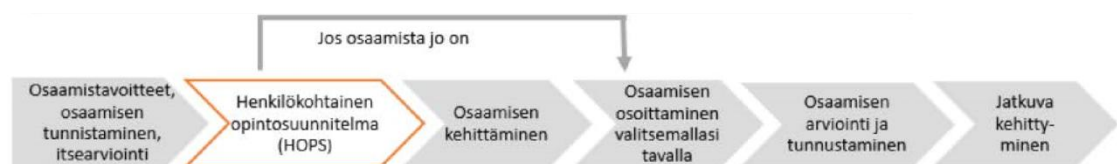
Edellä kuvatut ammattikorkeakoulun tavoitteet avaavat ymmärrystä koulutuksen erityisen läheisestä suhteesta elinkeinoelämän kanssa. Työelämälähtöisyys on keskeisessä osassa ammattikorkeakoulun tavoitteita ja toimintaa. (Laajala 2015.) Ammatillinen opettajankoulutus tarjoaa koulutusta ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajille ja opettajiksi suuntautuville. Koulutus tuottaa yleisen opettajan pedagogisen kelpoisuuden. (OPH 2017, 25.) Seuraavaksi avataan Amokin osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan sisältöjä.

3.1 Amokin osaamisperusteisen opetussuunnitelman ydinosaamisalueet

Amokin osaamisperusteinen opetussuunnitelma haluaa tarjota joustavan mahdollisuuden opiskella opettajaksi. Osaamisperusteisuus painottaa opiskelijan aiemman osaamisen huomioimista kattavasti, sekä opiskelijan omaa osallisuutta opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Aiempaa osaamista on voitu kerjyttää harrastusten, työkokemuksen tai opintojen kautta. Opiskelijan oma

osaaminen on keskiössä. Tämä tarkoittaa, että opiskelija on itse myös vastuussa tavoitteiden asettamisesta, opintojen suunnittelusta ja toteutuksesta, sekä osaamisen arvioinnista. Jokainen opiskelija aloittaa opinnot oman osaamisen arvioinnilla ja näkyväksi tekemisellä. Opiskelija arvioi omaa osaamistaan suhteessa opettajankoulutuksen osaamistavoitteisiin. Tämän avulla opiskelija voi havaita millaista osaamista häneltä vielä puuttuu ja miten kehittää osaamistaan. Tunnistettu ja tunnustettu osaaminen toimii pohjana henkilökohtaisten opintojen suunnittelulle. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.)

Opiskelija laatii henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS), jonka mukaan hän etenee opinnoissaan. Jokainen opiskelija keskittyy kehittämään osaamistaan juuri omista lähtökohdistaan huomioiden mitä ammatilliselta opettajalta vaaditaan nyt ja tulevaisuudessa. Osaamistavoitteiden saavuttaminen on jokaisen opiskelijan henkilökohtainen tapahtumaketju (kuvio 2). Osaamisperusteisyydessä opintojen työelämälähtöisyys avaa mahdollisuuden osaamisen kehittämiseen ja osoittamiseen aidoissa työympäristöissä. Oppimiseen ja opintojen ohjaamiseen kiinnitetään erityistä huomiota koko opintopolun ajan. Myös opiskelijan henkilökohtainen reflektointi kulkee opintojen mukana. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.)

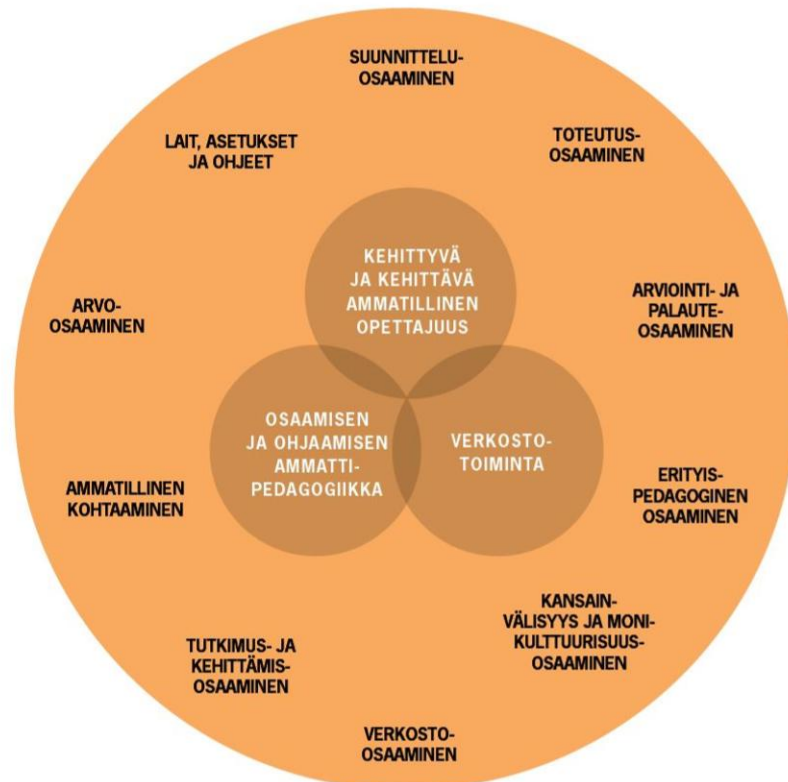


Kuvio 2. Osaamisperusteisen koulutuksen prosessi (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 7.)

Kuvion 2 mukaisesti Amokin osaamisperusteinen koulutusprosessi alkaa jokaisen opiskelija itsearvioinnilla. Opiskelija tunnistaa omaa osaamistaan, jonka pohjalta laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma. Tämän jälkeen jokainen opiskelija kehittää omaa osaamistaan ja osoittaa osaamisensa valituilla tavoilla.

Jokainen opiskelija reflektoi myös oman opettajuuden kehittymistä opintojen aikana ja lähitulevaisuudessa. Opintojen lopuksi opiskelija laatii opettajan kehityssuunnitelman, sekä tarkastelee oman alan koulutuksen ja tulevaisuuden kehitysnäkymiä. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 7, 18.)

60 opintopisteen laajuisiin pedagogisiin opintoihin sisältyy: kasvatustieteellisiä opintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita ammattipedagogisia opintoja (valinnaiset opinnot). Koulutuksen kaksi päätavoitetta on, että opettaja saavuttaa kyvyn (1) ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä (2) kehittää omaa opetusalaan huomioiden työelämän ja ammattien kehittymisen. Ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneen opettajan odotetaan olevan innovatiivinen opetustyön kehittäjä, joka toimii osaamisperusteisesti opettaja- ja ohjaustyössä. Opettajalta odotetaan myös vahvaa osaamista digitaalisessa oppimisympäristössä toimimisessa. Osaamisperusteisen opetussuunnitelman kolme ydinosaamisaluetta ovat osaamisen ja ohjaamisen ammattipedagogiikka, verkostotoiminta sekä kehittyvä ja kehittävä ammatillinen opettajuus (kuviot 3). (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.)



Kuvio 3. Ammatillisen opettajan osaaminen (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 8.)

Ympyrän keskellä olevat ydinosamisalueet luovat pohjan opettajankoulutuksessa vaadittavalle osaamiselle. Ammatillisen opettajan **ammattipedagoginen osaaminen** jaetaan osaamistavoitteisiin, jotka ilmenevät kuviossa ulkokehällä: suunnitteluosaaminen, toteutusosaaminen, arviointi- ja palauteosaaminen, erityispedagoginen osaaminen, kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen, verkosto-osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen, ammatillinen kohtaaminen, arvo-osaaminen ja lait, asetukset ja ohjeet. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.) Kuvio kolme havainnollistaa osaamistavoitteisiin jakautuvan koulutuksen rakenteen selkeyden. Opiskelijalle muodostuu kokonaiskuva opiskeltavista asioista. Kyseisellä rakenteella tuetaan joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen toteutumista, se mahdollistaa yksilön henkilökohtaisen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Lisäksi osaamisperusteisuuden ydin, työelämänvastaavuus, on havaittavissa

ammattipedagogisen osaamisen osaamistavoitteissa. (OPH 2014a; Pursiainen 2016, 67.)

Osaamisen ja ohjaamisen ammattipedagogiikalla tarkoitetaan opettajan opetus-, ohjaus- ja oppimisprosessien teoreettista ja käytännön osaamista osaamisperusteisen koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös arviointi ja ammatillisen kasvun tukeminen ovat tärkeä osa osaamisen ja ohjaamisen ammattipedagogiikkaa. Opiskelijan kohtaaminen vaatii opettajalta erityisen hyviä ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajalla tulee olla taito huomioida erilaiset opiskelijat ja eri kulttuureista tulevat opiskelijat. Osaamisen ja ohjaamisen ammattipedagogiikka painottaa monipuolisia taitoja rakentaa opiskelijoita motivoivia ja oppimista edistäviä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 9.) Harjaantuneen opettajan toimintaa ohjaavassa ajattelussa olennaista on hänen käsityksensä ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Ne ovat kiinteässä yhteydessä ja vaikutuksessa toisiinsa kaiken aikaa. Opettajaopiskelijalla tulee olla mahdollisuus aktiiviseen omien kokemusten, arvojen, uskomusten ja käsitysten reflektointiin joko yksin tai ryhmässä. Tällä tavoin opettajaopiskelija kykenee määrittämään omia tavoitteitaan ja tunnistamaan omia oppimistoimintojaan saavuttaakseen osaavan pedagogisen opettajan valmiudet. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 223; Jääskeläinen 2007, 74–80.)

Verkostotoiminta lisää opettajan taitoja kehittää ja rakentaa työelämäyhteistyötä koulutusalan sisäisten ja ulkoisten verkostojen kanssa. Yrittäjyyskasvatus ja työelämätuntemus halutaan tuoda osaksi opettajan oppimis- ja ohjausprosesseja. Työelämän tarpeisiin vastaaminen ja oppimisympäristöjen kehittäminen sisältyvät opettajan verkosto-osaamiseen. Näin ollen verkostotoiminta edellyttää vahvoja työyhteisöllisiä taitoja, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista. Verkosto-osaaminen on myös oman ja työyhteisön työhyvinvoinnin edistämistä. Lisäksi oman koulutusalan kansainväliseen toimintaan osallistuminen sisältyy verkosto-osaamiseen. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 9.) Työelämäläheisyyden tiivistyessä ammatilliselta opettajalta odotetaan tulevaisuudessa yhä dynamisempää verkostoitumista ja oman alan kehittämistä saumattomassa yhteistyössä työelämän kans-

sa. Työympäristö ja työtehtävät kansainvälistyvät entisestään, uudistuvat oppimisympäristöt haastavat opettajat monimuotoiseen verkostotoimintaan. Opettaja on myös oman koulutusalan markkinoija ja vetovoimaisuuden ylläpitäjä. Tänä päivänä verkostot ovat oleellinen osa opettajan päivittäistä työtä. (Paaso 2010; Pursiainen 2016.)

Kehittyvä ja kehittävä opettajuus nostaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-osaamisen osaksi opettajan työtä. Sillä tarkoitetaan tutkimus- ja kehittämisprosessien ja ammattipedagogista toimintaa kehittävien prosessien teoreettista ja menetelmällistä hallintaa. Opettajalta edellytetään alansa kehittämistoiminnan aktiivista seuraamista ja osallistumista. Näitä tietoja ja taitoja opettaja hyödyntää opetuksessaan. Kehittyvä opettaja arvioi ja reflektoi oman toiminnan lisäksi pedagogisia toimintatapoja myös omassa oppilaitoksessaan. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 9.) Pursiainen (2016, 51) painottaa, että toiminnan kehittämisessä ja koulutuksen toteutuksen painopisteenä tulisi olla erityisesti ne toimet, joilla vastataan opiskelijan ja työelämän tarpeisiin.

Amokin tutkintorakenteen kokonaisuus on ilmaistu selkeinä ammattitaitovaatimuksina ja osaamistavoitteina. Osaamisen ja osaamisperusteisuuden teoreettinen käsitys todentuu vahvana Amokin opetussuunnitelmassa. Ammattipedagogiset osaamistavoitteet ilmentävät kasvatopsykologista tutkimuksen alaa, joka kohdentuu opetuksen tukemiseen, kasvatukseen ja kasvamiseen. Opettaja-opiskelijat saavat tietoa eri teorioiden avulla yksilöstä oppijana, menetelmiä edistää oppimista, kasvua ja kehittymistä sekä kuinka ohjata erilaisia oppimis- ja opetusprosesseja. Omakohtaisesti opettajaopiskelijat pohtivat ja refleктоivat omaa elämää ja tavoitteita erialisten teorioiden kautta.

3.2 Ammattipedagogisen osaamisen osaamistavoitteet

Tässä luvussa kuvataan Amokin ammatillisen opettajan ammattipedagogisen osaamisen tavoitteet, joihin tässä tutkimuksessa liittyviä valmiuksia on operationalisoitu kyselylomakkeessa (liite 1). Osaamistavoitteilla (learning outcomes) kuvataan, mitä opiskelijan tulisi osata opintojakson tai -kokonaisuuden suorittuaan. Ne kertovat myös opettajalle, millaista oppimista opiskelijan tulee tavoitella kyseisen jakson aikana ja niiden toteutumista on kyettävä arvioimaan. Osaamistavoitteet voidaan ilmaista joko tietoina, taitoina tai asenteina. Hyvä osaamistavoite on yksinkertaisesti ja selkeästi ilmaistu ja on opiskelijoiden saavutettavissa. (Näin asennat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. 2009, 4.) Ammatillisen opettajan ammattipedagogisia osaamistavoitteita on kymmenen: suunnitteluosaaminen, toteutusosaaminen, arviointi- ja palauteosaaminen, erityispedagoginen osaaminen, kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen, verkosto-osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen, ammatillinen kohtaaminen, arvo-osaaminen ja lait, asetukset ja ohjeet. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.) Tutkinnon ydinosaaminen ja osaamistavoitteet on määritelty ja kuvattu siten, mitä tutkinnon suorittanut henkilö tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään. Työelämän tarpeet ja yksilön joustavat mahdollisuudet on pyritty huomioimaan opintojaksoissa ja osaamistavoitteissa. (OPH 2014a, 12). Yksilölliset opintopolut on mahdollistettu suunnittelemalla ammattipedagoginen osaaminen, eli työelämässä vaadittava osaaminen, opetuksen, ohjauksen sekä arvioinnin ja osaamisen tunnustamisen lähtökohdaksi (Pursiainen 2016, 35–36).

3.2.1 Suunnittelu- ja toteutusosaaminen, lait, asetukset ja ohjeet

Suunnittelu- ja toteutusosaaminen nivoutuvat opettajan työssä. Niiden kivijalka, opetussuunnitelma, määritetään suomalaisessa didaktisessa kirjallisuudessa ennalta laadituksi kokonaissuunnitelmaksi kaikista niistä toimenpiteistä, joilla opettaja pyrkii toteuttamaan kouluille asetetut tavoitteet. Opetuksen suunnittelu aloitetaan tavoitteista, jotka on avattu opetussuunnitelmissa. Tämän jälkeen suunnitellaan, kuinka opetus toteutetaan. Opetusjärjestelyihin liittyvät valinnat,

kuten opetusmenetelmät, opettaja tekee opiskelijatuntemukseen perustuen. Taustalla vaikuttavat aina opettajan omat käsitykset opettamisesta ja oppimisesta. Oppimiskäsitys, se millaisena oppimista ajatellaan, vaikuttaa aina siihen, miten opetus järjestetään. Opettajan onkin syytä pohtia omaa oppimiskäsitystään. Oppimiskäsityksiä voidaan luokitella monin eri tavoin, kuten behavioristinen, kokemuksellinen, kognitiivinen ja konstruktivinen oppimiskäsitys. Kaikkien näiden oppimiskäsitysten pyrkimyksenä on ymmärtää jokaisen yksilön ainutkertaisuus sekä tavoitteiden ja monipuolisen, virikkeellisen oppimisympäristön merkitys. Oppimiskäsitysten erot ovatkin painotuseroja. Tärkeintä on, että oppiminen on motivoivaa ja mielekästä. Jokaisen opettajan tulee myös tuntea opiskelijan kehitysvaiheet pääpiirteittäin opetusta suunniteltaessa. (Hellström 2008, 222, 274–277; Jyrhämä ym. 2016, 104, 109, 111.) Osaamisperusteisuus haastaa opettajat sisäistämään uudenlaiset piirteet myös suunnittelu- ja toteutusosaamisessa, jossa opetuksen suunnittelun ja ohjauksen päämäärä painottuu opiskelijan työllistymiseen ja jatkosuunnitelmiin (Pursiainen 2016, 48).

Ammatillisen opettajan **suunnitteluosaamisen** osaamistavoite perustuu opetuksen ja ohjauksen suunnittelua ohjaaviin asiakirjoihin, tärkeimpänä opetussuunnitelma ja opettajan työtä ohjaavat **lait, asetukset ja ohjeet**. Ammatillista opettajaa velvoittaa laki ja asetukset ammatillisesta peruskoulutuksesta (L 630/1998 ja A 811/1998, 801/2014), ammattikorkeakoulun opettajaa ohjaa ammattikorkeakoululaki ja asetus (L 932/2014 ja A 1129/2014). Amokin koulutuksessa jokaisen opettajaopiskelijan tulee tarkastella omaa alaa velvoittavia ajantasaisia lakeja, asetuksia ja ohjeita monipuolisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Opettajuus, opetuksen suunnittelu ja toteutus ammatillisessa perusopetuksessa ja ammattikorkeakoulussa vaatii huomioimaan useita osatekijöitä. Opetuksen erilaiset tavoitteet ja sisällöt edellyttävät opettajalta erilaisten opetusmenetelmien, opetusvälineiden ja oppimateriaalien käyttöä. Opettajan tulee ymmärtää erilaisia suunnittelua ohjaavia oppimisteorioita ja oppimiskäsityksiä, sekä itse oppimisprosessin merkitys suunnitellessaan oman alan koulutuskokonaisisuuden. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017; Jyrhämä ym. 2016, 14; Lainsäädäntö.) Opetuksen suunnittelu on pedagogisesti kaiken lähtökohta, sillä siihen sisältyy koko toimintakulttuuri: ympäristö, opiskelijat, opettaja, työelämä, opetussuunnitelmaosaa-

minen, toimintatavat ja pedagoginen strategia, jotka ohjaavat opiskelijoiden opetusta ja ohjausta. (Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2016a.)

Opettajan **toteutusosaamisen** osaamistavoitteena on ohjata oman alan koulutuskokonaisuus käyttäen monipuolisia opetus- ja ohjausmenetelmiä sekä perustella valitut pedagogiset ratkaisut. Toteutuksessa, ohjauksessa ja opetuksessa opettajan tulee hyödyntää myös digitaalisia oppimiskäytäntöjä ja huomioida opiskelijan, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 11–12.) Opetuksen laadun varmistamisessa koulutuksen järjestäjän johto on avainasemassa. Sen tulee olla tietoinen tehtävistään ja johtaa toimintaa varmistaen koko henkilöstön osaaminen ja tuen saanti. Toimiva osaamisperusteisuus edellyttää oppilashuollon, sidosryhmien, työpaikkaohjaajien, teknisen tuen ja muun henkilöstön riittävää osaamista sekä tarvittavan tuen ja ohjauksen saatavuutta opettajan työn onnistumiseksi. (Pursiainen 2016, 48–49.)

Opetus ja opettaminen ymmärretään arkikielessä varsin monin eri tavoin. Opettaminen on käsitteenä varsin laaja ja monimutkainen ilmiö. Opetuksella tarkoitetaan kaikkia niitä toimia, joita opettaja opetuksessa tekee, auttaakseen opiskelijoita oppimaan. Opettajan tehtävänä on seurata, että opetus etenee sujuvasti ja kaikki pysyvät opetuksessa mukana. Opettaja auttaa opiskelijoita tunnistamaan oppimisen tiellä olevia esteitä. Tänä päivänä myös ohjaaminen ymmärretään opettamiseksi. Sen tarkoituksena on pitää opiskelija opiskelussa mukana. Ohjaamiseen sisältyy myös palautteen antaminen. Opettamista on lisäksi työ, jolla opettaja rakentaa ryhmän opetukseen selkeät ja turvalliset rutiinit. Opetus on aina opettajan ja opiskelijan välistä tavoitteellista vuorovaikutusta, josta vastuu on viimekädessä opettajalla. (Jyrhämä ym. 2016, 12–13, 15.) Osaamisperusteisuudessa opetus ja ohjaus, joita opiskelija tarvitsee osaamisen hankkimisen tueksi, ovat keskeisessä asemassa. Opettajan rooli muuttuu tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi, opettaja ohjaa tiedonlähteille ja tukee oppimisprosessia. (OPH 2014a; Pursiainen 2016, 68.) Opetuksen monipuolisuus ilmenee myös käsitteiden runsaslukuisuutena; jotka opettajan tulee työssään hallita. Käsitteet

oppiminen², osaaminen, opetusmenetelmät, opetuksen perustaidot, pedagogiset mallit ja pedagoginen matka, toimivat kivijalkana opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. (Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2016b.)

Eri aikakausina opetus on määritelty eri tavoin. Sen peruselementit ovat vuoro-vaikutus (interaktio) ja tavoitteisuus (intentio). Itse opetustapahtuma, opetus, on opetuksen näkyvin osa. Sitä edeltävä suunnittelutyö ja sitä seuraava opettajan työ ovat opetuksen näkymättömämpi osa. Opetukseen sisältyy aina opettamista ja oppimista, se on varsin monimutkainen kokonaisuus eri vaiheineen. Opettaminen on opettajan toimintaa, joka pitää sisällään myös oppimisen. Opetus voidaan kuvata koulukasvatuksena, jolla vaikutetaan opiskelijan koko persoonallisuuteen. Opetuksessa on mukana myös aina simultaanioppimista, opetettavan aineen lisäksi opitaan muun muassa asenteita. Kouluopetus nähdään koulukasvatuksena, jolla vaikutetaan muun muassa yksilön kognitiivisiin ja tunne-elämän taitojen alueisiin. (Jyrhämä ym. 2016, 100–101.) Opetus on didaktiikan keskeinen käsite, ja yksi kasvatuksen peruskäsitteitä. Opetuksen lähisukulaiskäsitteitä ovat sivistys, kasvatusta ja koulutus, jotka on uskottu myös koulun tehtäviksi. Koulun tehtävänä on kasvattaa opetuksen keinoin. (Hellström 2008, 202.)

Suomessa didaktiikka on opettajan ammatin keskeinen tiedeperusta kasvatustieteen ohella. Didaktiikan, opetusopin ja opetustieteen, kiinnostuksen kohteena on hyvä opetus. Didaktiikka on kasvatustieteen osa-alue, jolla on kaksi merkitystä. Tieteellisen didaktiikan tutkimuskohteena on opetus. Didaktinen tutkimus nousee yksilön kokemuksesta yleisemmälle tasolle. Pyrkimyksenä on selvittää, miten opiskelijat saavuttavat opetukselle asetetut opetussuunnitelman tavoitteet. Didaktiikalla tarkoitetaan myös oppia opetuksesta, eli miten pitäisi opettaa. Tätä kutsutaan deskriptiiviseksi, kuvailevaksi didaktiikaksi. Kuvailevan didaktiikan kohteena on tarkastella mitä opetus on, ja tutkia opetusta eri näkökulmista. Normatiivinen didaktiikka puolestaan edustaa opetuksen käytäntöä. Siinä rat-

²Opetuksen päämääränä on parempi osaaminen, johon tarvitaan oppimista. Oppiminen on didaktiikan yksi keskeinen käsite. Oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa oppilaat saatetaan kohtaamaan opittavat asiat. Oppiminen on kuitenkin mahdollista vain, silloin kun oppilas sallii itsensä altistamisen uuden opetettavan asian äärellä. (Hellström 2008, 272–273.)

kaistaan eri vaihtoehtojen välillä paras menettely, jota tullaan käyttämään opetuksen tavoitteisiin pyrittäessä. Normatiivinen didaktiikka perustuu aina yksilön omaan arvomaailmaan ja uskomusjärjestelmään. Didaktiikka, käytännön oppi, pyrkii tuomaan esiin ja tarkastelun kohteeksi jokaisen opettajan omat henkilökohtaiset näkemykset ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta, sillä ne ohjaavat opettajan opetustoimintaa. Näistä tiedostamattomista käsityksistä (tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitys) jokaisen opettajan tulisi olla selvillä ja tarkastella niitä aika ajoin. Opetuksen tutkimuksen avulla opetuksen teoriaa voidaan kehittää vastaamaan muun muassa käytännön opetusratkaisuja ja laatia suunnitelmia, joiden avulla voidaan toteuttaa opetusta parhaaksi havaitulla tavalla. Teoria tarjoaa myös yhteisen kielen ja käsitteet opetukselle. Mikäli tiedetään millaista hyvä opetus on, tiedetään myös millaisia opettajia tulee kouluttaa. Didaktiikan avulla vaikutetaan opettajankoulutukseen ja yksittäisen opettajan toimintaan. Hyvän opetuksen mysteeriiin ei ole kuitenkaan yksimielistä oikeaa vastausta. (Hellström 2018, 20, 30–32; Jyrhämä ym. 2016, 9–10, 17.)

Osaamisperusteinen opetussuunnitelma edellyttää siirtymään opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa oppiainelähtöisestä ja opettajakeskeisestä ajattelusta opiskelijakeskeiseen ja osaamislähtöiseen opetukseen (Pursiainen 2016, 36; OPH 2014a, 18). Hyvä opetus vaatii aina suunnittelua. Ilman suunnittelua opetuksesta voi tulla sekavaa, joka taas vaikuttaa opiskelijoiden opiskelumotivaatioon. Suunniteltutaitoakin tulee harjoitella rutiinin saavuttamiseksi. Opetustilan- teet vaativat myös joustavuutta, sillä opetus on aina ryhmän dynaamista vuoro- vaikutusta, jota on mahdotonta hallita mekaanisesti. Opettajalla tulee olla valmius muuttaa opetustaan, mikäli suunniteltu malli ei ole toimiva. Suunnitteluun sisältyy myös opetusjärjestelyt (management), jotka sisältävät kaikki ne opetta- jan toiminnat, jotka eivät sisälly varsinaiseen opettamiseen (instruction). Ope- tusjärjestelyt ovat opettajan keinoja ja valintoja opettaa sisältö opiskelijalle. Opetusjärjestelyt käsittävät muun muassa työtilat, materiaalit, opetusvälineiden hallintaan ja opiskelijan turvallisuuteen liittyvät järjestelyt. Tänä päivänä opetus- suunnitelmat sisältävät ja edellyttävät opetuksen suunnittelua yhdessä yhteis- työtahojen kuten opiskelijoiden, sidosryhmien ja työelämän kanssa. (Jyrhämä ym. 2016, 84–86; Hellström 2008, 205–206.) Laajalan (2015, 8) mukaan par-

haat edellytykset opetussuunnitelman kehittämiseksi taataan opettajien tasapuolisella osallistamisella kehittämistyöhön.

3.2.2 Verkosto-osaaminen

Taitava verkosto-osaaja suunnittelee ja kehittää opetusta ja oppilaitoksen yritysjä ja työelämäkumppanuuksia tavoitteellisesti ottaen opiskelijat mukaan suunnitteluun. **Verkosto-osaamisen** osaamistavoite edellyttää opettajalta vahvaa työelämälähtöisyyttä ja toimintaympäristön ymmärrystä. Opettajalla tulee olla ymmärrys yrittäjyyskasvatuksen merkityksestä sekä sisäisestä, että ulkoisesta yrittäjyydestä. Opettaja osaa myös organisoida yrittäjyyskasvatusta tukevia opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä yrittäjyyttä edistäviä opetus- ja ohjausmenetelmiä. Opettaja on yhteydessä sisäisiin ja ulkoihin verkostoihin sekä luo uusia yhteistyöverkostoja. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 13–14.) Työelämälähtöisyyden, joka on ammatillisen koulutuksen kivijalka, tulee näkyä osaamisperusteisen opettajan toiminnassa. Ajantasaiset ja toimivat työelämäverkostot ovat avainasemassa oppimista edistävässä työelämälähtöisessä ammatillisessa koulutuksessa. Ne takaavat opettajan laadukkaan toiminnan. Työelämäyhteistyö laajentaa myös opiskelijoiden verkostoja ja mahdollisuuksia. Koulutuksen järjestäjän vastuulla on lisäksi työelämäyhteistyöhön sisältyvä työpaikkaohjaajien kouluttaminen ja työelämälle suunnattu tiedottaminen. (Pursiainen 2016, 93–95; OPH 2014a, 18.)

Itse opetustapahtumassa on keskeistä, miten opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on järjestetty. Yksinkertaisuudessaan se on järjestettävä niin, että opetussuunnitelman tavoite saavutetaan. Ammatillinen kasvu vaatii tuekseen myös toimivia yhteistyöverkostoja. Todellisuudessa yhteistyöverkostojen ja vuorovaikutuksen suunnittelu on hyvin monimuotoinen tehtävä. Didaktikassa puhutaan erilaisista opetusmenetelmistä, opetusmuodoista tai työtavoista. Opetustilanteessa opettajan tulee hallita kokonaisen luokan opetuksellisia tarpeita samanaikaisesti. Opettaja joutuu aina valitsemaan parhaan kompromissin, ne keinot, jotka edistävät mahdollisimman monen opiskelijan oppimista. Opetusmene-

telmiä voidaan luokitella monin eri tavoin. Yksi tapa luokitella menetelmiä ovat opettajakeskeinen, opiskelijakeskeinen ja yhteistoiminnallinen opetusmenetelmä. Toinen tapa luokitella menetelmiä on sisältökeskeiset ja vuorovaikutteiset menetelmät. Tänä päivänä sulautuva opetus (blended learning), jossa yhdistetään verkko- ja lähiopetusta, on yleistymässä. Ammattitaitoiselta opettajalta vaaditaan kykyä valita sopiva menetelmä tiettyyn tilanteeseen sekä käyttää menetelmiä vaihtelevasti. Menetelmän valintaan vaikuttaa aina myös opettajan omat valmiudet ja kokemus menetelmästä. (Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2016c; Joutsenvirta & Kukkonen 2009: Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 13–14.) Opetusmuoto tulee valita sisällön, opiskelijoiden valmiuksien ja olosuhteiden mukaan. Jokainen opetusmenetelmä on yksi mahdollisuus opiskelijan ammatilliseen kohtaamiseen. (Jyrhämä ym. 2016, 93–94, 214–215.) Työelämä- ja verkosto-osaamisen taidot painottuvat ammatillisen opettajan työnkuvassa.

3.2.3 Ammatillinen kohtaaminen

Opettajan **ammattillisen kohtaamisen** osaamistavoite edellyttää opettajalta vastavuoroista dialogista vuorovaikusta opiskelijoiden kanssa yksilönä ja ryhmässä. Opettajan toiminnan tulee olla eettistä ja ammattimaista kaikissa kohtaamistilanteissa. Opettajan tulee osata antaa yksilöllistä palautetta opiskelijaa kannustaen ja ammatillista kasvua edistäen. Opettaja osaa myös ohjata opiskelijan ammatillista kasvua huomioiden oppimisprosessin eri vaiheet. Ammatillinen kohtaaminen on yhteisöllistä ja tavoitteellista vuorovaikutusta koulutuksen / korkeakoulun muiden toimijoiden kanssa. Opettaja osaa toimia omassa työyhteisössään tiimiopettajuutta edistäen. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 14.) Aito kohtaaminen on Wiher- saaren (2010, 280) mukaan kasvatussuhteessa tapahtuvaa kasvatuksen päämääriin tähtäävää tapahtumaa, jonka tavoitteena on kasvamaan saattaminen. Kasvatustieteilijä J. A. Hollo korostaa opettajan persoonan merkitystä kasvatuksessa. Opettajan kasvatuksellinen näkeminen ja ymmärtäminen siitä, mikä kussakin tilanteessa vaatii erityisen huomion, edellyttää kattavia humanistisia taitoja ja opintoja. Kasvatuksessa on aina kysymys ihmisestä. (Taneli 2012.) Osa-

misperusteisuus haastaa opettajat kannustavan ohjaajan rooliin. Ammatillisen osaamisen lisäksi taitava opettaja ohjaa yhteisölliseen toimintatapaan sekä vahvistaa nuoren työelämänvalmiuksia ja elämönhallintataitoja. Luotettavan aikuisen roolimalli aikuisuudesta ja työelämässä toimimisesta edistää luottamuksellisen suhteen rakentumista nuoren kanssa. (Pursiainen 2016, 54–55.)

Karjalainen (2009) painottaa opetuksessa erityisesti opettajan ja opiskelijan vuorovaikutteista yhteistyösuhdetta, jossa opiskelija tekee oppimistekoja ja oppimistuloksen. Oppiminen on seurausta opiskelijan ponnisteluista. Opettajan tehtävänä on toimia opiskelun ohjaajana ja työnjohtajana, joka toteuttaa sellaisia opetustekoja, jotka inspiroivat opiskelijaa ja saavat aikaan itsenäistä opiskelua. Oppimisen laadun nähdään olevan riippuvainen siitä, kuinka hyvin opiskelija työskentelee oppiakseen. Hyvä ja innostava opetus auttaa opiskelijaa työskentelemään sinnikkäästi. (Karjalainen 2009.) Opettajan kannustava ja hyväksyvä asenne on olennaista opetuksessa, sillä edistetään ja vahvistetaan opiskelijan halua oppia (Jyrhämä ym. 2016, 109). Opiskelijatuntemus kuuluu olennaisena osana ammatilliseen kohtaamiseen. Myös lainsäädäntö edellyttää, että opetus tulee järjestää opiskelijoiden ikäkauden ja kehityksen mukaisesti opiskelijoiden edellytykset huomioiden. Didaktiikassa nähdään, että yksilön kasvatus- ja opetustehtävän onnistumiseksi opettajan on tunnettava, tunnistettava ja huomioitava opiskelijoiden omaleimaisuus opetuksessa. Taitava opettaja kykenee kohtaamaan opiskelijan persoonana ja säätelemään omaa vuorovaikutusta opiskelijalle sopivaksi. Opettaja tuntee opiskelijan tulevaisuuden toiveet, sekä tämän hetken tarpeet, jotka hän huomioi opetuksessaan. Opettajalta vaaditaan myös vahvaa tunneälyä ja empatiaa opiskelijoita kohdatessa. Pedagoginen suhde ja pedagoginen rakkaus (Skinnari 2007), aito ihmisyyden välittäminen ja kunnioitus, ohjaavat taitavan opettajan toimia. (Hellström 2008, 260, 298; Jyrhämä ym. 2016, 115–116.)

Suomalaiselle opettajalle on annettu suuri etuoikeus, didaktinen vapaus. Se on valtaa tehdä omaa opetusta koskevia asianmukaisia menetelmäratkaisuja. Opettajan velvollisuus on noudattaa opetussuunnitelmaa, jossa tavoitteet ja arviointi on määriteltä, mutta hänellä on vapaus valita kasvatus- ja opetusmenetelmät ja se, miten hän tuloksiin pääsee. Didaktinen liikkumatila antaa vapauden

opettajalle tehdä työtään omalla persoonallaan. Yhdenkään opetusmetodin ei ole voitu todistettavasti sanoa olevan muita tehokkaampi, joten opettajan itsenäinen harkintavalta on perusteltua. Opettajan didaktisessa ajattelussa yhdistyvät opetustilanteen eri tekijät, joita opettaja analysoi, arvioi ja huomioi. Opetus on hänelle ongelmratkaisua. Didaktisesti ajatteleva opettaja harkitsee omat ratkaisut opetussuunnitelmaan, opiskelijatuntemukseen sekä tilannetajuun perustuen. (Hellström 2008, 47, 53.) Suomalaiset opettajat ovatkin omaksuneet itsenäisen pedagogisen ajattelun edellytykset ja eettiset velvoitteet työssään, jotka ohjaavat toimimaan opiskelijoiden parhaaksi (Jyrhämä ym. 2016, 10).

3.2.4 Arvo-osaaminen

Opettajan **arvo-osaamisen** osaamistavoitteena ovat jatkuva eettinen ammattimainen toiminta huomioiden koulutuksen arvot ja opettajan työn eettiset periaatteet. Se laittaa opettajan pohtimaan omaa ammattietiikkaa, eettisiä periaatteita, eettisen ajattelun kehittämistä ja eettisten periaatteiden huomioimista erilaisissa tilanteissa. Ammattietiikka vaatii opettajalta herkkyyttä tunnistaa työssään eettisiä ongelmia ja jatkuvaa oman ammattitaidon ylläpitämistä. Opettaja ymmärtää kestävän kehityksen toimintaperiaatteet omalla koulutusalueella ja edistää myös omaa työhyvinvointia opettajan työssään. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 15.) Osaamisperusteisyydessä myös eettisyyteen kasvattaminen on osa opettajan kasvatustyötä. Eettisyys näyttäytyy muun muassa vastuunkantamisena muista ihmisistä ja kyvystä ymmärtää toisen osapuolen näkökulmia. Näitä taitoja opettaja välittää opiskelijoille eettisen ajattelun ja pohdintojen kautta. (Pursiainen 2016, 56.)

Koska suomalaisella opettajalla on pedagoginen vapaus, yhteiskunnalla on myös omat odotukset koskien opettajan työtä. Opettaja sitoutuu ammatissaan työtä määrittelevään normistoon ja ammattikunnan etiikkaan. Opettajalta odotetaan kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien edistämistä yksilön parhaaksi sekä elinikäisen oppimisen tukemista. Opettajalla on niin valta kuin vastuu kasvatuksen, opetuksen, ohjauksen ja arvioinnin suhteen. Opettaja on auktoriteetti, jonka tulee pohtia jatkuvasti oman toiminnan motiiveja ja pää-

määriä. Eettisen periaatteen mukaan opettaja hoitaa vastuullisesti työtehtävät, kehittää työtään, ammattitaitoaan ja arvioi omaa toimintaansa. (OAJ 2016.)

Eettinen periaate velvoittaa opettajaa huomioimaan jokaisen opiskelijan ainutkertaisena yksilönä ja kunnioittamaan opiskelijan oikeuksia. Opettaja käsittelee hienotunteisesti jokaisen opiskelijan persoonaa ja hänen yksityisiä asioita. Opettaja ei hyväksy epäoikeudenmukaista toimintaa missään muodossa. Opettaja myös rakentaa luottamuksellisia ihmissuhteita ja toimii yhteistyössä nuoresta vastuussa olevien aikuisten ja muiden sidosryhmien kanssa. Mitä nuorempi opiskelija on, sitä suurempi vastuu opettajalla on. Eettiset periaatteet koskevat myös opettajan työympäristöä, hän arvostaa tehtävänsä ja kunnioittaa työtovereitaan. Työtoverien yksilöllisyyden ymmärtäminen ja hyväksyminen, toisten tukeminen ja osaamisen jakaminen, ovat keskeisiä periaatteita työyhteisössä. Opettajan arvo-osaaminen on jokaisen yksilön ihmisarvon kunnioittamista, jokainen opiskelija on ajatteleva ja oppiva persoona, ketään ei kiusata tai syrjitä. Opettaja kunnioittaa jokaista ihmisarvoa sukupuolesta, sukupuolisesta suuntautumisesta, uskonnosta, iästä, sosioekonomisesta taustasta, alkuperästä, mieliteistä, kyvyistä ja saavutuksista riippumatta. (OAJ 2016.)

3.2.5 Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen

Opettajan kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen heijastuu niin ikään opettajan eettisessä toiminnassa. Suunnitellessaan opetusta kulttuuritaustaltaan erilaiset opiskelijat on otettava huomioon. Jokainen opettaja joutuu kohtaamaan omat asenteet monikulttuurisuutta kohtaan ja tunnistamaan omat ennakkoluulot. (Valjus 2006.) **Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamisen** osaamistavoitteena on saada opettaja refleктоimaan ja ymmärtämään monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden vaikutuksia koulutukseen ja opettajan omaan työhön. Opettaja tuntee myös oman oppilaitoksen kansainvälisyysstrategian ja sen käytänteitä. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 13.) Kansainvälisyysosaaminen pitää sisällään muun muassa oppilaitoksen kv-strategian ja -toiminnan, vaihto-ohjelmat, kotikansainvälisyyden, kielten opetuksen ja erilaiset kv-tapahtumat

(OPH 2010). Opettajan monikulttuurisuusosaaminen näkyy opetuksessa suvaitsevaisuutena ja avoimena asenneilmapiirinä. Se on kulttuurien lukutaitoa ja niiden välistä vuorovaikutusta, monikulttuurista ohjausta ja opiskelijoiden kohtaamista. Monikulttuurisuusosaaminen on erityisesti toisen ihmisen kunnioitusta ja pyrkimystä asettua hänen asemaan. Monikulttuurisuuden avulla edistetään koulutuksessa myös kulttuurien välistä osaamista ja hyviä etnisiä suhteita. (Valjus 2006.) Monikulttuurisessa ja kansainvälisessä maailmassa opettajan on erityisen tärkeää kasvattaa opiskelevia kunnioittamaan sekä omaa kulttuuriperintöä, että toisen kulttuuria. Tällainen opiskelijan vastuullisuuden kasvattaminen edustaa osaamisperusteisuuden perusajatuksia kaikilta osin. (Pursiainen 2016, 56–57.)

Maahanmuutto on lisännyt maassamme opiskelijajoukon moninaisuutta suhteellisen lyhyen ajan sisällä. Söderqvistin mukaan (2008, 16) kansainvälistymisellä tarkoitetaan kansallisen instituution muuttumista kansainväliseksi. Toisaalta kansainvälistymisen merkitys ei ole yksiselitteinen, tulkinnat vaihtelevat tulkitsijoiden mukaan (Piilotettu osaaminen 2013, 15). Tulkinnoista riippumatta opetuksessa on huomioitava opiskelijan puutteellinen kielitaito, uskontoon liittyvät traditiot ja moraaliset kysymykset. Jokainen opettaja joutuu pohtimaan näitä ratkaisuja pedagogisen ajattelunsa avulla. Asenteellisiin kysymyksiin ei ole aina oikeita vastauksia. Kuitenkin opettajan kokemuksen lisääntyessä ja vertaisasi-antuntemuksen kautta yhteiset käytänteet on löydettävissä. (Jyrhämä ym. 2016, 224–225.) Myös kansainvälistyminen kehittyy vauhdilla globalisoituvassa maailmassa ja siinä mukana pysyminen vaatii opettajalta jatkuvaa toimintaympäristön tarkkailua ja määrittämistä. Kansainväisyysosaamisesta kiinnostunut opettaja on kiinnostunut ympäröivästä maailmasta. (Söderqvist 2008; Piilotettu osaaminen 2013.) Erilaisuuden hyväksymisen perustana on itsen tunteminen. Ilman opettajan omia eettisiä pohdintoja opettajan on mahdotonta tukea opiskelijan eettisyyteen kasvamista. (Pursiainen 2016, 56.)

3.2.6 Arviointi- ja palauteosaaminen

Myös arvioinnin käytön suhteen opettajalta vaaditaan eettisyyttä, erityistä huolellisuutta ja tarkkaa harkintaa. Arviointi, eli evaluaatio, on olennainen osa opetusta ja kuuluu opetuksen ominaispiirteisiin. Käsitteenä se on monitasoinen. Arvioinnin tehtävänä on muun muassa antaa tietoa, miten opetus on onnistunut ja tavoitteet saavutettu. Se edellyttää opettajalta autonomista toimintaa ja lujaa luottamista omaan ammattitaitoon. Arvioinnilla on useita näkökulmia, sen avulla ohjataan toimintaa ja kannustetaan parempiin suorituksiin niin opettajia kuin opiskelijoitakin. Arviointi voidaan nähdä myös opetuksen peilikuvana. Arvioinnin ensisijainen tehtävä on antaa opiskelijalle tieto siitä mitä hänen tulee osata ja miten hän voi osaamisen saavuttaa. Arvioinnilla tulee edistää hyvää ja välttää haittaa. Tosin sillä voi olla myös käänteinen vaikutus. Se voi heikentää motivaatiota ja latistaa opiskeluintoa. Arvioinnin periaatteiden ja sääntöjen tarkoitus on vähentää arvioinnin sattumanvaraisuutta. Opetuksen arviointi on erityisen vaativa tehtävä, arviointi itse vaatii myös arviointia ja kehittämistä kaiken aikaa. (Jyrhämä ym. 2016, 191, 194.)

Arviointi- ja palauteosaamisen osaamistavoitteena on ohjata opiskelijat ymmärtämään arvioinnin kohteet, ammattitaitovaatimukset / osaamistavoitteet ja arviointikriteerit. Opettajalla tulee olla ymmärrys arvioinnin tehtävistä ja tavoitteista sekä tuntemus arvioinnin määräyksistä, ohjeista ja käytänteistä³. Opettajan tulee osata arvioida opiskelijoiden oppimista ja osaamista, myös aiemman osaamisen tunnustaminen ja tunnistaminen ovat osa opettajan arviointi- ja palauteosaamista. Opettaja taitaa henkilökohtaisen palautteenannon ja osaa perustella arviointiinsa liittyvät ratkaisut. Jatkuva oppimisen arviointi ja kannustava palaute sekä opiskelijan ohjaaminen kohti itsearviointia, ohjaavat opettajan päivittäisiä toimia opetustilanteissa. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 15.) Osaamisperusteisen arvioinnin lähtökohtana pidetään näyttötutkintotyypistä ajattelua. Koulutuksen

³ Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelijan arviointia säätelevät lait (L 630/1998, 787/2014) ja asetukset (A 811/1998, 799/2014) ammatillisesta peruskoulutuksesta, lisäksi Opetushallituksen määräykset ammatillisten perustutkintojen perusteista. Ammattikorkeakoulut puolestaan päättävät itse opiskelija-arvioinnista arviointisäännön perusteella. Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932, VN:n asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129. (Lainsäädäntö.)

osana sovelletaan myös muita arvioinnin periaatteita. Arviointia tulee käyttää erilaisiin tarkoituksiin erilaisissa tilanteissa ja oppimisen eri vaiheissa. Olennaista on, että arviointitapojen muodostama kokonaisuus tukee asetettuja tavoitteita ja ne liittyvät opiskelijan ohjaamiseen ja osaamisen vahvistamiseen. Haltia (2011) toteaa, että osaamisperusteinen arviointi on vaativa tehtävä, jossa korostuu arvioijien merkitys. (Haltia 2011, 64–66.)

Opettajan työ pitää sisällään monimuotoista arviointia; opetussuunnitelman ja opetuksen arvioinnin, opiskelija-arvioinnin sekä oman toiminnan reflektoinnin. Pelkistetysti arviointi voidaan nähdä saatujen tulosten vertaamisena ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Opiskelija saa tietoa osaamisestaan, tai opettaja voi muuttaa opetustapahtumiaan yhä toimivammiksi. Opiskelija-arvioinnissa verrataan saavutettuja tuloksia yhteiskunnan opetukselle asettamiin tavoitteisiin. Diagnostinen arviointi selvittää opiskelijoiden lähtötason, se määrittää opetuksen suunnittelua. Formatiivinen arviointi on opettaja antamaa palautetta opiskelijalle opetustapahtuman aikana. Sen avulla on tarkoitus ohjata opiskelijan kasvua ja kehitystä. Summatiivinen arviointi on puolestaan opetusjakson päätteeksi annettua arviointia. Summatiivinen arviointi on useimmiten nähtävänä todistusarvosanoina. Erityisesti opiskelija-arvioinnin on oltava luotettavaa, oikeudenmukaista ja tasa-arvoista. Arvioinnin päämääränä on huolenpito ja tuki. Hyvä arviointi kannustaa, rohkaisee ja ohjaa opiskelijaa toimimaan tutkinnon tavoitteiden mukaisesti. Toisaalta tutkintovelvollisuus velvoittaa myös antamaan luotettavaa ja vertailukelpoista arviointia. (Hellström 2008, 265; Jyrhämä ym. 2016, 192–197.)

Opetustapahtumaa arvioitaessa saadaan tietoa muun muassa siitä, miten erilaiset opetusmuodot ja opetusmateriaalit soveltuvat eri tilanteisiin ja millaisia vaatimuksia opiskelijalla on. Samalla opettaja reflektoi omaa työtään, toteuttaa pedagogista ajattelua. Myös opiskelijoiden ohjaaminen pedagogiseen ajatteluun lisää heidän aktiivista osuutta opetuksen eri vaiheiden arvioinnissa. Itsearviointin tarkoituksena on pyrkimys yhteisarviointiin, jossa opettaja ja opiskelijat voivat yhdessä pohtia opetustapahtuman onnistumista. (Jyrhämä ym. 2016, 192–194.)

3.2.7 Erityispedagoginen osaaminen

Mikäli opiskelija kokee, ettei hän edisty opinnoissaan tai hänellä on vaikeuksia selviytyä yleisopetuksesta, on opiskelija oikeutettu niin sanottuun erityisopetukseen. Oppilaitosten erityisopetus on erityistä opetusta, jota annetaan erityistä tukea tarvitseville opiskelijalle. Didaktikka näkee erityisopetuksen keinona yksilöllistää ja eriyttää opetusta. Tällöin opetus sovelletaan opiskelija tarpeisiin ja vahvuuksiin. Lainsäädännön mukaan laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhdessä opiskelijan kanssa. HOJKS on yhteistyön ja opiskelun seuraamisen työväline opettajalle, opiskelijalle ja opiskelijahuollolle. (Hellström 2008, 60.) Usean opiskelijan ryhmässä tavoitteena on aina jokaisen opiskelijan persoonallinen kehitys ja kasvu, ja tämä edellyttää opettajalta vahvaa opiskelijatuntemusta. Opettajan tulee löytää ratkaisut jokaisen opiskelijan erilaisuuden huomioimiseen. Huomioimalla erilaisuuden opettaja toteuttaa yksilöllisyyden didaktista periaatetta. Näitä ratkaisuja kutsutaan eriyttämiseksi, yksilöimiseksi. Erityisopetusta ei tulisi käsitellä erillisenä toimintona, vaan osana kaikkea opiskelijan saamaa opetusta ja ohjausta. (Hellström 2008, 63; OPH 2015c, 33.)

Erityispedagogisen osaamisen osaamistavoitteena on ymmärtää opiskelijahuollon, erityistuen ja esteettömyyden merkitys ammatillisessa koulutuksessa / korkeakoulussa. Opettajalla tulee olla taito ohjata erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita yhdessä muiden toimijoiden kanssa sekä tunnistaa ja ottaa huomioon opiskelijan vahvuudet ja erityisen tuen tarpeet. Opettaja osaa löytää keinot auttaa ja tukea yksilön oppimista. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 13.) Osaamisperusteisuudessa yksilöllisen opintopolun suunnittelussa ja toteutuksessa erityisopetusta tarvitsevan opetus voidaan painottaa esimerkiksi työelämälähtöisesti perinteisen oppilaitosoppimisen sijaan. Myös ammattitaitovaatimuksia, osaamistavoitteita ja osaamisen arviointia on mahdollista mukauttaa, mikäli tutkinnon perusteiden mukaiset tavoitteet ovat opiskelijalle kohtuuttomat. (Pursiainen 2016, 86–87.) Mukauttamisen liittyvä lainsäädäntö esitetään myöhemmin tässä luvussa.

Koulutuksessa käsitteet esteettömyys ja inklusio ovat yhteydessä toisiinsa. Koulutuksessa inklusio määritetään kasvatustyötä ohjaavaksi arvoperustaksi, jonka taustalla on ymmärrys opiskelijoiden tasavertaisesta osallisuudesta. Inklusiolla taataan kaikkien opiskelijoiden yhdenvertainen osallisuus koulutukseen ja opiskeluun. Suomi on sitoutunut useisiin kansallisiin ja kansanvälisiin sopimuksiin ja linjauksiin opetuksen järjestämisestä kaikille yhteisessä koulussa esteettömästi. Jokainen opiskelija voi opiskella yhdessä muiden kanssa riippumatta yksilön tuen tarpeesta. Esteettömyydellä taataan opiskelijalle mahdolliset tuen tarpeet tai erityisjärjestelyt opiskelussa ja opiskelijavalinnassa. Koulutuksen järjestäjän on järjestettävä toimet niin, että ne takaavat jokaiselle yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen. Esteettömyys huomioi muun muassa pedagogiset, asenteelliset, psyykkiset ja sosiaaliset näkökulmat, sekä vuorovaikutukseen, tietotekniikkaan, tiloihin ja toimintaympäristöön liittyvät perusteet. Tasavertainen kohtelu ja yksilölliset tukipalvelut takaavat inklusion ja esteettömyyden toteutumisen. (OPH 2014b, 6–7; Alila 2014, 63–64.)

Ammatillista peruskoulutusta koskevassa laissa (L 630/1998, 1 §) ammatillinen erityisopetus määritellään oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi annettuna erityisopetuksena. Erityisopetuksella tarkoitetaan opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pitkäaikaista tai säännöllistä pedagogista tukea ja/tai erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyjä. Ammatillinen erityisopetus on vakiintunut ammatillisen peruskoulutuksen käsite, joka koulutuksen järjestäjän tulee opetussuunnitelmassaan avata. Koulutuksen järjestäjän tulee myös päättää erityisopetuksena annettavasta opetuksesta ja sitä koskevasta päätösprosessista, kuinka opetus käytännössä toteutetaan. Opetussuunnitelmassa tulee myös kuvata kuinka tavoitteiden saavuttamista voidaan tukea, kuinka mukauttaminen toteutetaan ja millaisilla opetusjärjestelyillä ja toimenpiteillä opiskelijan tavoitteiden toteutumista seurataan ja arvioidaan. Lisäksi opetussuunnitelmassa kuvataan erityisopetuksen tarpeen tunnistaminen ja määrittäminen. Lain mukaan koulutuksen järjestäjä on vastuussa erityisopetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta. (OPH 2015c, 12–13.)

Erityinen tuki näkyy ammatillisessa perusopetuksessa erityisesti koulutuksen järjestäjän tahtotilana pitää huolta kaikista oppilaitoksen opiskelijoista. Tahtotila ilmaistaan myös koulutuksen järjestäjän koulutusstrategiassa. Ammatillisen erityisopetuksen kivijalkana on ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen on arvokas sinällään ja jokaisen yksilön pyrkimyksenä on itsensä kehittäminen. Suunnitelmallisella pedagogisella toiminnalla ja tuella opetushenkilöstö muokkaa omaa toimintaa, opintojen sisältöä sekä opetus- ja oppimismenetelmiä, ja jopa muiden opiskelijoiden toimintatapoja oppimisen mahdollistamiseksi. (OPH 2015c, 53, 58.) Mukauttaminen on myös yksi keino tukea opiskelijan yksilöllistä opintopolkua. Erityisopetusta saavan opiskelijan opintojen ammattitaitovaatimuksia, osaamistavoitteita tai arviointikriteerejä voidaan mukauttaa esimerkiksi vaikeusastetta keventämällä. Lain ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 19 a §:n mukaisesti mahdollistaa tutkinnon osan laajuuden tai kattavuuden sopeuttamisen opiskelijan oppimisedellytysten mukaiseksi. Se voi tarkoittaa suppeampia tavoitteita, vähemmän opiskeltavia asioita mutta enemmän ohjausta, tukea ja erityisiä opetusmenetelmiä. (OPH 2015c, 41.)

Uudistetun oppilas- ja opiskelijahuoltolainsäädännön (30.12.2013/1287) tarkoituksena on edistää ammatillisessa perusopetuksessa oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Näiden toimien kautta halutaan edistää myös opiskelijoiden mielenterveyttä ja ehkäistään syrjäytymistä (L 1287/2013, 2 §). Opiskeluhuollon avulla tuetaan oppimista, tunnistetaan ja ehkäistään oppimisen esteitä, sekä myös muita oppimisvaikeuksia ja opiskeluun liittyviä ongelmia (L 1287/2013, 6 §). Opiskelijahuollon asiantuntijat auttavat erityisesti silloin, kun opettajan pedagogiset toimenpiteet ovat riittämättömät. Myös moniammatillisen (opiskeluhoolto, huoltajat, työssäoppimispaikkojen henkilökunta) yhteistyön avulla tuetaan opiskelijan opintopolkua. Moniammatillinen yhteistyö tukee myös opetushenkilökunnan toimia. (OPH 2015c, 60, 67.) Opettajan tulee tuntea myös SORA-lainsäädäntö, ratkaisuja opiskeluun soveltumattomuuteen. SORA-säännökset koskevat ammatillista koulutusta (630/1998), ammatillista aikuiskoulutusta (631/1998) ammattikorkeakoululakia (351/2003) sekä yliopistolakia (558/2009). Erityisesti tietyt tutkinnot, jotka edellyttävät terveydentila- ja toimintakykyvaatimuksia ja alaikäisten parissa

työskentelyä, tai joihin liittyy potilas-, asiakas tai liikenteen turvallisuutta koskevia toimia, vaativat SORA-säännösten huomioimisen. Lainsäädännön tavoitteena on parantaa turvallisuutta koulutuksessa ja työelämässä, sekä lisätä koulutuksen ja tutkinnon järjestäjien mahdollisuutta puuttua opiskelijan soveltumattomuuteen ja turvallisuutta koskeviin kysymyksiin. Säännöksillä pyritään varmistamaan jokaiselle opiskelijalle turvallinen opiskeluympäristö, sekä edistämään potilaan ja asiakkaan turvallisuutta. (SORA-lainsäädännön toimeenpano terveydenhuollossa 2015; OPH 2015d, 5–7; Lainsäädäntö.)

3.2.8 Tutkimus- ja kehittämisosaaminen

Jotta opettaja pystyy vastaamaan opetuksen järjestelyihin ja jokaisen opiskelijan tarpeisiin, tulee hänen pohtia omaa pedagogista ajattelua. Oma käsitys oppimisesta on erityisen tärkeää tiedostaa. (Hellström 2008, 277.) Tavoitteellinen opetustoiminta edellyttää opettajalta jatkuvaa oman ajattelun ja toiminnan tarkkailua ja pohdintaa. Tällaisella metakognitiivisella toiminnalla tarkoitetaan harkittua toimintaa, jota opettaja pystyy perustelemaan. Opettajan päätöksenteon taustalla on aina henkilökohtainen uskomusjärjestelmä, jossa on tiedostamattomia sekä tietoisia elementtejä. Opettajan perustelut voivat olla intuitiivisia tai rationaalisia tai usein näiden yhdistelmä. Pedagoginen ajattelu pyrkii siihen, että kaikki päätökset on perusteltavia tutkimustietoon nojaten. Opettajankoulutuksen yhtenä päämääränä onkin, että opettaja on autonominen opetuksessaan ja tekee itsenäisiä päätöksiä. Itsenäinen pedagoginen ajattelu kehittyy vain kokemuksen myötä. Pedagogisen tutkimuksen tunteminen ja seuraaminen sekä oman työn pohtiminen, ovat opettajan työn hallitseva perusajatus, pedagogisen asiantuntemuksen ydin. Opettaja ei ole työssään koskaan valmis. (Jyrhämä ym. 2016, 10, 112–114.)

Tutkimus- ja kehittämisosaamisen osaamistavoitteena on opettajan oman pedagogisen toiminnan reflektointi koko opintojen ajan. Saadun palautteen avulla opettaja osaa tunnistaa ja reflektoida kehittämiskohteitaan ja muokata opetustaan. Opettaja tuntee myös oman alan koulutuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan painopistealueet. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetus-

suunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 14.) Myös Jyrhämä ja kollegat vahvistavat ajatuksen (2016, 233–234), että ammatillinen kasvu, opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen, vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä ja oman ammattialan ajankohtaisten asioiden tuntemusta. Jokaisen opettajan tulee tiedostaa omaa toimintaansa, omata nykyaikainen käsitys oppimisesta sekä kouluttaa itseään alan uusista virtauksista ja muutoksista. Kasvatustieteellisen didaktisen tietopohjan lisääntyessä, opettajasta kehittyy rohkeampi ja taitavampi ammattilainen, myös rohkeampi opetussuunnitelman toteuttaja (Jyrhämä ym. 2016, 215–216). Pursiaisen (2016, 74–75) mukaan osaamisperusteisen opettajan tulee kartuttaa erityisesti digitaitoja ja työelämätietoisuutta, jotta hän kykenee huomioimaan opetuksessaan työelämän tarpeet sekä hyödyntää erilaisia teknologisia menetelmiä ja sovelluksia opetuksen monipuolistamiseksi.

Opettaja on täten virkamies, jolla on velvollisuuksia työnantajaa, valtiota ja kuntaa kohtaan. Hän noudattaa virkasuhteeseen kuuluvia tehtäviä, voimassaolevia säännöksiä ja määräyksiä. Lisäksi häntä velvoittaa työnantajan, työnjohdon määräykset. Opettajan opetustyön perustana on virallinen opetussuunnitelma, jonka tavoitteet ja arvioinnin periaatteet sitovat häntä. Lakien ja asetusten lisäksi opettajan työtä ohjaa ammattietiikka. Opettaja suunnittelee opetusta, opettaa, antaa tukea sekä arvioi opiskelijan ja koko ryhmän työskentelyä ja oppimista. Opettaja myös ohjaa ja antaa opiskelijoiden tarvitsemää erityistukea sekä osallistuu oppilashuoltoon ja pitää yhteyttä huoltajiin. Tämän lisäksi tiedostavalla opettajalla on hyvä opiskelijantuntemus, jonka pohjalta hän voi henkilökohtaisesti opetusta ja ohjausta. Opettaja näkee opiskelijoiden erilaisuuden mahdollisuutena. Monipuoliset opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmät ohjaavat hänen toimintaa. Opettaja pitää huolen niin fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta kuin pedagogisestakin oppimisympäristöstä unohtamatta yrittäjä- ja työelämälähtöisyyttä. Suomalaisella opettajalla on didaktinen vapaus päättää, kuinka hän opetuksen luokassaan järjestää sekä tavat, joilla tuloksiin päästään. Didaktinen vapaus on valtaa ja vastuuta tehdä omaa opetusta koskevia tarkoituksenmukaisia ratkaisuja. Opettajalla on liikkumatilaa muovata työtapoja ja oppiainesta. Jokaisen suomalaisen opettajan ammattiin sisältyy poikkeuksellisen paljon itsenäistä harkintavaltaa. Opettajilla on myös vahva yhteiskunnallinen asema ja korkea koulutus. Meillä arvostetaan opettajan persoonalla tehtyä persoonallista

työtä. Edellä mainittujen ohella opettaja reflektoi toimintaansa, toimii yhteisöllisesti edistäen omaa, opiskelijoiden ja työyhteisön hyvinvointia, unohtamatta kestävän kehityksen periaatteita. Suomalainen opettaja on hyvin koulutettu, arvostettu ammattilainen ja toimivan koulutusjärjestelmän ydin. (Jyrhämä ym. 2016, 114–117, 126–130, 150; Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tällä tutkielmalla haluttiin selvittää Amokin osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneiden opettajien käsityksiä omista valmiuksista toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Tutkielmalla haluttiin tuoda esiin osaamisperusteisen opettajankoulutuksen suorittaneiden ja työelämässä toimivien opettajien näkökulmia osaamisperusteisen koulutuksen tuottamista valmiuksista. Tässä tutkielmassa valmiuksilla viitataan opettajankoulutuksesta saatuun konkreettiseen hyötyyn, kuinka opettajat kokevat omat valmiudet suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Tutkielmassa Amokin tuottama ammatillinen osaaminen nähdään kykynä toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Empiirinen osuus toteutettiin kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän, survey-tutkimuksen keinoin maalisi- ja huhtikuun 2018 aikana Webropol-kyselyohjelmistolla. Amokin osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneiden 233 opiskelijan sähköpostiosoitteet saatiin Amokin opiskelijarekisteristä. Tutkielmalla haluttiin kehittää Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteista koulutusta. Tutkielma tehtiin toimeksiantona Oulun ammatilliselle opettajakorkeakoululle ja Oamk myönsi tutkimusluvan työlle 18.1.2018.

4.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset

Tutkimusprosessissa tutkimusongelma on erittäin ratkaisevassa asemassa. Se johtaa aineiston kokoamista, käsittelyä ja analysointia. Tutkimuksesta saatu hyöty riippuu olennaisesti ongelman määrittämisen onnistumisesta. (Heikkilä 2008, 23.) Tässä tutkielmassa tutkimuskysymyksiä on yksi:

1. **Minkälaisia valmiuksia opettajat näkevät itsellään olevan osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttamiseen?**

Kysymyksellä haluttiin löytää vastauksia siihen, kuinka hyvin Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteinen koulutus antaa valmiuksia

toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Pääkysymystä tarkentavat kaksi alakysymystä:

1. **Tuottaako opettajankoulutus haluttua osaamista opettajan näkökulmasta?**
2. **Miten opettajankoulutusta tulisi kehittää?**

Alakysymysten avulla haluttiin nostaa esiin ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisperusteisen opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuutta ja kehittämiskohteita.

4.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimusmetodi on menetelmä, joka auttaa ja ohjaa tutkijaa tutkimuksen toteutuksessa. Tutkimusta suorittaessaan tutkija seuraa valitsemansa tutkimusmetodin askeleita. Tämä tutkielma toteutettiin kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän keinoin survey-tutkimuksena. Kvantitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä numeerisesti ja saada objektiivista, yleistettävissä olevaa tietoa olemassa olevasta ilmiöstä. (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2014, 16; Heikkilä 2008, 16–17.) Survey-tutkimuksella pyritään selvittämään otoksen käsityksiä tutkijaa kiinnostavista aihealueista, tässä tutkielmassa erityisesti toimeksiantajaa kiinnostavista teemoista. Survey-tutkimukselle on ominaista mielipiteiden ja käsitteiden mittaaminen ja se, että informaatiota kerätään edustavalta joukolta tutkimuslomakkeella valmiita vastausvaihtoehtoja käyttäen joko kyselyn tai haastattelun keinoin. (Järvinen & Järvinen 2011, 3, 13, 54–55; Heikkilä 2008, 16–17, 19, 50; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 193.) Survey-tutkimus luokitellaan yhdeksi kenttämenetelmistä. Muita kenttämenetelmiä Järvinen mukaan (2011, 54) ovat kenttätutkimus (field study) ja kenttäkoe (field test tai field experiment).

Heikkilän mukaan (2008, 16) kvantitatiivisen tutkimuksen avulla saadaan kartoitettua olemassa oleva tilanne, mutta ei riittävästi asioiden syitä. Hirsjärvi ym. (2009, 195) lisäävät kyselytutkimuksen aineiston olevan pinnallinen ja teoreettisesti vaatimaton. Tässä survey-tutkimuksessa strukturoitujen kysymysten lisäksi

si avoimilla kysymyksillä haluttiin tuoda esiin yksittäisten ihmisten näkökulmia, jotka peittyvät vastaajajoukon näkemyksiin. Avoimet kysymykset antavat tietoa aihepiiristä, joka ei ole vielä jäsentynyt (Järvinen & Järvinen 2011, 148). Avoimet kysymykset sallivat vastaajan ilmaista itseään omin sanoin ja tuoda esiin keskeiset seikat vastaajan ajattelussa. Vastaaminen tai vastaamattomuus avoimiin kysymyksiin antaa myös viitteitä vastaajan motivaatiosta aiheita kohtaan. Myös tunteiden merkitys asiasta välittyy avointen kysymysten kautta. (Foddy 1995, 128–134.)

Tutkimusaineisto kerättiin maaliskuu- ja huhtikuun 2018 aikana survey-tutkimuksena Webropol-kyselyohjelmistoa hyödyntäen. Tutkimuslomake (liite 1) sisälsi pääosin ennalta määriteltyjä, strukturoituja kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä haluttiin syventää perusjoukon mielipiteitä tietyistä aihealueista ja saada esiin sellaisia vastuksia ja ideoita, joita ei ollut etukäteen osattu huomioida. Kysely kohdennettiin 233 Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneelle opiskelijalle. Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat kaikki Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta valmistuneet opiskelijat, joiden opinnot olivat toteutuneet osaamisperusteisen opetussuunnitelman mukaan. Kuten kvantitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, tietoa kerätään suurelta edustavalta joukolta (Heikkilä 2008, 16). Tässä kokonaistutkimuksessa tutkittiin koko perusjoukko, mikä puoltaa survey-menetelmän valintaa. Perusjoukon muodostivat viisi osaamisperusteista pilottiryhmää, jotka toteutettiin vuosina 2011–2015. Loput perusjoukosta, populaation jäsenet, koostuivat vuonna 2016 tai sen jälkeen opintonsa suorittaneista Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoista. (Järvinen & Järvinen 2011, 55; Heikkilä 2008, 14, 33, 49–52.)

Tässä survey-tutkimuksessa kysymysten lähtökohtana ovat Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisen opetussuunnitelman osaamistavoitteet, joita ohjaa vahva ammattipedagoginen lähtökohta. Kyselylomakkeen tarkoituksena oli, että vastaajat ottavat kantaa Amokin osaamisperusteisen koulutuksen tuottamaan kompetenssiin heidän työnsä. Lomakkeen kysymykset on operationalisoitu, eli johdettu, ammatillisen opettajan ammattipedagogisen osaamisen osaamistavoitteista, joita on kymmenen (kuvio 3, 31). Ammattipeda-

gogiikan perustana on ammatillisen kasvun ja oppimisen prosessi, jonka tavoitteena on antaa opettajalle työkaluja opiskelijan ohjaamiseen työelämän osaamisvaatimusten mukaan. Tutkielmassa oletetaan, että ammattipedagogisen osaamisen osaamistavoitteiden taustalla ovat ne edellytykset, jotka ammatillisen opettajan tulee lain mukaan täyttää. Tämän perusteella kaikki kymmenen ammatillisen opettajan ammattipedagogisen osaamisen osaamistavoitetta johdettiin väitelauseiksi. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017.)

Järvinen & Järvinen (2011, 148) korostavat, että on olennaista kiinnittää erityinen huomio strukturoitujen kysymysten muotoiluun. Tutkijan on vaikea ennakoida, miten monella tavalla vastaajat voivat kysymykset tulkitella. Tutkijan on myös olennaista pohtia, mikä merkitys kysyttävillä asioilla on tutkimuksen kohteena oleville. Ovatko kysymykset tutkimuksen kannalta olennaisia ja käsitteet ymmärrettäviä. Survey-tutkimuksen kysymyksiä määriteltäessä tutkija joutuu myös aina rajaamaan tutkimuksen ulkopuolelle jätettävät muuttujat. (Järvinen & Järvinen 2011, 55–56, 148; Heikkilä 2008, 32.) Kyselyä rakennettaessa tulee myös miettiä kohderyhmää ja toteuttaa se heidän näkökulmastaan (Valli 2015, 47).

Kyselylomakkeen rakenteessa on olennaista sen pituus, eli kysymysten lukumäärä. Vastaajan mielenkiinnon tulee säilyä lomakkeen alusta loppuun. Vallin mukaan (2015) kyselylomakkeen maksimipituus on viisi sivua. Selkeys ja ulkoasu ovat myös olennaisia toimivassa lomakkeessa, ne vaikuttavat vastausprosenttiin. Selkeät vastausohjeet ja henkilökohtaiseksi muotoillut kysymykset luovat vastaajalle miellyttävän kokemuksen. (Valli 2015, 43–44.) Tätä tutkielmaa voidaan kritisoida lomakkeen pituuden osalta. Toisaalta jokaisesta ammattipedagogisen osaamisen osaamistavoitteista haluttiin saada tietoa. Lomakkeessa mielipidettä kysyttäessä käytettiin Likert- ja Osgood-asteikkoja, joiden ääripäät edustavat eriäviä näkemyksiä. (Heikkilä 2008, 53–54.) Keskelle asteikkoa sijoitettava neutraali vastausvaihtoehto sulki pois pakkovastaamisen. Täten vastaajia ei pakotettu valitsemaan vaihtoehtoa, mikäli hänellä ei ole asiasta mielipidettä (Valli 2015, 57). Lomakkeen suunnitteluvaiheessa huomioitiin myös avointen kysymysten haasteet; työläs käsittely ja se, että niihin on helppo jättää vastaa-

matta tai niihin vastataan epätarkasti, ylimalkaisesti ja kysymyksen vierestä. (Heikkilä 2008, 49; Valli 2015, 71.)

Survey-tutkimuksen eduksi voidaan lukea sen taloudellisuus ja nopea tapa kerätä tietoa. Tutkijalla ei ole myöskään mahdollisuutta vaikuttaa olemuksellaan eikä läsnäololla vastauksiin, kun kysely esitetään kaikille vastaajille täysin samassa muodossa. Kyselylomakkeella voidaan esittää myös runsaammin kysymyksiä kuin esimerkiksi haastattelulla. Survey-tutkimuksessa vastaaja voi myös itse valita ajankohdan, jolloin hän vastaa kyselyyn. Toisaalta kysymysten muotoilulla voidaan vaikuttaa vastauksiin ja ohjata vastaajia valitsemaan tutkijaa miellyttäviä vaihtoehtoja. (Järvinen & Järvinen 2011, 56, 148; Heikkilä 2008, 61; Valli 2015, 44, 47.)

Survey-tutkimuksen uhkana on, että vastaaja voi ymmärtää kysymykset väärin, eikä hänellä ole mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä. Kentän henkilöt voivat puhua ja ajatella asioista eri termein kuin tutkija. Tämän vuoksi lomakkeen testaus on olennaisen tärkeää, jotta tutkijan työkalut ja ajattelun välineet ovat testatut ja varmistetut tutkittavan todellisuuden kanssa ymmärrettäviksi. (Heikkilä 2008, 48; Valli 2015, 44–45.) Tässä tutkielmassa kyselylomakkeen toimivuutta testattiin tammikuussa 2018 viikolla kolme. Kolme Oulun seudun ammattiopiston opettajaa testasivat lomakkeen toimivuutta ja kysymysten ymmärrettävyyttä vastaamalla kyselyyn. Tämän jälkeen lomakkeeseen tehtiin tarvittavat muutokset, jonka jälkeen vielä kolme henkilöä kommentoi lomakkeen toimivuutta ja sanavalintoja. Kaksi kommentoijista oli Amokin henkilökuntaa. Myös lomakkeen tekninen toimivuus testattiin Webropol-kyselyohjelmistossa.

Alhainen vastausprosentti on sähköisen kyselyn yleinen uhka. Kyselyn onnistumisen kannalta vastausprosentti on merkityksellinen, kattavalla vastausmäärällä saadaan luotettavia tuloksia. Tässä tutkielmassa kysely lähetettiin 233 henkilölle ja vastauksia saatiin 74 henkilöltä (N=74). Vastausprosentiksi saatiin 32, mikä tuntui tutkijasta aluksi alhaiselta. Kun vastaajien taustamuuttujien jakaumia ikää ja sukupuolta verrattiin perusjoukon jakaumiin, todettiin niiden olevan hyvin samansuuntaiset. Ammatillisen opettajan tutkinto suoritetaan vanhempana kuin muiden koulutusmuotojen opettajien tutkinnot, sillä ammatillisilta

opettajilta edellytetään työkokemusta ennen opettajankoulutusta. Tämän vuoksi ammatillisissa opettajissa keski-ikäisten määrä on suuri, kuten myös tässä tutkimuksessa (taulukko 1). Ammatillisen koulutuksen opettajisto ei ole myöskään yhtä naisvaltainen kuin muiden koulutusmuotojen, sillä tietyt alat ovat vahvasti miesvaltaisia ja toiset naisvaltaisia. (OPH 2017, 90–92.) Keskustelut Amokin henkilökunnan ja Lapin yliopiston tilastotieteen opettajan (Silén 2018) kanssa vahvistivat vastausprosentin olevan hyvin tyypillinen ja vastaavan onnistunutta vastausprosenttia.

4.3 Analyysimenetelmät

Survey-tutkimuksen analyysia voidaan toteuttaa useiden analyysimenetelmien keinoin. Käytetyistä kyselymenetelmistä riippuen aineistoa voidaan analysoida niin laadullisesti kuin määrällisestikin, mutta sen lähtökohdat ovat kuitenkin kvantitatiivisessa, määrällisessä tutkimuksessa. (Heikkilä 2008, 4.) Tässä tutkielmassa kyselylomakkeen strukturoidut kysymykset analysoitiin määrällisesti tilastollisen analyysin keinoin, ja avoimet kysymykset laadullisesti sisällönanalyysilla. Luvussa 4.3.1 kuvataan määrällinen analyysi ja luvussa 4.3.2. perehdytään laadullisen analyysin vaiheisiin.

4.3.1 Tilastollinen analyysi

Määrällinen aineisto analysoitiin tilastollisen analyysin keinoin, SPSS, Statistical Package for the Social Sciences-ohjelmaa (versio 24) hyödyntäen. Määrällisestä aineistosta etsittiin vastauksia tutkimuskysymykseen: minkälaisia valmiuksia opettajat näkevät itsellään olevan osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Aineistoon perehdyttiin ensin kokonaisuutena, minkä jälkeen aineistoa tarkasteltiin ryhmittäin taustamuuttujien (opettajana työskenteleminen ja sukupuoli) suhteen. Tavoitteena oli havaita mahdollisia eroja opettajana työskentelevien naisten ja miesten välillä. Tutkijan alkuperäisenä tavoitteena oli havainnoida mahdollisia eroja myös eri-ikäisten opettajien välillä. Koska havaintoja opettajana työskentelevistä vastaajista oli vain 39 (n=39), on otantasattumalla jo nyt suuri vaikutus tulokseen. Suppea havaintojen määrä ei kestä useampia

taustamuuttujia (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 108–109), joten eroja päädyttiin vertailemaan vain sukupuolten välillä.

Analyysi aloitettiin tutkimuksen kohteena olevan joukon tarkastelusta, Amokin osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneet opiskelijat (n=74). Osallistujien taustatiedot on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Kyselyyn osallistujien taustatiedot (n=74)

Taustamuuttuja	Kategoria	n	%
Sukupuoli	Nainen	54	73 %
	Mies	20	27 %
Ikä	Alle 40-vuotias	25	34 %
	40 – 50-vuotias	26	35 %
	Yli 50-vuotias	23	31 %
Opettajana työskentelevät	Nainen	28	38 %
	Mies	11	15 %
Muu kuin opettajan työ	Nainen	26	35 %
	Mies	9	12 %
Työsuhteen laatu / opettajana työskentelevät	Päätoiminen opettaja	27	37 %
	Sivutoiminen opettaja	9	12 %
	Teen opettajan sijaisuuksia	3	4 %
Työsuhteen laatu / muu kuin opettajan työ	Muu kuin opettajan työ	25	34 %
	Opiskelee	4	5 %
	Työtön	4	5 %
	Muu tilanne	2	3 %

Kyselyyn vastanneista suurin osa oli naisia (n=54). Vastaaajien (n=74) ikä vaihteli 29–63 vuoden välillä. Jokaisessa ikäluokassa oli likimain saman verran vastaajia. Opettajana työskentelevistä vastaajista (n=39) suurin osa työskenteli päätoimisena opettajana (n=27). Heistä ammatillisessa koulutuksessa työskenteli 16 ja ammattikorkeakoulussa 12 opettajaa. Myös perusaste, yliopisto, vapaa sivistystyö ja yksityinen koulutusorganisaatio toimivat kyselyyn vastanneiden opettajien työnantajina. Suurin osa kyselyyn vastanneista (60 henkilöä) oli valmistunut Amokin koulutuksesta vuosina 2016–2017. Pilottiryhmissä (2011–2015) opintonsa suorittaneista kyselyyn vastasi 14 henkilöä. Taustamuuttujia tarkasteltaessa ilmeni, että opettajana työskentelevien (n=39) aiempi koulutus ennen valmistumista Amokista oli varsin korkea. Jopa 54 % opettajana työskentelevistä ilmoitti koulutukseksi ylemmän korkea-asteen ennen Amokin koulutusta. Toisena seurasi ammattikorkeakoulutus, joka oli 21 % vastaajista.

Ryhmävertailua varten muodostettiin taustamuuttuja opettajana työskentelevistä vastaajista sukupuolittain (n=39). Analyysissa verrattiin opettajana työskentelevien naisten (n=28) ja miesten (n=11) käsityksiä omasta ammattipedagogisesta osaamisesta ja sitä missä määrin koulutus oli edistänyt heidän osaamistaan. Ikää kuvaava muuttuja jouduttiin jättämään pois aineiston pienen koon (n=39) vuoksi. Analyysi lähdettiin toteuttamaan erottamalla kysymykset kolmeen osa-alueeseen: (1) arvio omasta ammattipedagogisesta osaamisesta, (2) osaamisperusteinen koulutus oman osaamisen edistäjänä ja (3) näkemys tiettyjen asiakokonaisuuksien hyödyllisyydestä koulutuksessa. Kahdessa ensimmäisessä osa-alueessa käsityksiä mitattiin Likertin asteikolla (poikkeuksena kysymys 18) ja osa-alueessa kolme käsityksiä kysyttiin Osgoodin asteikolla, jossa ääripäinä ovat vastakkaiset adjektiivit (Heikkilä 2008, 53–54; Foddy 1995, 156–157). Sekä Likertin että Osgoodin asteikko oli viisiportainen.

Kahden ensimmäisen osa-alueen kysymyksistä muodostettiin summamuuttujat. Summamuuttujien sisäisten väittämien väliset yhteydet tarkastettiin Pearsonin korrelaatiokertoimen (p) testauksella. Korrelaatiokertoimet vaihtelevat -1 ja +1 välillä. Korrelaatiokertoimessa on tärkeää huomioida, että se mittaa vain lineaarista riippumattomuutta. Arvo 0 ilmoittaa, ettei lineaarista riippuvuutta ole lainkaan. Pieni p-arvo on edellytys riippumattomuuden olemassaololle, tosin riipu-

vuus voi olla lievää. Kun taas arvo poikkeaa selvästi nolasta, voidaan muuttujien välillä sanoa olevan lineaarista riippuvuutta. Vaikkakin korrelaatiokertoimeksi saataisiin nolla, muuttujat eivät välttämättä ole riippumattomia, vaan yhteys voi olla epälineaarista. Pieni poikkeama voidaan tulkita myös sattumana. Tässä pienessä aineistossa on syytä huomioida korrelaatiokertoimen herkkyys poikkeaville arvoille. Yksikin selvästi poikkeava arvo voi vaikuttaa suuresti korrelaatiokertoimen arvoon. (Heikkilä 2008, 203–207; Nummenmaa ym. 2014, 214–216, 221–222, 230.)

Korrelaatiokerrointa täydennettiin sisäisen konsistenssin, Cronbachin alfan (α), mittarilla. Useasta muuttujasta muodostettua summamuuttujaa arvioitiin reliabiliteettikertoimella. Kun reliabiliteettikerroin on riittävän korkea, muuttujien yhdistäminen on sopivaa ja tällöin mittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa. (Metsämuuronen, 2006, 442–443.) Kahden ensimmäisen osa-alueen kysymysten Alpha-kertoimet (reliabiliteettikertoimet) ovat nähtävillä taulukoissa 2 ja 3. Alpha-kertoimen tulisi ylittää 0.7 (minimikerroin 0.6), jotta muuttujien yhdistäminen on mielekästä. Summamuuttujan rakentaminen vaatii aina yhdistettävien muuttujien samansuuntaisuutta (Metsämuuronen, 2006, 507–509).

Taulukko 2. Arvio omasta ammattipedagogisesta osaamisesta kuvaaville fakto-reille lasketut Cronbachin alfa-kertoimet

Kysymys	Cronbachin alfa
15. Suunnittelu- ja toteutusosaaminen	0.77
17. Erityispedagoginen osaaminen	0.84
23. Arvo-osaaminen, lait, asetukset ja ohjeet	0.77

Taulukko 3. Arvio kuinka osaamisperusteinen koulutus on edistänyt omaa osaamista kuvaaville faktoreille lasketut Cronbachin alfa-kertoimet

Kysymys	Cronbachin alfa
16. Arviointi- ja palauteosaaminen	0.89
19. Verkosto-osaaminen	0.73
21. Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	0.86
22. Ammatillinen kohtaaminen	0.91

Reliabiliteettikerroin, Cronbachin alfa, oli varsin hyvä kaikissa muodostetuissa summamuuttujissa. Tämä kertoo siitä, että kysymykset olivat yhdenmukaisia ja ne mittasivat samankaltaisia ilmiöitä. Poikkeuksena kysymykset 8 ja 29⁴, arvioivat Amokin osaamisperusteista koulutusta. Näistä kysymyksistä poistamalla patteriston kaksi viimeistä väittämää (verkko-oppimisympäristöt edistivät opintojani ja henkilökunta oli ystävällistä), Cronbachin alfa-kertoimeksi saatiin 0.66, mikä voitiin hyväksyä. Poistamisen jälkeen kysymys jäi kuitenkin sisältöarvoltaan heikoksi, joten se jätettiin analyysin ulkopuolelle.

Opettajana työskentelevien naisten ja miesten ryhmävertailu suoritettiin studentin t-testin avulla. Testiä käytetään ryhmän keskiarvojen vertailuun. Testin edellytyksenä on, että muuttuja on normaalisti jakautunut (Kolmogorov-Smirnov $p > 0.05$). Parametristen testien käyttö on yleisesti suositeltavaa, sillä ne ovat voimakkaampia ja suosittelevat helpommin väärän nollahypoteesin kumoamista. Tulkittavaksi jää kuitenkin aina se, kuinka todennäköistä on, että keskiarvojen ero johtuu sattumasta. (Heikkilä 2008, 193, 224, 230–232; Nummenmaa 2014, 186–188, 200–201.) Nollahypoteesit tässä tutkielmassa on, että naisten ja miesten antamat keskiarvot omasta ammattipedagogisesta osaamisesta ja missä määrin koulutus on edistänyt heidän osaamistaan, ovat yhtä suuret ja keskiarvojen välillä ei ole eroja (kaksisuuntainen testaus). Tilastollisen merkittävyyden mittauksessa käytettiin yleisesti hyväksyttyä merkittävyytensä 5 %, eli

⁴Kysymykset 8 ja 29 ovat yhdenmukaiset (Arvioi Amokin osaamisperusteista koulutusta). Kysymykset esitettiin ei opettajana työskenteleville ja opettajan tehtävissä toimiville kyselylomakkeen eri kohdissa.

0.05. (Heikkilä 2008, 189–192; 195.) Riippuvuuden voimakkuutta arvioitiin efektiivikokoa mitattavalla Cohenin tunnusluvulla d : $0.2 \leq d < 0.5$ pieni, $0.5 \leq d < 0.8$ keskisuuri, $0.8 \leq d < \infty$ suuri merkitys.

Osa-alueen yksi kysymyksillä 15, 17, 23 ja 18 (suunnittelu- ja toteutusosaaminen, erityispedagoginen osaaminen, arvo-osaaminen, lait, asetukset ja ohjeet ja kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen) opettajana työskentelevät arvioivat omaa ammattipedagogista osaamistaan vastaamalla väittämiin viisiportaisella Likert-asteikkolla seuraavasti: 5=Erittäin paljon, 4=Paljon, 3=Jonkin verran, 2=Vähän, 1=En lainkaan. Kysymyksessä 18 (kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen) käytettiin Osgoodin asteikkoa, jossa ääripäinä olivat vaihtoehdot: erittäin hyvin, en lainkaan. Kysymyksistä 15, 17 ja 23 jokaisesta muodostettiin erillinen oma summamuuttuja, joiden sisäisten väittämien väliset korrelaatiokertoimet tarkastettiin. Kullekin summamuuttujalle laskettiin sisäistä konsistenssia mittaava reliabiliteettikerroin, Cronbachin alfa. (Ks. taulukko 2.).

Osa-alueen kaksi kysymyksillä 16, 19, 21 ja 22 (arviointi- ja palauteosaaminen, verkosto-osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen ja ammatillinen kohtaaminen), opettajana työskentelevät arvioivat kuinka osaamisperusteinen koulutus oli edistänyt heidän omaa osaamistaan toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa viisiportaisella Likert-asteikkolla: 5=Erittäin paljon, 4=Paljon, 3=Jonkin verran, 2=Vähän, 1=En lainkaan. Myös näistä kysymyksistä muodostettiin summamuuttujat, joiden sisäiset korrelaatiot ja konsistenssit tarkistettiin reliabiliteettikertoimen avulla (Ks. taulukko 3.).

Osa-alueen kolme kysymyksillä selvitettiin opettajana työskentelevien mielipiteitä tiettyjen asiakokonaisuuksien hyödyllisyydestä koulutuksessa. Kysymysten 13, 14, 20, 24, 27 ja 28 (orientaatio osaamisperusteiseen opettajankoulutukseen, opetusharjoittelu, kasvatustieteelliset perusopinnot ja jatkuva kehittyminen opettajana) vertailu opettajana työskentelevien naisten ja miesten välillä suoritettiin myös tässä osiossa t-testin avulla, aiemmin esitetyn nollahypoteesin mukaisesti. Osgoodin asteikollisten kysymysten ääripäät muodostuivat seuraavasti: Erittäin paljon / Erittäin hyvin / Erittäin hyödyllinen, vastaparina Ei lainkaan. Kysymyksillä 25 ja 26 (muu ammattipedagoginen osaaminen) selvitettiin,

missä määrin Amokin tarjoamat valinnaiset opinnot vastasivat opiskelijoiden odotuksia.

4.3.2 Laadullinen analyysi

Kvantitatiivisen kyselyn avoimia kysymyksiä on mahdollista luokitella tilastollisin menetelmin, toinen vaihtoehto avointen kysymysten analyysiin on laadullinen tarkistelu (Valli 2015, 70–71). Tässä tutkielmassa avoimet kysymykset, joita on neljä, analysoitiin laadullisen analyysimenetelmän sisällönanalyysin (content analysis) keinoin. Sisällönanalyysin tavoitteena on informaation lisääminen aineistoa kiteyttämällä. Hajanainen aineisto järjestetään yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tässä tutkielmassa tutkittavasta ilmiöstä etsittiin merkityksiä, joista muodostettiin mahdollisimman tiivistetty ja selkeä sanallinen kuvaus. Sisällönanalyysiä ohjasi aineistolähtöisyys. Aineistolähtöistä analyysiä ohjaa tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävä. Tässä tutkielmassa sisällönanalyysia käytettiin tarkentavien alakysymysten: Tuottaako koulutus haluttua osaamista opettajan näkökulmasta? ja Miten Amokin koulutusta tulisi kehittää? esittämiseen. Aineistosta järjestetyllä tiiviillä informaatiolla pyrittiin tekemään luotettavia johtopäätöksiä ilman, että mitään oleellista informaatiota putosi pois. Looginen päättely ja tulkinta ohjasivat analyysiä, jossa aineisto ensin pilkottiin osiin, käsitteellistettiin ja järjestettiin uudelleen uudella tavalla johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysissä on olennaista huomioida, että tutkija on aina vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja analyysi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn. Aina voidaan myös kyseenalaistaa, onko tutkijan tulkinta sisällöstä oikeansuuntaista. Sisällönanalyysi mahdollistaa myös aineiston muodostamisen sanoista numeroiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–122, 127; Jackson 2009, 81–83.)

Sisällönanalyysi on kolmevaiheinen prosessi, jossa aineisto ensin pelkistetään (reduointi). Tämän jälkeen aineisto ryhmitellään (klusterointi) ja lopuksi yhdistetään uudelleen, luodaan teoreettisia käsitteitä (abstrahointi). Analyysia tehdessä tarkoituksena on ymmärtää tutkittavia koko analyysin ajan heidän näkökulmastaan, mitä asiat merkitsevät juuri tutkittaville. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127; Krippendorff 2013, 84–87; Jackson 2009, 84–86.) Avoimella kysy-

myksellä Mitä terveisiä haluat lähettää Amokille? (kysymykset 9 ja 30⁵) kaikilta kyselyyn vastanneilta (n=74) pyydettiin henkilökohtaisia näkökulmia Amokin osaamisperusteisesta koulutuksesta. Vastaajia pyydettiin pohtimaan, mikä koulutuksessa oli erittäin hyvää, millaisia parannusehdotuksia he antaisivat koulutuksen järjestäjälle ja mihin he olisivat kaivanneet lisää opetusta/ohjausta. Kysymykset 31–33 esitettiin opettajan tehtävissä työskenteleville (n=39): Oletko tarvinnut työssäsi sellaista osaamista, jota Amokin koulutus ei tarjonnut? Miten Amokin koulutusta tulisi täydentää, jotta se vastaisi työelämän tarpeisiin? ja Millaista lisäkoulutusta koet tarvitsevasi osaamisperusteisen opetussuunnitelman opettamiseen?

Analysoinnin vaiheet suoritettiin manuaalisesti leikkaamalla ja järjestämällä aineisto yhtenäiseksi kokonaisuudeksi etsien tutkittavalle ilmiölle merkityksiä. Analysoinnin vaiheet on havainnollistettu taulukossa 4.

Taulukko 4. Analysointiprosessin vaiheet

1. vaihe	Aineisto koottiin yhdeksi kokonaisuudeksi ja sitaatit saivat omat värikoodit
2. vaihe	Alustava sisällön rakenteen etsiminen
3. vaihe	Sitaateille sisällön mukainen asemointi ja sitaattien määrän laskeminen
4. vaihe	Sitaateille luokittelu ja järjestäminen Swot-analyysin mukaan
5. vaihe	Alaluokkien synty tutkimuskysymyksiin, pääluokkien synty vertaillen ja vastakkain asetellen
6. vaihe	Johtopäätökset ja Swot-analyysin kategorioita perustelevat sitaatit
7. vaihe	Tulosten jakautuminen ala- ja pääluokkiin

⁵Kysymykset 9 ja 30 ovat yhdenmukaiset (Mitä terveisiä haluat lähettää Amokille?). Kysymykset esitettiin ei-opettajana työskenteleville ja opettajan tehtävissä toimiville kyselylomakkeen eri kohdissa.

Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi useita kertoja. Tarkentavat alakysymykset: Tuottaako koulutus haluttua osaamista opettajan näkökulmasta ja Miten koulutusta tulisi kehittää, pyrittiin pitämään mielessä analyysin eri vaiheiden ajan. Ensimmäisessä vaiheessa kysymysten 9 ja 30 aineisto koottiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Toisessa vaiheessa aineistosta etsittiin alustavaa rakennetta sisällölle. Se ilmeni seuraavasti:

1. Opetuksen sisältö
2. Opetusjärjestelyt
3. Koulutuksen järjestäminen
4. Henkilökunnan merkitys
5. Tuutoropettajan merkitys
6. Ryhmän merkitys
7. Osaamisen tunnistaminen
8. Osaamisperusteisuus

Kolmannessa vaiheessa sitaatit muodistivat lähtötason ennen kategorisointia ja vastakkainasettelua. Pelkistäminen toteutettiin luokittelemalla ja tiivistämällä vastaukset SWOT-analyysin mukaan: vahvuudet (strengths), mahdollisuudet (opportunities), heikkoudet (weaknesses) ja uhat (threats). Pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin omiksi ryhmiksi huomioiden, että yhdestä lausumasta oli mahdollista löytää useampia ilmauksia useampaan kategoriaan vaiheessa neljä. Ryhmitteilyn, eli klusteroinnin avulla samankaltaisuudet ja eroavaisuudet yhdistettiin omiksi alaluokiksi. Luokittelua jatkettiin niin, että alaluokista muodostettiin yläluokkia. Vaiheessa viisi pääluokkien muodostamista helpotti sitaattien värikoodit. Vaihe kuusi käsitti tulosten muodostamisen ja jokaista kategoriaa parhaiten kuvaavien sitaattien nimeämisen. Tätä seurasi käsitteellistäminen eli abstrahointi, jossa alkuperäisistä ilmauksista päästiin teoreettisiin johtopäätöksiin yhdistelemällä luokkia niin, että saatiin vastaus tutkimustehtävän tarkentavaan alakysymykseen: tuottaako koulutus haluttua osaamista opettajan näkökulmasta.

Opettajan tehtävissä työskenteleville esitetyt kysymykset 31–33: Oletko tarvinnut työssäsi sellaista osaamista, jota Amokin koulutus ei tarjonnut?, Miten Amokin koulutusta tulisi täydentää, jotta se vastaisi työelämän tarpeisiin? ja Millaista lisäkoulutusta koet tarvitsevasi osaamisperusteisen opetussuunnitelman opettamiseen? yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi vastausten ollessa hyvin samankaltaiset. Myös näiden kysymysten analysointivaiheet toteutettiin taulukon 4 osoittamalla tavalla. Erona se, ettei näissä kysymyksissä käytetty Swot-analyysiä. Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi usean kertaan ja luokittelemalla sekä tiivistämällä se sisällöllisiin ala- ja pääkategorioihin. Näiden avulla haettiin vastausta toiseen tarkentavaan alakysymykseen, miten Amokin koulutusta tulisi kehittää.

Laadullisen analyysin tuloksissa (luvut 5.4 ja 5.5) kuvataan luokittelun pohjalta muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt tarkemmin. Tuloksissa ilmoitetaan vastaajien lukumäärä avoimiin kysymyksiin sukupuolittain. Sisällöllisten kategorioiden vastausten määrät, jotka eivät viittaa henkilömääriin, on myös eritelty. Olennaista on huomioida, että yksi vastaus saattoi sisältää vastuksia useampaan kategoriaan. Aineistoa kvantifioidaan, eli sanallisesti kuvatusta aineistosta lasketaan määrällisiä tuotoksia vain vähäisessä määrin. Tätä ei pidetä kovinkaan olennaisena pienessä aineistossa, silloin kun kvantifiointi, sisällön erittely, ei tuo lisätietoa tai uusia näkökulmia tutkimustuloksiin. (Krippendorff 2013, 88–90; Tuomi & Sarajärvi 2018, 121, 137.)

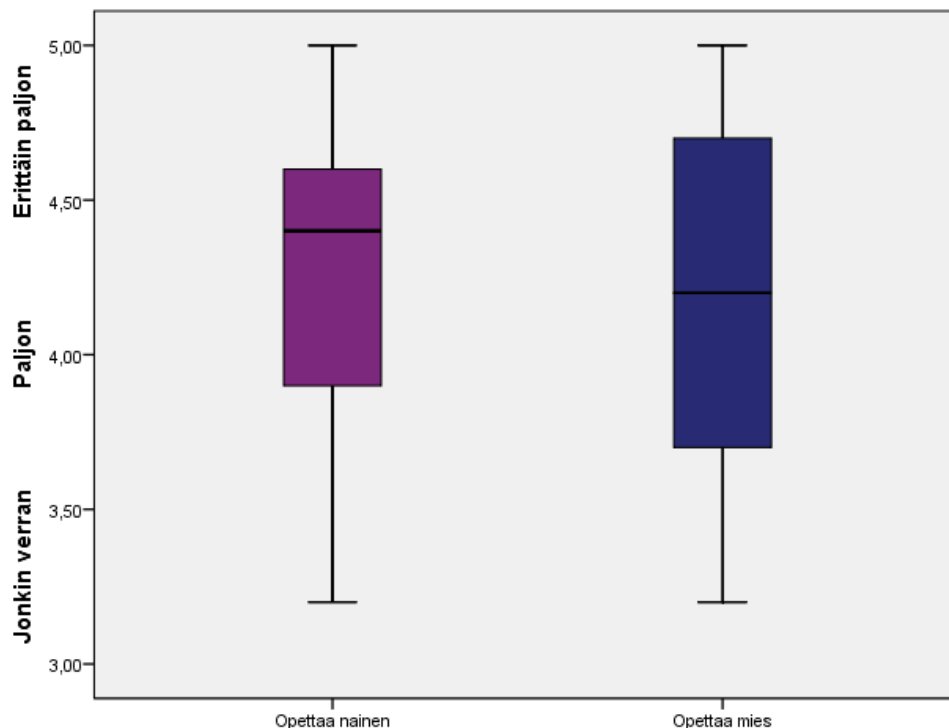
5 TULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Määrällisellä analyysillä etsittiin vastauksia tutkimuskysymykseen **Minkälaisia valmiuksia opettajat näkevät itsellään olevan osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttamiseen?** Määrällisen analyysin tulokset on jaettu kolmeen osa-alueeseen. Ensin tarkastellaan (luku 5.1) kysymyksiä, jotka käsittelevät aihealueita: suunnittelu- ja toteutusosaaminen, erityispedagoginen osaaminen, arvo-osaaminen, lait, asetukset ja ohjeet sekä kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen. Näiden kysymysten avulla opettajat arvioivat omaa ammattipedagogista osaamistaan. Seuraavaksi (luku 5.2) esitetään toisen osa-alueen kysymykset, arviointi- ja palauteosaaminen, verkosto-osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen ja ammatillinen kohtaaminen, joilla opettajana työskentelevät arvioivat, kuinka osaamisperusteinen koulutus oli edistänyt heidän omaa osaamistaan toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Tämän jälkeen (luku 5.3) tarkastellaan kolmannen osa-alueen kysymyksiä, orientaatio osaamisperusteiseen opettajankoulutukseen, opetusharjoittelu, kasvatustieteelliset perusopinnot ja jatkuva kehittyminen opettajana. Myös muun ammattipedagogisen osaamisen opetustarjonnan (valinnaiset opinnot) hyödyllisyys esitetään tässä luvussa. Kolmannen alaluvun kysymysten avulla esitetään opettajana työskentelevien mielipiteitä tiettyjen asiakokonaisuuksien hyödyllisyydestä koulutuksessa. Lopuksi kuvataan (luvut 5.4 ja 5.5) laadullisella analyysillä vastaajien näkemyksiä siitä, **tuottaako koulutus haluttua osaamista opettajan näkökulmasta ja miten koulutusta tulisi kehittää.** Näitä tarkentavia tutkimuskysymyksiä esitetään sisällönanalyysiin keinoin. Jokaisen luvun lopussa esitetään tiivis yhteenveto tuloksista.

5.1 Opettajana työskentelevien arvio omasta ammattipedagogisesta osaamisesta

5.1.1 Suunnittelu ja toteutusosaamisen hallinta

Amokin osaamisperusteisen opetussuunnitelman tavoitteena on antaa opettajille koulutuskokonaisuuden suunnittelu- ja toteutustaidot. Opettaja kykenee huomioimaan laaja-alaisesti useita osatekijöitä, kuten opiskelijan lähtötason ja muut opetukseen, oppimiseen ja ohjaamiseen mahdollisesti vaikuttavat osatekijät. Oppimisen teorit, monipuoliset ohjaus- ja opetusmenetelmät, sekä opiskelijaturvallisuuden huomioiminen ohjaavat ammattitaitoisen opettajan toimia, unohtamatta digitaalisia oppimiskäytäntöjä. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 11–12.)



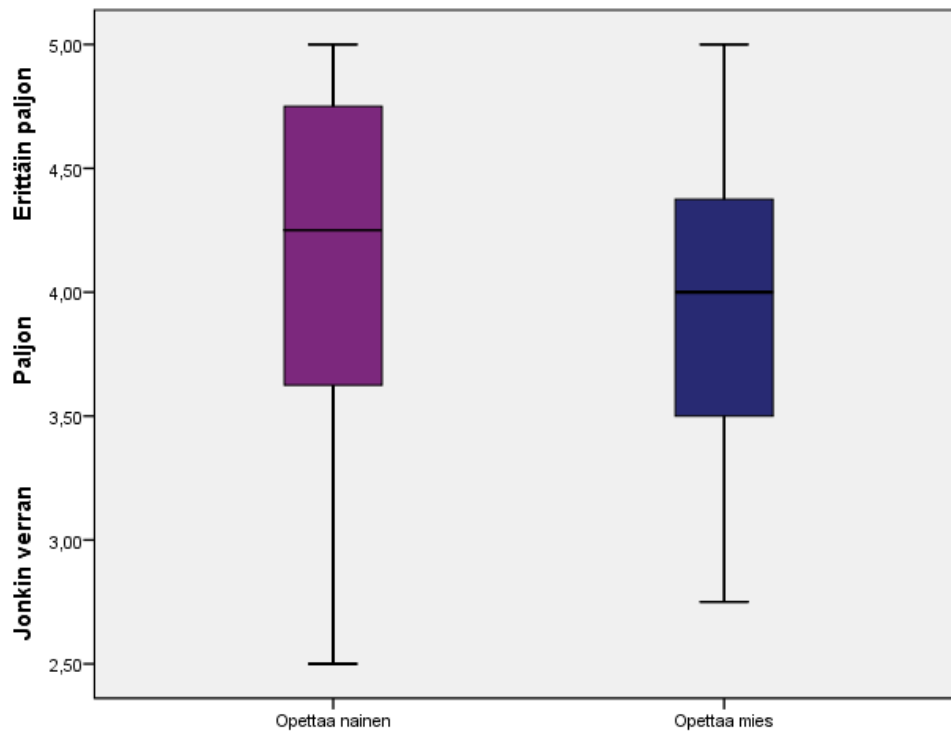
Kuvio 4. Arvio omasta suunnittelu- ja toteutusosaamisesta sukupuolittain

Kun tarkastellaan opettajien arvioita omasta suunnittelu- ja toteutusosaamisesta asteikolla 1-5, havaitaan, että molempien ryhmien keskiarvot olivat varsin kor-

keat. Kukaan vastaajista ei valinnut vaihtoehtoa 2 (vähän) tai vaihtoehtoa 1 (en lainkaan), kuten laatikkojanakuviosta 4 voidaan havaita. Opettajat kokevat hallitsevan laaja-alaisen suunnittelu- ja toteutusosaamisen verrattain hyvin. T-testi osoittaa, että naisten keskiarvo 4.28, keskihajonta 0.54 (n=28), on vain hieman korkeampi kuin miesten keskiarvo 4.18, keskihajonta 0.61 (n=11), tulokset ovat täten samansuuntaiset. Naisten ja miesten välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä $t(37)=0.49$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.63. Efektikoko (Cohenin $d=0.18$) osoittaa mies- ja naisopettajien näkemysten poikkeavan toisistaan erittäin vähän.

5.1.2 Erityispedagoginen osaaminen

Erityispedagoginen osaaminen edellyttää opettajaopiskelijalta opiskelijoiden vahvuuksien tunnistamista ja erityisen tuen tarpeiden huomioimista ohjauksessa ja opetuksessa. Opettajaopiskelija osaa toimia yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa, esimerkiksi opiskelijahuollon, opiskelijan edun mukaisesti. (Ammattillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 13.)

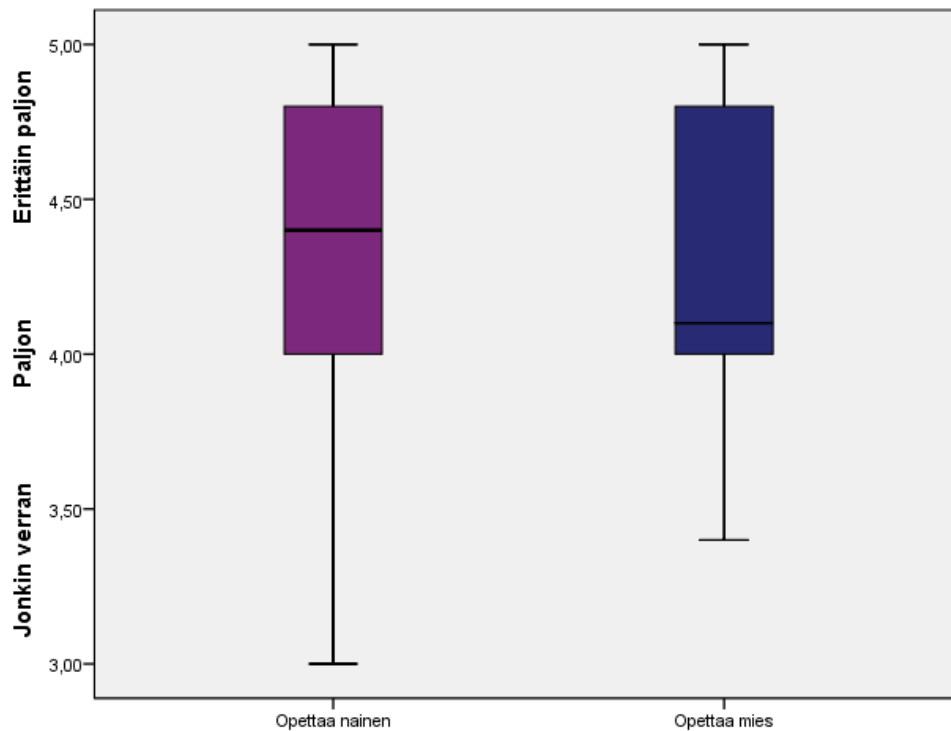


Kuvio 5. Erityispedagoginen osaaminen sukupuolittain

Myös erityispedagoginen osaaminen arvioitiin kahden ryhmän välillä yhden-suuntaisesti ja varsin korkein arvioin asteikolla 1-5. Vain kaksi vastaajaa valitsi vaihtoehdon 2 (vähän). Naisten keskiarvo 4.09, keskihajonta 0.68 (n=28), on vain hieman miesten keskiarvoa 3.98 korkeampi, keskihajonta 0.70 (n=11). Tilastollisesti merkittävää eroa ei ole havaittavissa $t(37)=0.46$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.65. Efektikoko (Coheinin $d=0.16$) osoittaa, ettei mies- ja naisopettajien näkemykset poikkea toisistaan juuri lainkaan.

5.1.3 Arvo-osaaminen, lakien, asetusten ja ohjeiden tietotaito

Kysymyslomakkeessa arvo-osaaminen, lait, asetukset ja ohjeet yhdistettiin yhdeksi kysymyspatteristoksi. Arvo-osaaminen Amokin opetussuunnitelmassa kuvataan toimintana eettisten periaatteiden mukaan kaikissa tilanteissa. Ajantasaisten lakien, asetusten ja ohjeiden noudattaminen vaatii opettajaopiskelijalta monipuolista oman alan ohjeistusten jatkuvaa tarkastelua. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 15.)



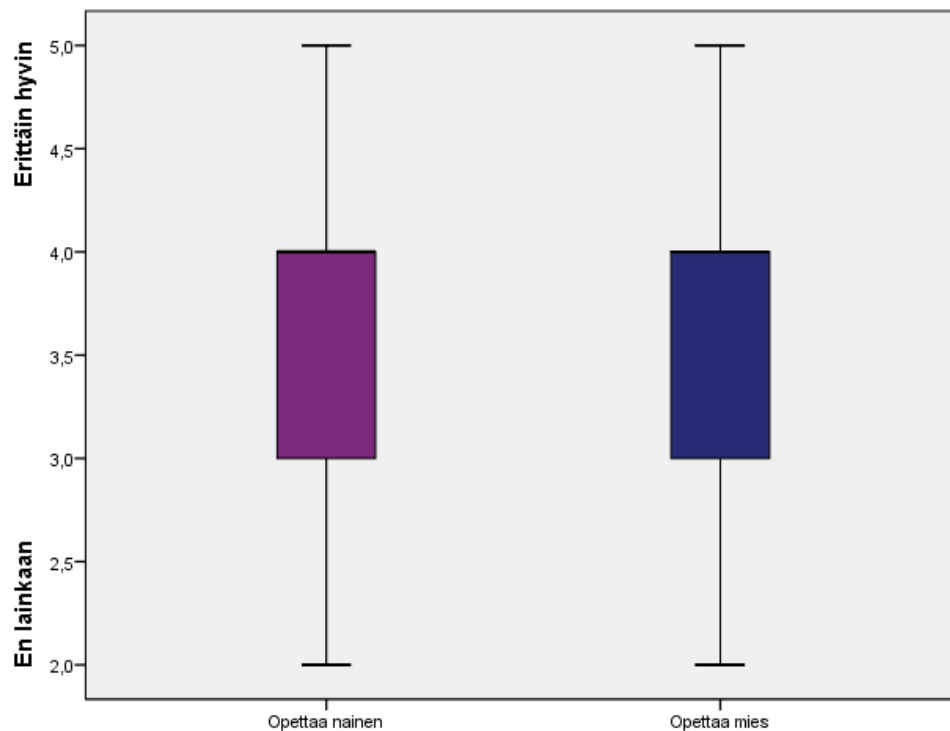
Kuvio 6. Arvo-osaaminen, lait, asetukset ja ohjeet sukupuolen mukaan

Tarkasteltaessa arvo-osaamista sekä lakien, asetusten ja ohjeiden tietotaitoa, laatikkojanakuviosta 6 voidaan havaita, ettei tämänkään kysymyksen kohdalla miesten ja naisten keskiarvot poikkea juuri toisistaan. Tässä kysymyksessä kuukaan vastaajista ei valinnut vaihtoehtoa 2 (vähän) tai vaihtoehtoa 1 (en lainkaan) asteikolla 1-5. Yksi miesvastaaja oli jättänyt vastaamatta tähän kysymykseen. T-testi osoittaa, että naisten keskiarvo 4.34 ja keskihajonta 0.54 ($n=28$), ovat hyvin lähellä miesten keskiarvoa 4.30 ja miesten keskihajontaa 0.52 ($n=10$). Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä $t(36)=0.22$, kaksisuuntainen p -arvo on 0.83. Efektikoko (Cohenin $d=0.08$) vahvistaa, ettei miesten ja naisten näkemykset poikkea toisistaan.

5.1.4 Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen

Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen edellyttää oikeudenmukaisten oppimisedellytysten luomista monikulttuuriselle opiskeluryhmälle. Oman koulutusalansa kansainvälisyysstrategia ja sen käytänteet sisältyvät opettajaopiskelijan

osaamistavoitteisiin. Opettajan tulee pohtia ja reflektoida monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden vaikutusta koulutukseen ja opettajan työhön. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 13.) Kysymyksellä 18 mies- ja naisopettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin he osaavat toteuttaa koulutuskokonaisuuden huomioimalla monikulttuurisuusosaamisen. Tässä kysymyksessä Osgoodin asteikollisen kysymyksen ääripäät olivat: Erittäin hyvin, vastaparina En lainkaan.



Kuvio 7. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen sukupuolittain

Vertailtaessa mies- ja naisopettajien arviota omasta monikulttuurisuusosaamisesta laatikkojanakuviosta 7 voidaan havaita, ettei miesten ja naisten keskiarvot poikkea paljoa toisistaan. Kuviot ovat melkein identtiset. T-testi osoittaa, että naisten keskiarvo on 3.70 ja keskihajonta 0.95, (n=27), mikä on vain hieman korkeampi kuin miesten keskiarvo 3.55, ja miesten keskihajonta 0.82 (n=11). Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. $t(36)=0.48$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.63. Efektikoko (Cohenin $d=0.17$) osoittaa, ettei nais- ja miesopettajien näkemykset poikkea toisistaan juuri lainkaan. En lainkaan vastauksia ei ilmennyt tässä kysymyksessä, yksi naisvastaaja oli jättänyt vastaamatta tähän kysymykseen.

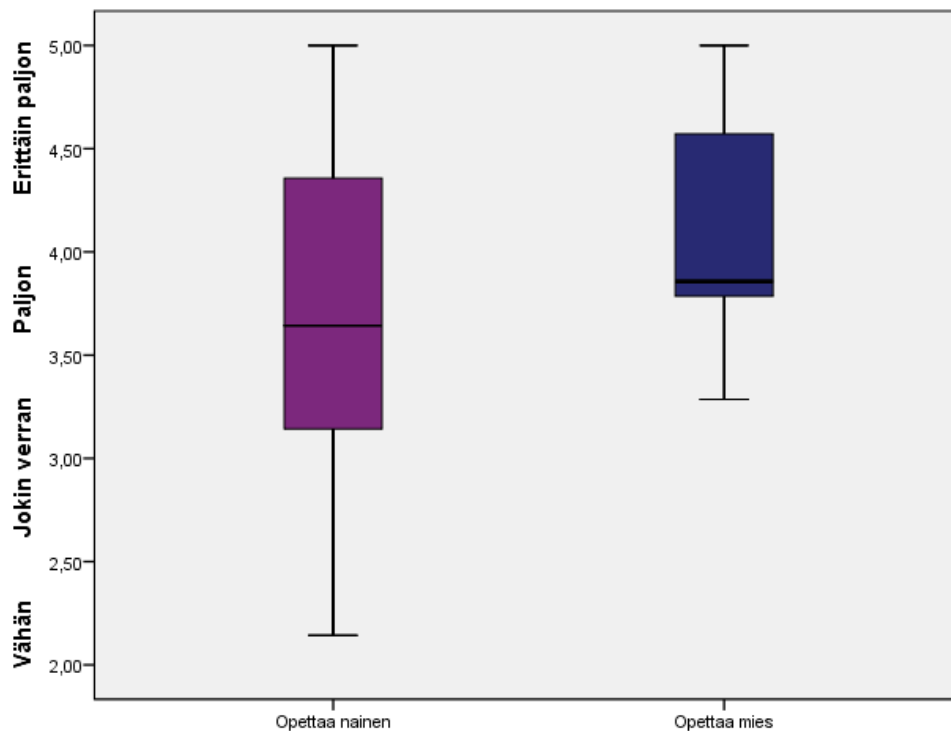
5.1.5 Yhteenveto

Kun tarkastellaan kolmea ensimmäistä kysymystä, joiden avulla opettajat arvioivat omaa ammattipedagogista osaamistaan Likertin asteikolla, opettajien osaaminen näyttäytyy varsin vahvana. Keskiarvot sijoittuvat välille 3.98–4.34. Tämä voidaan nähdä koulutuksen onnistumisena näiden osa-alueiden osalta suhteellisen hyvin. Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että sekä mies-, ja naisopettajat ovat saavuttaneet suunnittelu- ja toteutusosaamisen, erityispedagogisen osaamisen, arvo-osaaminen ja lait, asetukset ja ohjeet valmiudet toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Naisten keskiarvot ovat näissä kolmessa kysymyksessä vain hieman korkeammat kuin miesten. Neljäs kysymys, kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen, jossa keskiarvot (3.70 ja 3.55) olivat hieman matalammat, mitattiin Osgoodin asteikolla. Vastausten perusteella kuitenkin opettajien kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen näyttäytyy myös suhteellisen hyvänä. Näiden neljän kysymyksen tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p>0.05$), joten nollahypoteesi, naisten ja miesten keskiarvot ovat yhtä suuret ja niiden välillä ei ole eroja, jää voimaan.

5.2 Opettajana työskentelevien kokemuksia osaamisperusteisen koulutuksen tuottamasta kompetenssista

5.2.1 Arviointi- ja palauteosaaminen

Arviointi- ja palauteosaaminen edellyttää opettajaopiskelijalta vastuullista arviointityötä määräykset, ohjeet ja käytänteet huomioiden. Opettajaopiskelijan tulee perehdyttää opiskelijat opiskeltavan koulutuskokonaisuuden osaamistavoitteisiin. Opiskelijoiden osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, ja oppimisen sekä osaamisen arviointi autenttisissa tilanteissa, ovat keskeisessä osassa arviointi- ja palauteosaamisessa. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 12–13.)



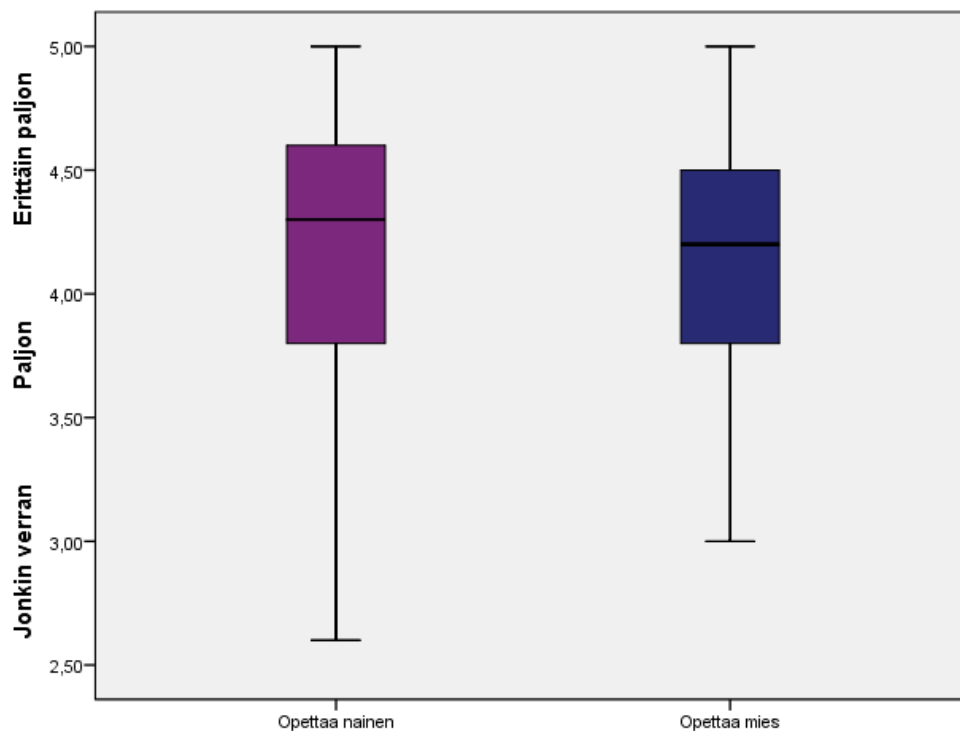
Kuvio 8. Arviointi- ja palauteosaaminen sukupuolittain

Tarkasteltaessa opettajien arviointi- ja palauteosaamista näkökulmasta, missä määrin osaamisperusteinen koulutus oli edistänyt heidän osaamistaan, voidaan havaita yhä suhteellisen korkeat keskiarvot. Nyt kuitenkin T-testi esittää, että naisten keskiarvo 3.73, keskihajonta 0.70 (n=28), jää alle miesten keskiarvon

4.14, keskihajonta 0.58 (n=11). Naisten arvot poikkeavat myös enemmän keskiarvosta kuin miesten naisten keskihajonnan ollessa 0.70, mikä on havaittavissa laatikkojanakuviossa 8. Tässä kysymyksessä kolme naisvastaajaa oli valinnut vaihtoehdon 2 (vähän). Ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä $t(37)=-1.71$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.10. Efektikoko (Cohenin $d=-0.61$) osoittaa, etteivät nais- ja miesopettajien näkemykset poikkea toisistaan.

5.2.2 Verkosto-osaaminen

Verkosto-osaaminen edellyttää työelämälähtöisiä ja yrittäjyyttä edistävien opetus- ja ohjausmenetelmien käyttöä. Opettajaopiskelija luo ja ylläpitää sisäisiä ja ulkoisia yhteistyöverkostoja ja ymmärtää oman koulutusalan toimintaympäristön kokonaisuuden. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 13–14.)



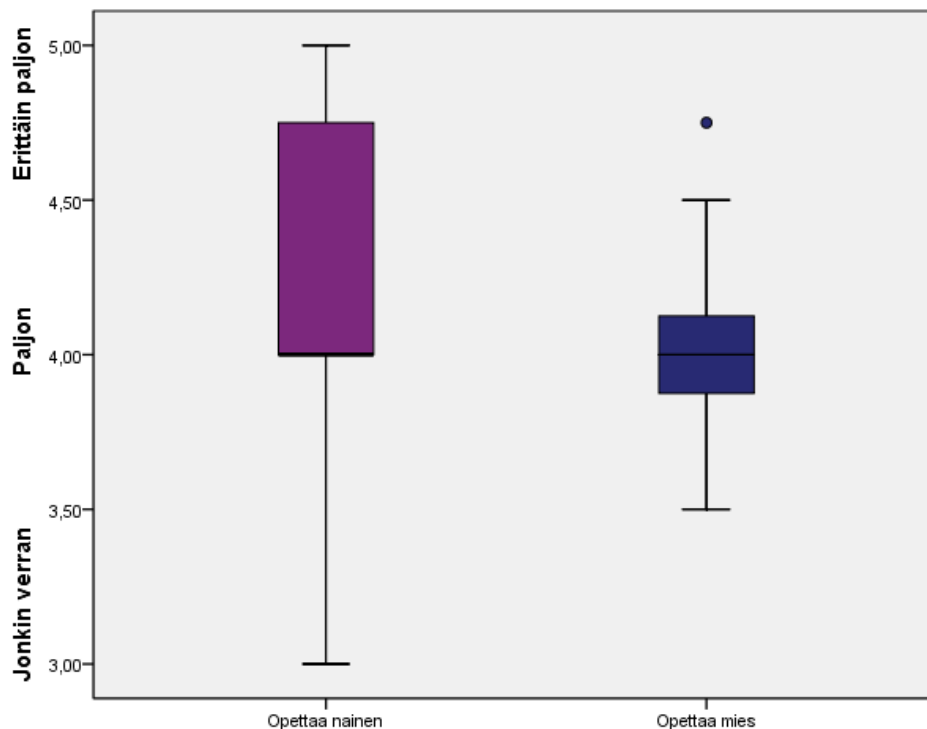
Kuvio 9. Verkosto-osaaminen sukupuolen mukaan

Mies- ja naisopettajat kokivat osaamisperusteisen koulutuksen edistäneen heidän verkosto-osaamistaan käytännössä identtisesti. T-testi näyttää toteen nais-

ten ja miesten keskiarvojen olevan lähes yhtäläiset, joka voidaan havaita myös laatikkojanakuviosta 9. Naisten keskiarvo 4.17 ja keskihajonta 0.61 (n=28) on käytännössä sama kuin miesten keskiarvo 4.16 ja keskihajonta 0.61 (n=11). Kaksi naisvastaajaa oli valinnut vaihtoehdon 2 (vähän). Ero ei ole tilastollisesti merkitsevää $t(37)=0.04$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.97. Efektikoko (Cohenin $d=0.02$) vahvistaa, ettei miesten ja naisten näkemykset poikkea toisistaan.

5.2.3 Tutkimus- ja kehittämisosaaminen

Tutkimus- ja kehittämisosaaminen haastaa refleктоimaan omaa pedagogista kehittymistä koko opintojen ajan. Opettajaopiskelija reflektoi saamaansa palautetta, mikä auttaa tunnistamaan kehittämisen kohteita ja kehittämään omaa toimintaa. Opettajaopiskelija tuntee myös oman koulutusalan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 14.)

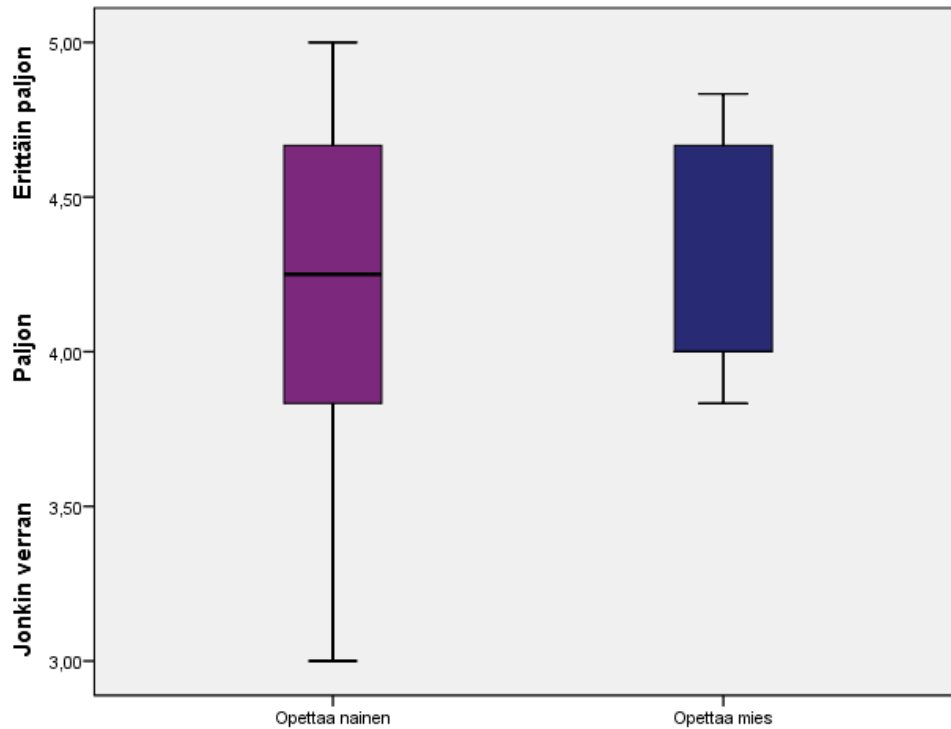


Kuvio 10. Tutkimus- ja kehittämisosaaminen sukupuolittain

Kuviosta 10 voidaan havaita, että miesten ja naisten tutkimus- ja kehittämisosaamisen keskiarvot eivät poikkea paljon toisistaan. Kukaan vastaajista ei valinnut vaihtoehtoa 2 (vähän) tai vaihtoehtoa 1 (ei lainkaan). T-testi osoittaa, että naisten keskiarvo 4.22 ja keskihajonta 0.63 (n=28), ovat korkeammat kuin miesten keskiarvo 4.05 ja miesten keskihajonta 0.35 (n=11). Osaamisperusteisen koulutuksen voidaan tulkita edistäneen tutkimus- ja kehittämisosaamista paljon, sillä molempien keskiarvot olivat yli 4. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä $t(37)=0.88$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.39. Efektikoko (Cohenin $d=0.30$) osoittaa vain pientä poikkeavuutta mies- ja naisopettajien välillä.

5.2.4 Ammatillinen kohtaaminen

Ammatillisen kohtaamisen tavoitteena on vastavuoroinen vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Eettinen ja ammattimainen toiminta on läsnä kaikissa kohtaamistilanteissa. Opettajaopiskelija ohjaa ammatillista kasvua ja antaa palautetta jokaiselle opiskelijalle yksilöllisesti. Opettajaopiskelija toimii yhteisöllisesti ja edistää tiimiopettajuutta. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 14.)



Kuvio 11. Ammatillinen kohtaaminen sukupuolen mukaan

Kun tarkastellaan, kuinka mies- ja naisopettaja kokivat osaamisperusteisen koulutuksen edistäneen heidän ammatillista kohtaamista, laatikkojanakuviosta 11 havaitaan keskiarvojen olevan jälleen yli 4. Kukaan vastaajista ei valinnut vaihtoehtoa 2 (vähän) tai 1 (ei lainkaan). Tähän kysymykseen yksi mies oli jättänyt vastaamatta. T-testi osoittaa, että naisten keskiarvo on 4.21, keskihajonta 0.64 ($n=28$), joka on verrattain sama kuin miesten keskiarvo 4.21, keskihajonta 0.40 ($n=10$). Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä $t(36)=-0.01$, kaksisuuntainen p -arvo on 0.99. Efektikoko (Cohenin $d=-0.00$) vahvistaa, ettei miesten ja naisten näkemykset poikkea toisistaan.

5.2.5 Yhteenveto

Opettajat arvioivat näiden neljän kysymyksen avulla, kuinka osaamisperusteinen koulutus oli edistänyt heidän ammattipedagogista osaamistaan seuraavilla osa-alueilla: arviointi- ja palauteosaaminen, verkosto-osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen sekä ammatillinen kohtaaminen. Keskiarvot vaihtelivat

(Likertin asteikko) välillä 3.73–4.22. Arviointi- ja palauteosaaminen oli ainoa osa-alue, jossa naiset arvioivat oman keskiarvon alhaisemmaksi kuin miehet. Miesten keskiarvot näissä neljässä kysymyksessä olivat yli neljän, naisilla vain arviointi- ja palauteosaaminen jäi alle neljän (ka 3.73). Osa-alueilla verkosto-osaaminen ja ammatillinen kohtaaminen molempien ryhmien keskiarvot olivat lähes identtiset. Suhteellisen korkeat keskiarvot voidaan tulkita niin, että osaamisperusteinen koulutus oli edistänyt opettajien osaamista paljon tai erittäin paljon (vain joissain tapauksissa jonkin verran). Opettajat kokivat omat valmiudet osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttamiseen varsin korkeina. Tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p > 0.05$), joten nollahypoteesi, keskiarvot ovat yhtä suuret ja niiden välillä ei ole eroja, jää voimaan myös näissä kysymyksissä.

Seuraavassa kuviossa on nivottu yhteen lukujen 5.1 ja 5.2 tulokset.



Kuvio 12. Opettajana työskentelevien arvio omasta ammattipedagogisesta osaamisesta ja kokemus osaamisperusteisen koulutuksen tuottamasta kompetenssista keskiarvoina

Kuviosta 12 voidaan havaita keskiarvojen olevan suhteellisen korkeat ja yhden-suuntaiset, naisten ja miesten keskiarvojen välillä ei ole merkittäviä eroja. Naisten keskiarvot on ilmaistu kuviossa ennen miesten keskiarvoja. Saatujen tulosten perusteella voidaan havaita Amokin koulutuksen tuottavan varsin korkeaa kompetenssia opettajan työlle ammattipedagogisen osaamisen osalta. Tämä heijastuu siten, että opettajat kokevat omat valmiudet osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttamiseen suhteellisen vahvoina.

5.3 Opettajien näkemyksiä koulutuksen osatekijöiden hyödyllisyydestä

5.3.1 Orientaatio osaamisperusteiseen koulutukseen

Opintojen alussa suoritettu orientaatio edellyttää opettajaopiskelijalta perehtymistä opettajankoulutuksen osaamistavoitteisiin ja toteutukseen. Opettajaopiskelija arvio omaa osaamista ja kehittymistarpeita vertaamalla niitä osaamisperusteisen koulutuksen osaamistavoitteisiin. Henkilökohtaisen HOPSin suunnittelun avulla jokainen opettajaopiskelija pohtii, kuinka hän hankkii ja osoittaa tavoitteiden mukaista osaamista opintojensa aikana. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 11.) Kysymys 13 pyysi opettajia arvioimaan, onko opintojen alussa tehty oma osaamisen tunnistaminen edistänyt opettajan työssä tehtävää opiskelijoiden osaamisen tunnistamista. Kysymyksellä 14 haluttiin selvittää oliko henkilökohtaisen HOPSin laatiminen edistänyt opiskelijoiden HOPSin laatimista. Osgoodin asteikollisten kysymysten ääripäät muodostuivat seuraavasti: Erittäin Paljon, vastaparina Ei lainkaan.

Taulukko 5. Missä määrin opintojen alussa tehty oman osaamisen tunnistaminen sekä HOPSin laatiminen, on edistänyt opiskelijoiden osaamisen tunnistamista ja HOPS-työskentelyä sukupuolittain

	Sukupuoli	KA*	KH	P-arvo	Testisuure**
Oman osaamisen tunnistaminen	Nainen (n=28)	3.46	0.84	0.14	t(37) = -1.50
	Mies (n=11)	3.91	0.83		
Oman HOPSin laatiminen	Nainen (n=28)	3.39	0.88	0.46	t(37) = -0.75
	Mies (n=11)	3.64	1.03		

*Arviointiasteikko 5=Erittäin hyödyllinen, 1=Ei lainkaan hyödyllinen (Osgoodin asteikko)

**Ryhmävertailu nais- ja miesopettajien välillä toteutettu t -testillä

Tarkasteltaessa eroja naisten ja miesten välillä, oliko opintojen alussa tehty oman osaamisen tunnistaminen edistänyt opiskelijoiden osaamisen tunnistamista sukupuolittain, saadaan t-testin tulokseksi samansuuntaiset keskiarvot.

Kukaan vastaajista ei valinnut vaihtoehtoa 1 (ei lainkaan), molempien ryhmien keskiarvot jäivät alle neljän. Naisten keskiarvo 3.46, keskihajonta 0.84 (n=28), jää hieman alle miesten keskiarvon 3.91, keskihajonta 0.83 (n=11). T-testi osoittaa, ettei ero ollut tilastollisesti merkitsevä $t(37)=-1.50$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.14. Efektikoko (Cohenin $d=-0.54$) vahvistaa, ettei miesten ja naisten näkemykset poikkea toisistaan.

Taulukko 6 osoittaa myös, että miesopettajat kokivat sekä oman osaamisen tunnistamisen että henkilökohtaisen HOPSin laatimisen edistäneen opiskelijoiden osaamisen tunnistamista, ja HOPSin laatimista hieman vahvemmin kuin naiset. Tarkasteltaessa ryhmien välistä eroa oman HOPSin laatimisen merkityksestä opiskelijoiden HOPSin laatimiseen, t-testi osoittaa, että naisten keskiarvo on 3.39, keskihajonta 0.88 (n=28), joka on lähellä miesten keskiarvoa 3.64, keskihajonta 1.03 (n=11). Erot ryhmien välillä eivät tässäkään olleet tilastollisesti merkitseviä $t(37) = -0.75$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.46. Efektikoko (Cohenin $d = -0.28$) vahvistaa, ettei miesten ja naisten näkemykset poikkea toisistaan.

5.3.2 Opetusharjoittelun ja kasvatustieteellisten perusopintojen hyödyllisyys

Kysymyksillä 20 ja 24 opettajilta kysyttiin, kuinka hyödyllisiksi he kokivat opetusharjoittelun ja kasvatustieteelliset perusopinnot (10 op) osana opettajan pedagogisia opintoja. Kasvatustieteen perusopinnoilla opettajaopiskelijalle halutaan avata ymmärrystä kasvatustieteen ja ammattikasvatustieteen tiedeluonteen tärkeimmistä erityispiirteistä. Opettajaopiskelijalla on mahdollisuus suorittaa edellä mainitut opinnot joko avoimen yliopiston vaatimusten mukaisesti tai Amokin omien vaatimusten mukaan. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 10, 16.)

Taulukko 6. Opetusharjoittelun ja kasvatustieteellisten perusopintojen (10 op) hyödyllisyys osana opettajan pedagogisia opintoja sukupuolittain

	Sukupuoli	KA*	KH	P-arvo	Testisuure**
Opetusharjoittelun hyödyllisyys	Nainen (n=28)	4.32	0.98	0.23	t(37) = 1.23
	Mies (n=11)	3.91	0.83		
Kasvatustieteellisten perusopintojen hyödyllisyys	Nainen (n=28)	3.89	1.12	0.47	t(36) = 0.73
	Mies (n=10)	3.60	0.84		

*Arviointiasteikko 5=Erittäin hyödyllinen, 1=Ei lainkaan hyödyllinen (Osgoodin asteikko)

**Ryhmävertailu nais- ja miesopettajien välillä toteutettu t-testillä

Taulukosta 6 voidaan havaita, että naiset kokivat sekä opetusharjoittelun että kasvatustieteelliset perusopinnot hyödyllisemmäksi kuin miehet. Opetusharjoittelun hyödyllisyys näkyy molemmissa ryhmissä korkeampana keskiarvona kuin kasvatustieteellisten perusopintojen merkitys.

Kun tarkastellaan opetusharjoittelun hyödyllisyyttä mies- ja naisopettajien välillä, t-testi osoittaa, että naisten keskiarvo on 4.32 ja keskihajonta 0.98 (n=28), joka on hieman korkeampi kuin miesten keskiarvo 3.91 ja keskihajonta 0.83 (n=11). T-testi osoittaa, ettei ero ole tilastollisesti merkitsevä t(37)=1.23, kaksisuuntainen p-arvo on 0.23. Efektikoko (Cohenin d=0.44) osoittaa heikkoa poikkeavuutta mies- ja naisopettajien välillä.

Tarkasteltaessa eroja naisten ja miesten välillä kasvatustieteellisten perusopintojen hyödyllisyydestä, saadaan t-testin tulokseksi naisten keskiarvo 3.89 ja keskihajonta 1.12 (n=28), joka on hieman korkeampi kuin miesten keskiarvo 3.60 ja keskihajonta 0.84 (n=10). T-testi osoittaa, ettei ero ole tilastollisesti merkitsevä t(37)=0.73, kaksisuuntainen p-arvo on 0.47. Efektikoko (Cohenin d=0.28) osoittaa heikkoa poikkeavuutta mies- ja naisopettajien näkemysten välillä.

5.3.3 Jatkuva kehittyminen opettajana

Kysymyksellä 27 haluttiin selvittää opettajien näkemyksiä itsearviointin ja oman kehityksen reflektoinnin merkityksestä koulutuksen aikana. Opintojen loppuksi jokainen opettajaopiskelija laatii kirjallisen osaamisen kehityssuunnitelman, jonka lähtökohtana ovat opintojen aikana tehdyt itsearviointit ja oman osaamisen reflektointi (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 18). Kysymyksellä 28 puolestaan kysyttiin, kuinka hyvin pedagogiset opinnot vastasivat opettajien odotuksia.

Taulukko 7. Itsearviointin ja oman kehityksen reflektion hyödyllisyys opintojen aikana sekä arvio siitä, kuinka hyvin opettajan pedagogiset opinnot vastasivat opettajien odotuksia sukupuolittain

	Sukupuoli	KA*	KH	P-arvo	Testisuure**
Itsearviointin ja reflektion hyödyllisyys	Nainen (n=28)	4.36	0.87	0.56	t(37) = 0.59
	Mies (n=11)	4.18	0.75		
Vastasiko pedagogiset opinnot odotuksia	Nainen (n=28)	4.11	0.79	0.70	t(37) = 0.39
	Mies (n=10)	4.00	0.78		

*Arviointiasteikko 5=Erittäin hyödyllinen, 1=EI lainkaan hyödyllinen ja 5=Erittäin hyvin, 1=EI lainkaan (Osgoodin asteikko)

**Ryhmävertailu nais- ja miesopettajien välillä toteutettu t-testillä

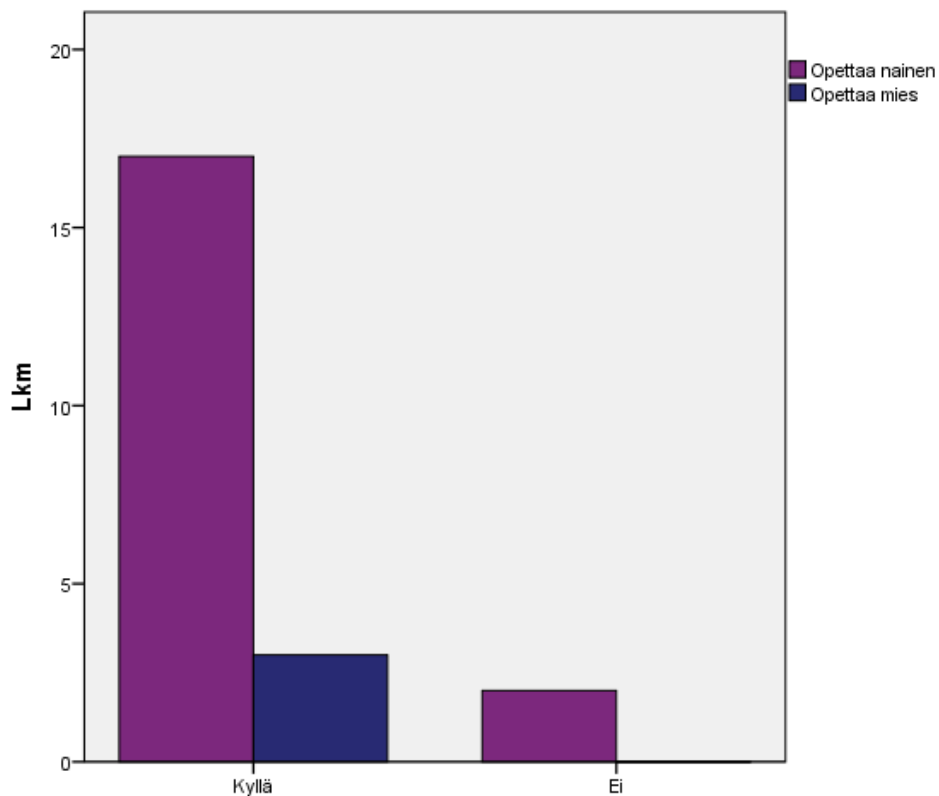
Kun tarkastellaan eroja naisten ja miesten välillä itsearviointin ja oman kehityksen reflektoinnin hyödyllisyydestä opintojen aikana, saadaan tulokseksi suhteellisen korkeat keskiarvot (taulukko 8). T-testi osoittaa, että naisten keskiarvo on 4.36 ja keskihajonta 0.87 (n=28), joka on hieman korkeampi kuin miesten keskiarvo 4.18 ja keskihajonta 0.75 (n=11). Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä t(37)=0.59, kaksisuuntainen p-arvo on 0.56. Efektikoko (Cohenin d=0.21) osoittaa heikkoa poikkeavuutta mies- ja naisopettajien näkemysten välillä.

Saatujen vastausten mukaan pedagogiset opinnot vastasivat hyvin opettajien odotuksia keskiarvojen ollessa neljän luokkaa. Kukaan vastaajista ei valinnut

vastausvaihtoehtoa 2 tai 1. T-testi osoittaa, että naisten keskiarvo 4.11 ja keskihajonta 0.79 (n=28) on hieman korkeampi kuin miesten keskiarvo 4.00 ja keskihajonta 0.78 (n=11). Ero ei ollut merkitsevä $t(37)=0.39$, kaksisuuntainen p-arvo on 0.70. Efektikoko (Cohenin $d=0.14$) osoittaa, ettei mies- ja naisopettajien näkemysten välillä ole eroa.

5.3.4 Muu ammattipedagoginen osaaminen

Kysymyksillä 25 ja 26 selvitettiin, kuinka hyvin Amokin valinnaisten opintojen opetustarjonta vastasi opettajaopiskelijoiden odotuksia. Valinnaisilla opinnoilla opiskelija syventää ja täydentää ammattipedagogista osaamistaan itselleen sopivalla tavalla, valitsemalla omaa henkilökohtaista opintopolkua täydentäviä opintoja (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018, 2017, 16–17).



Kuvio 13. Valinnaisten opintojen opetustarjonnan vastaavuus sukupuolittain

Kyselyyn vastanneista valinnaisia opintoja oli suorittanut 22 henkilöä, joista naisia oli 19 ja miehiä 3. Kysymyksellä tiedusteltiin, vastasiko valinnaisten opintojen tarjontaa heidän odotuksiaan. Vastaajista 20 valitsi vaihtoehdon kyllä ja kaksi vastaajaa (naisia) valitsi vaihtoehdon ei. Yli 90 % vastaajista piti tarjontaa hyvänä. Vastaajien määrä tähän kysymykseen oli kuitenkin vähäinen, joten saatua tulosta ei voida pitää kovin merkittävänä.

5.3.5 Yhteenveto

Kun tarkastellaan osiota opintojen orientaatio, voidaan havaita keskiarvojen jäävän alle neljän. Oman osaamisen tunnistaminen, ka 3.46 naiset ja 3.91 miehet, ja oman HOPSin laatiminen, ka 3.39 naiset ja 3.64 miehet. Vastausten perusteella voidaan myös havaita, että oman osaamisen tunnistaminen ja henkilökohtaisen HOPSin laatiminen koettiin miesten osalta hyödyllisempänä kuin naisten. Naisten keskiarvot jäivät tässä osiossa alle miesten keskiarvojen. Opetusharjoittelu koettiin selkeästi hyödyllisempänä (ka 3.91 miehet ja 4.32 naiset) kuin kasvatustieteelliset perusopinnot (ka 3.60 miehet ja 3.89 naiset), tässä osiossa naisten keskiarvot olivat korkeammat kuin miesten. Näin ollen naisten voidaan katsoa suhtautuvan positiivisemmin sekä opetusharjoitteluun että kasvatustieteellisiin perusopintoihin. Itsearviointin ja oman kehityksen reflektointin hyödyllisyydestä opintojen aikana, tulokset ovat suhteellisen korkeat molemmissa ryhmissä (ka 4.18 miehet ja 4.36 naiset), joskin naisten keskiarvo oli hieman korkeampi kuin miesten. Myös pedagogisten opintojen voidaan katsoa vastanneen opettajien odotuksia hyvin, molempien ryhmien keskiarvot olivat neljän luokkaa (ka 4.00 miehet ja 4.11 naiset). Myöskään tässä osa-alueessa tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p > 0.05$), nollahypoteesi keskiarvot ovat yhtä suuret ja niiden välillä ei ole eroja, jää voimaan.

5.4 Terveisiä koulutuksen järjestäjälle

Kysymys (9 ja 30) Mitä terveisiä haluat lähettää Amokille?, esitettiin ei opettajana työskenteleville ja opettajan tehtävissä toimiville kyselylomakkeen eri kohdissa. Kysymyksen avulla haluttiin tuoda esiin vastaajien omakohtaisia koke-

muksia koulutuksen onnistumisesta ja sen kehittämisen kohteista. Aineistoa tarkasteltiin laadullisesti sisällönanalyysin keinoin. Taulukossa 8 esitetään kysymyksistä 9 ja 30 muodostetut ala-, ylä- ja pääluokat.

Taulukko 8. Kysymykset 9 ja 30, Mitä terveisiä haluat lähettää Amokille, luokitain.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opetussuunnitelma Joustavuus opinnoissa Käytännönläheisyys Arviointi	Opetusjärjestelyt	Käytännöllisyys Kehittämisaalueet
Opetuksen toteutus Konkretia Tulevaisuuteen rohkaiseminen	Opetuksen sisältö	Käytännöllisyys Kehittämisaalueet
Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mahdollisuudet Yksilön huomioiminen Opintojen alkuvaihe	Osaamisperusteisuus	Käytännöllisyys Kehittämisaalueet
Henkilökunnan kompetenssi Palauteen merkitys Henkilökunnan tuki Ryhmän tuki	Tuen merkitys opinnoissa	Käytännöllisyys Kehittämisaalueet

SWOT-analyysin mukaan jaetut luokat Vahvuudet ja Mahdollisuudet osoittautuivat hyvin samankaltaiseksi, joten ne yhdistettiin yhdeksi pääluokaksi, Käytännöllisyys. Samoin Heikkoudet ja Uhat yhdistyivät samankaltaisuuden vuoksi yhdeksi pääkategoriaksi, Kehittämisaalueet.

Seuraavaksi kuvataan luokittelun pohjalta muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt. Ensin esitetään vastaajien koulutuksessa käytännöllisiksi koetut toimet ja tämän jälkeen kehittämistä edellyttävät menettelytavat. Tähän kysymykseen vastasi yhteensä 52 (n=52) henkilöä, joista naisia oli 37 (n=37) ja miehiä 15 (n=15). Tuloksissa esitetyt luvut ovat vastausten määriä kyseisiin kategorioihin.

5.4.1 Opetusjärjestelyjen käytännöllisyys ja kehittämisalueet

Tarkasteltaessa opetusjärjestelyjen käytännölläisyyttä, myönteisiä vastauksia saatiin yhteensä 18 (n=18). Osaamisperusteisen koulutuksen käytännölläisyys opetusjärjestelyissä luokiteltiin tämän aineiston perusteella kolmeen kategoriaan: opetussuunnitelma (n=3), opintojen joustavuus (n=9) ja käytännölläisyys (n=6). Vastaajat toivat esiin erityisesti koulutuksen joustavat opetusjärjestelyt aikuisopiskelijalle. Vastauksissa kiitettiin monipuolisia mahdollisuuksia, kuten verkko-oppimisympäristöjä ja AC-luentoja. Vastausten mukaan opiskelu omaan tahtiin työn ohessa oli mahdollistettu hyvin. Kahdessa vastauksessa nostettiin esiin verkko-opinnoissa toteutettava palapelimalli, jonka koettiin antavan hyvää harjoitusta opettamiseen. Kolmessa vastauksessa uusi osaamisperusteinen opetussuunnitelma koettiin toimivaksi. Yksi vastaajista koki osaamisperusteisuuden siirtymisen työssään helpommaksi, koska se oli ollut osa omia opintoja. Kolmessa vastauksessa Amok sai kiitosta hyvin järjestetystä koulutuksesta.

Aineiston perusteella opetusjärjestelyjen kehittämisalueita oli kolme: opetussuunnitelma (n=2), käytännölläisyys (7) ja arviointi (n=3). Täten opetusjärjestelyjen kehittämiskohteisiin saatiin vastauksia yhteensä 12 (n=12). Yksi vastaajista koki opetussuunnitelman tavoitteissa päällekkäisyyksiä, jotka tuli myös osoittaa moneen kertaan. Toinen vastaajista puolestaan koki, että osaamistavoitteet oli liiankin helppo läpäistä. Kolme vastaajaa kyseenalaisti arvioinnin yhteneväisyyden. Erot opiskelijoiden osaamisen välillä, esimerkiksi pedagoginen osaaminen ja oman kirjallisen kehityssuunnitelman laatiminen, koettiin aineiston mukaan epätasa-arvoisina. Vastaajat kokivat, ettei osaamisen tasolla ollut merkitystä, sillä kaikki valmistuivat koulutuksesta. Myös blogin työstäminen ilman

arvosanaa ja kommentteja koettiin turhaksi yhden vastaajan osalta. Käytännönläheisyys ilmeni neljän vastaajan ehdotuksena lisätä lähiopetuspäiviä ja tapauksia verkko-opintoihin. Lisää ohjausta kaivattiin myös itsenäiseen opiskeluun ja ratkaisujen yksin etsimiseen kahden vastaajan osalta. Toisaalta toinen vastaajista oli lopuksi ymmärtänyt oppineensa paljon, kun tieto tuli etsiä itse eikä valmiiksi tarjoiltuna. Yksi kriittinen kommentti koski ryhmätyöskentelyä, jota vastaaja koki olevan aivan liikaa. Vastapainoksi vastaaja kaipasi perinteistä luento-opetusta. Yhden vastaajan mukaan kaikkien opettajaopiskelijoiden tulisi perehtyä kasvatustieteisiin vieläkin syvemmin.

5.4.2 Opetuksen sisällöt ja niiden kehittämisaalueet

Opetuksen sisältöjen käytännöllisyys otettiin esille 19 vastauksessa (n=19). Alakategoriat: opetuksen toteutus (n=10), konkretia (n=4) ja tulevaisuuteen rohkaiseminen (n=5) kuvasivat opintojen sisällön vahvuuksia. Opetuksen sisällöt ja niiden toteutus koettiin oppimista edistävänä kokonaisuutena seitsemässä vastauksessa. Kolme vastaajaa koki saaneensa erityisesti uusia opetusmenetelmiä verkko-opetukseen. Konkretia ilmeni erityisen myönteisenä muun muassa oman HOPSin laatimisena, itsearviointin ja reflektion kehittymisenä. Tuutoropettajan koostetta opiskelijoiden ryhmätöiden jälkeen pidettiin myös tärkeänä ja konkreettisenä toimena yhden vastaajan osalta. Viisi vastaajaa koki koulutuksen rohkaisseen heitä kohti tulevaa, lähiopetuspäivät antoivat virtaa omaan tekemiseen. Amokin opinnot innostivat muun muassa jatko-opintoihin ja oppikirjan kirjoittamiseen.

Kun taas tarkastellaan opetuksen sisällön kehittämisaalueita, vastauksia saatiin yhteensä 10 (n=10). Nämä jakautuivat kahteen alakategoriaan: opetuksen toteutus (n=5) ja konkretia (n=5). Yhdessä vastauksessa opetukseen toivottiin lisää opettajien konkreettisia esimerkkejä heidän omasta työkokemuksestaan, hiljaisen tiedon jakamista. Myös kahdessa vastauksessa kaivattiin asiantuntijoiden vahvempaa panostusta, näkemyksiä ja kokemuksia asiakokonaisuuksien käsittelyyn. Esimerkiksi lakiasiat koettiin liian vaativiksi teemoiksi pelkästään opiskelijoiden keskenään käsiteltävänä. Yksi vastaaja peräänkuulutti konkreetti-

sia harjoituksia, esimerkiksi palautteen antamisesta. Toinen vastaaja halusi enemmän suoraa ja selkeämpää puhetta osaamisen tunnistamisesta, sen sanallista avaamista. Yhdessä vastauksessa opetuksen toteutukseen kaivattiin myös lisää vahvistusta erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden huomioimiseen osaamisperusteisessa opetuksessa. Toinen vastaaja kaipasi tukea turvallisuus- ja erityistilanteiden huomioimiseen. Kaksi vastaajaa nosti esiin digiosaamiseen liittyvän tukiopetuksen tarpeen. Vastauksissa ehdotettiin esimerkiksi blogin perustamista lähiopetuspäivänä tuutoropettajan ohjauksessa. Oppituntien aikataulutus koettiin yhdessä vastauksessa haastavana ja tähän kaivattiin lisää opetusta.

5.4.3 Osaamisperusteisuuden toimivuus ja kehittämisalueet koulutuksessa

Tunnustettu ja tunnistettu osaaminen on kivijalka opiskelijan opintojen suunnittelulle Amokin koulutuksessa. Koulutuksen tarkoituksena on kartuttaa tulevan opettajan osaamista juuri niiltä osin, joita jokaisen henkilökohtainen opintopolku edellyttää. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opintopas 2017–2018, 2017.) Amokin koulutukseen osallistuneet arvioivat osaamisperusteisuuden toteutumisen myönteisenä yhdeksässä vastauksessa (n=9) aiheiston perusteella. Kaikki yhdeksän vastausta luokiteltiin alaluokkaan: tunnistamisen ja tunnustamisen mahdollisuudet. Vastaajat kiittivät mahdollisuudesta henkilökohtaiseen kehittymiseen huomioimalla opiskelijan aikaisempi osaaminen. Koettiin, että osaaminen tunnustettiin ja tunnistettiin aidosti. Yhdessä vastauksessa nostettiin esiin osaamisen osoittamisen monipuoliset mahdollisuudet.

Osaamisperusteisuuden kehittämisalueet (N=14) ilmenivät vastaajien mukaan alakategorioina: opintojen alkuvaihe (n=10) ja yksilön huomioiminen (n=4). Kymmenen vastaajaa (n=10) koki opetuksen aloituksen epäloogisena, sekavana. Opetuksen alun hämmennys välittyi vastauksissa selvästi. Vastausten mukaan aloituspäivät olivat todella sekavat, koulutuksen kokonaisuus ei näyttäytynyt selkeänä. Aloituspäivien tiedon määrä koettiin ”valtavana”. Epäselvyyttä aiheutti myös, millainen toiminta ja tekeminen voidaan katsoa osaamisen osoittamiseksi. Neljän vastaajan mukaan henkilökohtaisen opintopolun suunnittelun

tulisi tapahtua heti opintojen alussa. Nykyinen toimintamalli jätti opiskelijoille epäselväksi, kuinka edetä henkilökohtaisissa opinnoissa. Alun vaikeaselkoisuus aiheutti sen, että opiskelijat eivät tienneet miten toimia, mitä ryhtyä tekemään. Koettiin, että aikaa meni hukkaan ja jopa joitain opintoja ohi. Vastauksissa esitettiin myös, ettei yksilöä huomioitu riittävästi (n=4). Koettiin, ettei henkilökohtaista osaamista hyödynnetty riittävästi ja peräänkuulutettiin joustavuutta opintopolkuun. Yksi vastaaja kaipasi lisää tukea löytää keinot, kuinka osoittaa omaa osaamista. Yhden vastaajan mukaan vain opettajan tehtävissä toimineet hyötyivät osaamisperusteisuudesta, aiemman osaamisen tunnistamisesta.

5.4.4 Tuen merkitys Amokin opinnoissa

Tarkasteltaessa tuen merkitystä opettajan pedagogisten opintojen aikana, Amokin henkilökunta koettiin erityisen positiivisesti. Myönteisiä vastauksia aineistoissa oli yhteensä 17 (n=17), jotka jakautuivat alakategorioihin Henkilökunnan tuki ja Kompetenssi. Henkilökunnan tuki nousi esiin kuudessa vastauksessa (n=6). Osallistujat kokivat, että henkilökohtainen ohjaus oli erityisen onnistunutta, yksilön huomioivaa ja sitä oli aina saatavilla, esimerkiksi sähköpostitse tai puhelimitse. Amokin henkilökunnan osaaminen nostettiin esiin 11 vastauksessa (n=11). Koettiin, että koko henkilökunta oli erittäin osaava, työhönsä sitoutunutta, ystävällistä ja palveluhenkistä. Oman tuutoropettajan asiantuntemuus ja innostavuus nostettiin esiin neljässä vastauksessa. Tuen merkitys ilmeni myös toimivana ryhmänä, joka tuotiin esiin 13 vastauksessa (n=13). Alaluokassa ryhmän merkitys nostettiin esiin vertaistuen ja verkostojen tarkeys. Koettiin, että ryhmässä, jossa vallitsi yhdenvertaisuus, lämmin ilmapiiri ja kanssaopiskelijat olivat motivoituneita, osaaminen kehittyi huimasti. Yhden vastaajan mukaan ryhmässä solmittiin elinikäisiä ystävyksiä ja toinen vastaaja näki vertaistuen pelastaneen opintojen sekavan alun. Positiivisesti koettu henkilökunnan ja ryhmän tuen merkitys opintojen aikana koostui yhteensä 30 vastauksesta (n=30).

Tuen merkitystä koskevia kielteisiä vastauksia aineistossa oli yhteensä 12 (n=12). Alakategoriat: Palautteen merkitys (n=3), Henkilökunnan tuki (n=3) ja Kompetenssi (n=6) koskivat kaikki henkilökunnan tuen merkitystä. Kukaan vas-

taajista ei nostanut esiin ryhmän tuen kielteisiä puolia. Aineiston mukaan vastaajat kokivat palautteen tehtävistä ja toiminnasta puutteellisena, sitä ei kaikilta opettajilta saanut. Henkilökohtainen ohjaus koettiin kolmen vastaajan osalta epäonnistuneeksi tai vajavaiseksi. Alaluokassa Henkilökunnan kompetenssi (n=6), vastaajat nostivat esiin epäoikeudenmukaisuuden. Koettiin, ettei osaamisperusteisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen ollut tasapuolista. Toivottiin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tarkempaa avaamista opettajien kesken, jotta kriteerit olisivat kaikille yhtäläiset. Kolmessa vastauksessa nostettiin esiin tuutoropettajien toiminnan välinen ero, joka aiheutti myös epäoikeudenmukaisuutta. Ratkaisuksi ehdotettiin yhtenäisten käytäntöjen avaamista ja työnohjausta opettajille opetuksen laadun takaamiseksi.

5.4.5 Yhteenveto

Esitettyjen tulosten perusteella voidaan havaita Amokin osaamisperusteisen koulutuksen opetusjärjestelyjen olleen käytännönläheiset 18 vastaajan mukaan (n=18), kun taas kehittämiskohteita esitettiin 12 vastaajan osalta (n=12). Tärkeimpänä kehitysalueena koettiin lähiopetuspäivien lisääminen verkko-opintoihin, arvioinnin yhteneväisyys sekä opiskelijoiden yhdenvertaisuus. Erittäin myönteisinä koettiin opetusjärjestelyjen joustavuus ja monipuoliset tavat suorittaa opinnot. Aineistoa tarkasteltaessa Amokin koulutus tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden saavuttaa pedagoginen osaaminen yksilöt huomioiden.

Amokin osaamisperusteisen koulutuksen opetuksen sisällöt koettiin käytännönläheisiksi 19 vastaajan mukaan (n=19). Kehittämiskohteita nostettiin esiin puolestaan 10 vastaajan osalta (n=10). Erittäin myönteisinä koettiin opintojen hyvä suunnittelu ja toteutus, jotka innostivat ja rohkaisivat jatko-opintoihin ja jopa opikirjan kirjoittamiseen. Opetuksen konkreettisia toimia, kuten oman HOPSin laatimista, pidettiin erityisen hyvänä. Kuitenkin myös konkreettisempaa opetusta (esimerkiksi kuinka antaa palautetta) kaivattiin lisää. Vastauksissa toivottiin myös enemmän tuutoropettajien ja asiantuntijoiden näkemyksiä ja konkreettisia esimerkkejä omasta työstä, hiljaisen tiedon jakamista. Aineistoa havainnoidessa Amokin opetuksen sisältö vaikuttaisi tarjoavan opiskelijoille oppimista edistävän

kokonaisuuden. Huomio tulisi kiinnittää konkreettisten harjoitusten lisäämiseen (esimerkiksi palautteenanto) ja asiantuntijoiden kokemusten ja näkemysten jakamiseen.

Aineistosta voidaan havaita, että osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen herättää tunteita niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Yläluokka Osaamisperusteisuus ja sen pääluokka Kehittämisalueet sai vastauksia hieman enemmän (n=14) kuin pääluokka Käytännöllisyys (n=9). Parhaimmillaan vastauksissa koettiin, että opiskelijaa arvostettiin aidosti tunnistamalla ja tunnustamalla aiempi osaaminen. Toisaalta erityisen vahvana nousi esiin opetuksen alun epäloogisuus, sekavuus, joka aiheutti opiskelijoissa epätietoisuutta ja turhautumista. Tästä näkökulmasta katsottuna Amokin koulutus ei tuottanut koulutuksen alkuvaiheessa kaikille opiskelijoille haluttua ja tasavertaista mahdollisuutta edetä opinnoissaan.

Tulosten perusteella tuen merkitys opintojen aikana näyttäytyi erityisen merkityksellisenä (n=30). Innostava tuutoropettaja koettiin henkilönä, joka ryhmäytti ryhmän, loi hyvän ja innostavan opiskeluilmapiirin, ja sai opiskelijat innostumaan ja oivaltamaan. Koko Amokin työhön sitoutunut henkilökunta sai kiitosta motivoituneena ja aina opiskelijat huomioivana työyhteisönä. Aineistossa myös oman ryhmän tuki koettiin erityisen positiivisena. Tarkasteltaessa opintojen tuen kehittämisalueita (n=12) vahvimmin vastauksissa nousi esille epäoikeudenmukaisuus. Epäoikeudenmukaisuutta koettiin erityisesti osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen osalta, sekä tuutoropettajien toiminnan välisenä erona. Vastauksissa peräänkuulutettiin jokaiselle opiskelijalle tasapuolista kohtelua. Parhaimmillaan opintojen aikana saatu ryhmän tuki kantoi yli vaikean alun ja innosti ryhmässä pohtimaan sekä sai kiinnostumaan uusista asioista. Kun taas heikoimmillaan opettajan henkilökohtainen tuki koettiin puutteellisena, arviointi ja opetus eriarvoisena. Vaikkakin tuki koettiin pääosin positiivisena, koulutuksen järjestäjän on tärkeää kuunnella opiskelijoiden kommentteja yhä tasavertaisemman koulutuksen mahdollistamiseksi ja osaamisperusteisuuden toteuttamiseksi.

5.5 Kehitysehdotuksia Amokin koulutukselle

Kysymykset 31–33: Oletko tarvinnut työssäsi sellaista osaamista, jota Amokin koulutus ei tarjonnut? Miten Amokin koulutusta tulisi täydentää, jotta se vastaisi työelämän tarpeisiin? ja Millaista lisäkoulutusta koet tarvitsevasi osaamisperusteisen opetussuunnitelman opettamiseen? tuottivat yhteensä 66 vastausta (n=66), joista miehiä oli 20 (n=20) ja naisia 46 (n=46). Pääluokkia muodostui yhteensä viisi. Pääluokat ja niiden alaluokat on esitetty taulukossa 9.

Taulukko 9. Kysymykset 31–33 pää- ja alaluokittain.

Alaluokka	Pääluokka
Haastavat tilanteet Erityistukea tarvitsevien ohjaaminen	Erityispedagogiikka
Oppituntien rakenne ja opetusmenetelmät	Suunnitteluosaaminen
Yhteistyö yritysten kanssa ja reformin tuomat muutokset	Työelämäyhteistyö
Arviointi Lainsäädäntö Digipedagogiikka Konkretia Muut toiveet opetukselle	Opetuksen sisältö
Koulutus tarjosi hyvät lähtökohdat Lisäkoulutuksen tarve	Koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin

Opettajana työskentelevien mukaan Amokin koulutusta tulisi täydentää erityisesti seuraavien pääluokkien osalta: Erityispedagogiikka, Suunnitteluosaaminen, Työelämäyhteistyö ja Opetuksen sisältö, jotta se vastaisi vieläkin vahvemmin työelämän tarpeisiin. Pääluokassa Koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin koulutuksen koettiin tarjoavan hyvät lähtökohdat opettajan työlle. Ainoastaan kaksi vastaajaa koki tarvetta lisäkoulutukselle. Luokittelun mukaan muodostetut pääkategoriat ja niiden sisällöt esitetään seuraavissa alaluvuissa. Tuloksissa esitetyt luvut ovat vastausten määriä kyseisiin kategorioihin.

5.5.1 Erityispedagogiikka

Aineiston perusteella opettajana työskentelevät nimesivät Amokin koulutuksen kehittämisen kohteiksi erityispedagogiikan osalta (n=10) erityistukea tarvitsevien ohjaamisen (n=6) ja haastavissa tilanteissa toimimisen (n=4). Neljässä vastauksessa puhutti haastavasti tai uhkaavasti käyttäytyvä opiskelija, kuinka toimia kyseisissä tilanteissa ja miten ohjaus ja tiimityö hoidetaan kyseisissä tapauksissa. Myös erityistä tukea tarvitsevien ohjaukseen kaivattiin lisää tukea (n=6), kuinka tunnistaa erityisen tuen tarve ja kuinka tarjota tukea ja edistää yksilön opintoja osaamisperusteisessa koulutuksessa. Kahdessa vastauksessa esitettiin, että opettajia tulisi kannustaa entistä tehokkaammin opintojen aikana perehtymään opiskelijoiden yksilöllisten haasteiden, kuten jaksamisen, mielenterveyden ja syrjäytymisen tukemiseen, sekä verkostojen väliseen yhteistyöhön. Näissä vastauksissa ehdotettiin myös lisää tukea opiskelijan kokonaisvaltaisen elämänhallinnan vahvistamiseen, sekä keinoja kuinka motivoida, kannustaa ja auttaa opiskelijaa palautumaan. Tämänkaltainen osaaminen koettiin tärkeäksi kaikille tuleville opettajille.

5.5.2 Suunnitteluosaaminen

Suunnitteluosaamisen kehitystarpeita nimettiin seitsemän (n=7), jotka kaikki sijoittuivat alakategoriaan Oppituntien rakenne ja Opetusmenetelmät. Opettajana työskentelevät nimesivät tarvitsevansa lisää työkaluja oppituntien rakenteen

suunnitteluun, tehtävien aikataulutukseen ja opiskelijoiden tarpeiden selvittämiseen. Myös lisää vinkkejä opetusmenetelmiin ja opetustilanteisiin, esimerkiksi simulaatio-opetukseen, toivottiin. Kahdessa vastauksessa peräänkuulutettiin alakohtaista suunnitteluosaamista, esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakenteen uudistukseen liittyvää opetusta.

5.5.3 Työelämäyhteistyö

Kun tarkastellaan aineistoa, opettajana työskentelevien mukaan yhteistyötä työelämän kanssa tulisi kehittää entistä tiiviimmäksi jo koulutuksen aikana. Yhteensä 14 vastausta (n=14) koski reformin tuomaa muutosta ja työelämässä tapahtuvaa oppimista, opetusta ja ohjausta. Opettajat kokivat, että jo koulutuksessa tulisi olla enemmän työelämässä tapahtuvaa oppimista, opetusta sekä ohjausta, sillä opettajan työ siirtyy reformin myötä hyvin lähelle työelämää. Opettajana työskentelevät pohtivat vastauksissa, kuinka opettajien on mahdollista päivittää osaamistaan työelämässä, kuinka ohjata työpaikkaohjaajia opettamaan ja arvioimaan tasapuolisesti ja laadukkaasti, mikä on opettajan työn rooli reformin myötä. Reformin ”käynnistäminen” koettiin haastavana kolmessa vastauksessa. Yhdessä vastauksessa nimettiin haasteena työpaikkojen osallistuminen reformiin. Näihin pohdintoihin kaivattiin lisää koulutusta. Yhdessä vastauksessa ehdotettiin, että Amokin pitäisi kouluttaa niin sanottuja ”työpaikkaopettajia”. Muuttuvan työelämän koettiin vaativan jatkuvaa kiinteää yhteistyötä yrityksiin ja teollisuuteen.

5.5.4 Opetuksen sisältö

Pääluokka Opetuksen sisältö jakaantui viiteen alakategoriaan: arviointi (n=3), lainsäädäntö (n=2), digipedagogiikka (n=3), konkretia (n=4), ja muut toiveet opetukselle (n=4). Vastauksia tähän pääluokkaan kertyi yhteensä 16 (n=16). Aineiston mukaan opettajat kokivat tarvitsevansa lisää opetusta arviointiosaamiseen ja lainsäädäntöön liittyen. Lainsäädännön opetuskokonaisuuden haluttiin olevan entistä laajempi säädösten muuttuessa toistuvasti. Kolmessa vastauksessa koettiin, ettei digipedagogiikkaa voi koskaan olla liikaa. Yhdessä vas-

tauksessa toivottiin keinoja, kuinka motivoida verkko-opiskelijat aitoon vuorovaikutukseen. Lisää konkreettista opetusta nimettiin neljässä vastauksessa. Esimerkiksi arviointiosaamiseen toivottiin lisää konkretiaa teorian sijaan. Myös kokemuksia tuutoropettajien hyväksi havaituista menetelmistä ja pedagogisista työkaluista toivottiin kuultavaksi. Opetukseen haluttiin enemmän konkreettisia asioita käsiteltäväksi, kuten kuinka toimia, mikäli luokka ei kuuntele.

Opettajana työskentelevät toivat esille myös muita osaamisalueita, joita Amokin koulutuksessa tulisi huomioida (n=4). Yksi vastaaja toivoi lisää pedagogiikkaa, teorian tietoa opetuksen taustalle eri-ikäisten oppimisesta, motivoimisesta, muisti-strategioista ja opettajan vaikuttavasta puheesta. Toinen vastaaja kaipasi yhtäläisiä osaamisvaatimuksia kaikille koulutuksessa valmistuville. Kolmas vastaaja toivoi esiintymistaito- ja vuorovaikutuskoulutusta. Neljäs vastaaja nosti esiin opiskelijaryhmien muodostamisen. Vastauksessa ehdotettiin ryhmien jakoa työpaikan tai taustakoulutuksen mukaan. Nyt vastaajan mukaan opetus ja keskustelut koskivat suurimmaksi osaksi toisen asteen ammatillista oppilaitosta. Täten ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajaksi opiskelevat eivät päässeet samalla tavalla pohtimaan omaa työtään käsitteleviä aihealueita.

5.5.5 Koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin

Aineiston mukaan pääluokkaan Koulutus vastasi työelämän tarpeisiin, muodostui 19 vastausta (n=19). Pääluokka jakautui alaluokkiin, Koulutus tarjosi hyvät lähtökohdat (n=17) ja Täydennyskoulutuksen tarve (n=2). Yhteensä 17 vastaajaa koki, ettei koulutukselle ollut selkeää kehittämisen tarvetta. Kahdessa vastauksessa nimettiin koulutuksen tarjonnan hyvät lähtökohdat opettajan työlle. Koettiin, että koulutus tarjosi työvälineet, joita työssä tarvitaan ja koulutus myös kannusti etsimään lisää tietoa opettajaksi valmistumisen jälkeen. Ainoastaan kaksi vastaajaa nimesi tarpeen lisäkoulutukselle. Toinen vastaajista ei työskennellyt ammatillisessa koulutuksessa. Toinen vastaaja puolestaan nimesi Amokin koulutuksen antavan perusteet työelämään ja työelämässä opittuja menettelytapoja tulisi täydentää lisäkoulutuksella.

5.5.6 Yhteenveto

Tarkastellessa näiden kolmen kysymyksen aineistoa, joilla opettajana työskenteleviä pyydettiin nimeämään, miten Amokin koulutusta tulisi kehittää, 17 vastaajaa (n=17) koki koulutuksen vastaavan hyvin työelämän tarpeisiin. Vain kaksi vastaajaa nimesi tarpeen lisäkoulutukselle (n=2). Amokin koulutusta tulisi puolestaan aineiston mukaan täydentää vieläkin vahvemmin työelämälähtöiseksi jo koulutuksen aikana (n=14). Opettajana työskentelevien vastauksista nousi esiin huoli reformin tuomasta muutoksesta niin opettajan, opiskelijan kuin työelämänkin osalta. Laadukkaan, tasapuolisen ja yksilöt huomioivan opetuksen haluttiin toteutuvan myös reformien toimeenpanon jälkeen. Työelämässä tapahtuvaa oppimista, opetusta ja työpaikkaohjaajan mentorointia toivottiin vahvemmin osaksi koulutusta. Pääkategoriassa Opetuksen sisältö (n=16) toivottiin lisää opetusta arviointiosaamiseen, lainsäädäntöön ja digipedagogiikkaan. Vastauksissa peräänkuulutettiin vieläkin vahvempaa konkreettista opetusta teorian sijaan. Erityisesti toivottiin konkreettisia keinoja luokkahuonetilanteiden hoitamiseen, myös tuutoropettajien kokemuksia hyväksi havaituista opetusmenetelmistä ja työkaluista haluttiin kuulla. Erityispedagogiikan kehittämisalueiksi nimettiin erityistukea tarvitsevien ohjaaminen ja haastavissa tilanteissa toimiminen (n=10). Näihin kategorioihin toivottiin lisää opetusta. Erityisesti toivottiin keinoja, kuinka edistää opiskelijan kokonaisvaltaista elämänhallintaa. Seitsemässä vastauksessa (n=7), pääkategoriassa Suunnitteluosaaminen, opiskelijat jäivät kaipaamaan lisää opetusta opetustekojen toteuttamiseen kuten lisää työvälineitä suunnitteluun, tuntien rakenteeseen ja aikataulutukseen, opetusmenetelmiin ja opiskelijoiden tarpeiden selvittämiseen.

Luvuissa 5.4 ja 5.5 on esitetty laadullisen analyysin keinoin näkemyksiä siitä, kuinka hyvin Amokin osaamisperusteinen koulutus on tuottanut osaamista opettajien näkökulmasta ja millaisia kehitysehdotuksia vastaajat ovat nimenneet koulutukselle. Luvussa 6 keskitytään tulosten yhteenvetoon ja johtopäätöksiin.

6 POHDINTA

Tässä luvussa esitetään ja tulkitaan tutkimustuloksia (6.1). Seuraavaksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta (6.2) ja lopuksi esitetään mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita (6.3).

6.1 Tulosten yhteenveto ja tarkastelu

Ammatillinen koulutus on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana asiakaslähtöiseksi yhä vahvemmin työelämää palvelevaksi kokonaisuudeksi. Lisäksi viime vuosina ammatillisen koulutuksen perusrahoitusta on leikattu huomattavasti. Leikkaukset ovat kohdistuneet suoraan lähiopetuksen tuntimäärään ja henkilöstön vähentämiseen. Ammatillisten opettajien työn sisältö on muutoksen keskiössä ja työn tekemisen tavat sen mukana mittavan reformiuudistuksen myötä. Muutos on tullut jäädäkseen ammatillisen opettajan työhön. Tätä vahvistavat aiempien tutkimusten käsitykset ammatillisen opettajan työnkuvan muutoksesta (Helakorpi 2010, Paaso 2010) sekä Pursiaisen (2016) näkemys uudistuvasta opettajuudesta osaamisperusteisuuden merkityksen kasvaessa. Husu ja Toom (2016, 9) korostavat opetus- ja kasvatustyön olevan jatkuvan muutoksen, keskeneräisyyden, epävarmuuden ja epätäydellisyyden keskellä toimimista.

Sanomalehtien palstoilta saadaan lukea viikoittain huolestuneita kommentteja ammatillisen koulutuksen tulevaisuudesta. Oppimisen siirtyminen yhä vahvemmin työelämään puhuttaa. Koulutuksen laadun heikkeneminen, opettajien jaksaminen sekä opiskelijan yksilöllinen huomioiminen, koetaan erityisen huolestuttavina aihealueina tässä hetkessä. Hallitus on tietoinen oppilaitosten tukalasta tilanteesta ja se on tarjoamassa koulutuksen järjestäjille projektirahoitusta haastavan tilanteen helpottamiseksi (OKM 2017). Myös mahdollisuus karsivan pääsy- ja soveltuvuuskokeen käyttämiseksi palautetaan ammatilliseen koulu-

tukseen kevään 2019 aikana⁶. Samaan hengenvetoon Oulun seudun ammattiopiston (OSAO) rehtori Jarmo Paloniemi toteaa ammatillisen koulutuksen työllistävän nuoria tällä hetkellä paremmin kuin koskaan (Valjus 2019). Ammatillinen koulutus elää ja hengittää yhteiskuntaa varten. Sen ydintehtävä, ammattilaisten kouluttaminen työelämän tarpeisiin sekä yritysten ja julkisen sektorin tarpeiden kuunteleminen ja niihin vastaaminen, painottuvat sen toimissa. Tuloksekkaan toiminnan taustalla nähdään vankka yhteistyö työelämän kanssa. (Valjus 2019; Pursiainen 2016, 13.) Se, kuinka osaamisperusteisuus onnistuu vastaamaan asetettuihin tavoitteisiin, jää nähtäväksi tulevien vuosien aikana.

Opetuksella on tarkoitus saavuttaa opetussuunnitelmassa määritetyt tavoitteet. Myös opetuksen tutkimuksen taustalla on kysymys näiden tavoitteiden saavuttamisesta. Opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet on tosin mahdollista saavuttaa usealla eri tavalla. (Jyrhämä ym. 2016, 201.) Kysymys kuuluukin, kuinka ammatillinen opettajankoulutus pystyy vastaamaan reformiuudistuksen edessä olevien opettajien haasteisiin. Opettajankoulutuksen ensisijainen tehtävä on tukea opettajan kasvua monipuolisin menetelmin työssä tarvittavan osaamisen saavuttamiseksi niin opiskeluvaiheessa kuin koko opettajan uran ajan (Husu & Toom 2016). Seuraavaksi käsitellään tuloksia siitä, millaisia valmiuksia opiskelijat kokivat itsellään olevan osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttamiseen käytyään Amokin osaamisperusteisen koulutuksen, ja millaisia kehittämisehdotuksia Amokin koulutus sai osakseen aineiston perusteella. Tämän tutkimuksen tuloksiin voidaan suhtautua tietyllä varauksella, sillä otos ei ollut numeerisesti ylen suuri. Otoksen nähdään kuitenkin olevan riittävä tämän tutkimuksen tarkoitusta ja käytettyjä menetelmiä ajatellen.

Saatujen tulosten perusteella opettajana työskentelevien arviot omasta ammatitpedagogisesta osaamisesta näyttäytyivät tutkimustuloksissa varsin vahvoina, mikä voidaan tulkita Amokin osaamisperusteisen koulutuksen onnistumisena. Tutkimustulokset miesten ja naisten kesken näyttäytyivät yhdensuuntaisina kautta linjan, sukupuolten välillä ei ollut suuria eroavaisuuksia. Tältä osin tulok-

⁶Ministeriön päätös koskee tutkintoja, joihin liittyy alaikäisen turvallisuutta, potilas- tai asiakas-turvallisuutta tai liikenteen turvallisuutta sisältäviä vaatimuksia (SORA-lainsäädäntö). (OKM 2019.)

set ovat ristiriidassa Vähätalon (2017) tutkimuksen kanssa, jossa sukupuolten välillä oli selviä eroavaisuuksia tavassa suhtautua osaamisperusteisuuteen. Vähätalon (2017) tutkimuksessa naiset korostivat opiskelijälähtöisyyttä, miehet puolestaan kokivat osaamisperusteisuuden liittyvän keskeisesti työelämäläheisyyteen. Valmiudet osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttamiseen koettiin vahvoina tässä tutkimuksessa. Erityisesti vastaajat kokivat hallitsevansa oman suunnittelu- ja toteutusosaamisen sekä arvo-osaamisen ja lait, asetukset ja ohjeet osa-alueet. Korkeista keskiarvoista huolimatta vastaajat nimesivät näihin osa-alueisiin myös kehittämistarpeita. (Näitä tarkastellaan seuraavissa kappaleissa.) Koulutuksen järjestäjän on olennaista huomioida vastauksissa esiin nostettujen kehittämiskohteiden edistäminen tukeakseen entistä vahvemmin opettajuuden kasvua ja ammatillista kehittymistä sekä uudistaakseen opetussuunnitelmaansa. Tätä ajatusta tukevat myös aiempien tutkimusten tulokset (Laajala 2015, Rusanen 2017, Lintunen 2017). Heidän mukaan opetusta ja opetussuunnitelmaa koskevaa dialogia tulisi käydä koko ajan usealla eri tasolla, rohkaista opiskelijoita, opettajia ja yhteistyötahoja avoimeen keskusteluun opetussuunnitelman uudistamiseksi. Myös Pantić ja Wubbels (2012) korostavat opettajien aktiivista roolia opetussuunnitelmatyössä sekä koulutuksessa hallitsevien arvojen laajempaa yhteiskunnallista tarkastelua. Lozano, Boni, Peris, ja Hueso (2012) lisäävät, ettei opetussuunnitelman toteuttamisen tulisi olla teknokraattinen toimenpide. Vaan julkisia ehdotuksia ja huolenaiheita tulisi huomioida kaiken aikaa kontekstissa, jossa koulutus tapahtuu. Laaja-alainen neuvottelu-prosessi, jossa kaikkien äänet (opiskelijat, opettajat, henkilökunta, koulutuksen johto, poliitikot ja yhteiskunta) tulee kuulluksi, tukee oikeudenmukaisuuden periaatteen toteutumista.

Suunnittelu- ja toteutusosaamisen kehitystarpeiksi vastauksissa toivottiin lisää vinkkejä ja ohjausta opetusmenetelmiin ja -tilanteisiin, kuten lisää työkaluja opituntien rakenteen suunnitteluun, opiskelijoiden tarpeiden selvittämiseen ja tehtävien aikataulutukseen. Erityisesti opettajat toivoivat tuutoropettajien hyväksiksi havaittuja keinoja ja kokemuksia luokkahuonetilanteiden hoitamiseen, asiantuntijoiden hiljaisen tiedon jakamista. Tämän kaltaisia konkreettisia toiveita opetukselle esitettiin myös muissa osiossa. Lainsäädännön opetuskokonaisuuden toivottiin olevan entistä laajempi säädösten muuttuessa toistuvasti. Lakiasiat

koettiin liian vaativiksi teemoiksi pelkästään opiskelijoiden keskenään käsiteltävänä ja niihin toivottiin asiantuntijoiden vahvempaa panostusta.

Erityispedagoginen osaaminen näyttäytyi myös vahvana opettajien arvioidessa omaa osaamistaan. Toisaalta tämä aihealue myös puhutti useita opettajia ja keräsi useita kommentteja osa-alueen kehittämiseksi. Erityispedagogiikan opetukseen kaivattiin lisää tukea muun muassa siihen, kuinka huomioida ja ohjata erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita osaamisperusteisessa opetuksessa sekä kuinka toimia haastavissa tai uhkaavissa tilanteissa. Erityisesti toivottiin ohjausta opiskelijan kokonaisvaltaisen elämänhallinnan tukemiseen (yksilölliset haasteet, jaksaminen, syrjäytyminen ja mielenterveys). Tältä osin tulokset ovat yhteneväiset Nimen ja Siljanderin (2013) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan uudet opettajat kokivat erityisen haasteellisenä esimerkiksi kriisitilanteissa toimimisen, opetuksen eriyttämisen, opiskelijoiden oppimisedellytysten arvioinnin ja yhteistyön vanhempien kanssa. Tässä tutkimuksessa ammatilliseen kohtaamiseen esitettiin esiintymistaito- ja vuorovaikutuskoulutusta. Tutkimustuloksista voidaan havaita opettajien aito kiinnostus nuorten haasteiden kohtaamiseen ja niiden tukemiseen opiskelijoiden ammatillisen kasvun lujittamiseksi. Lintusen (2017) mukaan ammatillinen opettaja tulee tarvitsemaan jatkossa yhä enemmän kykyä tunnistaa oppimisvaikeuksia ja mukauttaa opetustaan joustavien opintopolkujen myötä. Myös Pursiainen (2016) korostaa opettajan roolia yksilöllisen opintopolun ja todellisen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteutumisessa. Opettajan vastuulla on esimerkiksi oivaltaa opiskelijalle parhaiten soveltuva oppimisympäristö, jossa suorittaa tutkinnon perusteissa määritellyjä tavoitteita. (Pursiainen 2016, 87.) Myös tammikuussa 2018 voimaan astunut jatkuvan haun mahdollisuus ammatilliseen koulutukseen heijastuu lisääntyvänä ohjaustarpeena. Tulevaisuudessa itsenäistyvän nuoren kasvun tukeminen ja elämänhallinnan taitojen opetuksen tulisikin olla vahvemmassa asemassa opettajankoulutuksessa, ei ainoastaan valinnaisina opintoina. Esimerkiksi opettajan valmentava työote, jossa opiskelija kohdataan arvostavasti ja myönteisesti sekä tuetaan opiskelijaa itsenäisen työskentelyyn, tukisi vahvasti osaamisperusteisen opetussuunnitelman ajatusta ja tavoitteita.

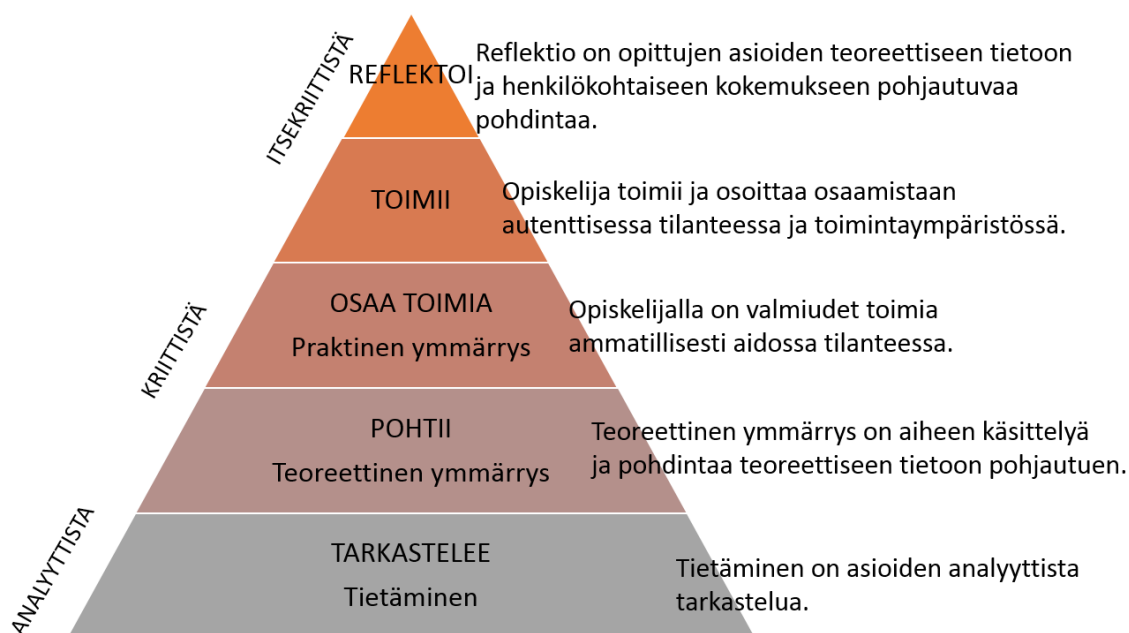
Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamisen keskiarvot jäivät tutkimuksessa muita osioita heikoimmiksi. Opettajat eivät kuitenkaan nimenneet kehittämistarpeita tähän osioon. Tänä päivänä luokkahuoneissa opettajat kohtaavat yhä useammin opiskelijoita vieraista kulttuureista ja erilaisista sosioekonomisista taustoista (Husu & Toom 2016, 8). Koska monikulttuurisuusosaaminen näkyy opettajan henkilökohtaisena suvaitsevaisuutena ja avoimena asenneilmapiirinä (Valjus 2006) sekä oman toiminnan reflektointina, tutkimuksessa oletetaan, että kehittämiskohteita oli näin ollen haasteellista esittää.

Arviointi- ja palauteosaamisen kehittämistarpeeksi nimettiin vahvempaa konkreettista opetusta teorian sijaan. Esimerkiksi sitä, kuinka antaa palautetta, tulisi harjoitella. Verkosto-osaaminen ja erityisesti reformin tuomat muutokset puhuttivat useita vastaajia. Vastausten mukaan yhteistyötä työelämän kanssa tulisi kehittää tiiviimmäksi jo koulutuksen aikana. Vastauksissa koulutukseen sisältyvä opetusharjoittelu koettiin hyödylliseksi. Koulutukseen toivottiin kuitenkin lisää työelämässä tapahtuvaa oppimista. Mielenkiintoista oli se, että opettajaopiskelijat olivat jo opiskeluvaiheessa tietoisia ja huolissaan työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuudesta sekä reformin tuomista muutoksista. Vastauksissa nousi esiin myös huoli opiskelijoiden tasa-arvoisesta kohtelusta työpaikoilla sekä laadukkaasta yksilöt huomioivasta opetuksesta työelämässä. Vastaajat kokivat huomattavaa vastuuta laadukkaiden työpaikkaohjaajien kouluttamisessa edellä mainittujen edellytysten toteutumiseksi.

Tulosten perusteella voidaan todeta pedagogisten opintojen vastanneen opettajien odotuksia hyvin. Opetus sisältöineen sekä niiden toteutus koettiin oppimista edistävänä kokonaisuutena. Amokin koulutus tarjosi työvälineet, joita työssä tarvitaan. Koulutuksen koettiin rohkaisevan kohti tulevaa. Koulutus nähtiin myös erityisen joustavana, monipuoliset opetusjärjestelyt mahdollistivat aikuisopiskelun työn ohessa. Toisaalta opetussuunnitelman tavoitteissa raportoitiin olevan päällekkäisyyksiä ja osaamistavoitteet oli liiankin helppo läpäistä. Kasvatustieteellisten perusopintojen hyödyllisyys näyttäytyi tutkimustuloksissa hieman muita keskiarvoja alhaisempana. Kuitenkin vastauksissa toivottiin kaikkien opettajaopiskelijoiden vahvempaa perehtymistä kasvatustieteisiin opiskelijan kehitysvaiheiden ymmärtämiseksi.

Huolestuttavaa tämän tutkimuksen tuloksissa oli se, että vastaajat kyseenalaisivat arvioinnin yhteneväisyyden. Wesselink ym. (2007) nimeävät osaamisperusteisuuden yhdeksi haasteeksi pyrkimyksen yhdistää tiedot ja taidot arvioinnissa. Myös arvosanojen ja palautteen puuttuminen joistain osiosta turhautti vastaajia. Osa vastaajista koki, ettei yksilöitä huomioitu riittävästi, eikä henkilökohtaistamista hyödynnetty tarpeeksi. Konkreettisesti kaivattiin lisää lähiopetuspäiviä ja tapaamisia verkko-opintoihin, sillä ne antoivat pontta omaan tekemiseen. Kuten Rusanen (2017) tutkimuksessaan osoitti, opintoryhmän säännöllisin väliajoin tapahtuva kontaktiopetus loi henkisen ja fyysisen rakenteen opinnoille ja mahdollisuuden käsitellä hämmennyksen aiheita yhdessä vertaistuen kesken.

Osaamisen tunnistamiseen vastaajat toivoivat selkeämpää, suoraa puhetta, kokonaisuuden vahvempaa sanallista avaamista. Osalle vastaajista jäi hyvin epäselväksi, millainen tekeminen ja toiminta voidaan katsoa osaamisen osoittamiseksi. Erityisesti opetuksen alku koettiin epäloogisena ja sekavana. Tutkimushavainnot ovat tältä osin samansuuntaiset Rusasen (2017) tutkimuksen kanssa. Sen mukaan osaamisperusteisuuden sisäistäminen uutena opiskelutapana herätti opiskelijoissa vahvoja hämmennyksen ja epävarmuuden tunteita opintojen alkuvaiheessa. Vapaus osoittaa osaaminen haluamallaan tavalla ja vastuunotto oman osaamisen osoittamisen suunnittelusta ja toteuttamisesta näyttäytyi erityisen haastavana myös tässä tutkimuksessa. Vastauksissa alleviivattiin henkilökohtaisen opintopolun suunnittelua heti opintojen alkumetreillä, jottei opiskelijalle jää epäselvyyttä, kuinka edetä opinnoissaan. Aiheen tiimoilta Amokin kehittämistyöryhmässä on jo ryhdytty toimeen. Opiskelijan tueksi on suunniteltu osaamisen pyramidi (kuvio 14), joka konkretisoi opiskelijalle, mitä osaamistavoitteissa kuvattu osaaminen tarkoittaa juuri hänen osaltaan. Pyramidin avulla pyritään auttamaan opiskelijan oman osaamisen näkyväksi tekemistä. (Happo, Karjalainen & Perunka 2018.)



Kuvio 14. Osaamisen pyramidi Oulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa (Happo ym. 2018.)

Pyramidimallissa on syytä huomioida, että osaaminen kehittyy jokaisen yksilöllisen oppimisprosessin mukaisesti, ei hierarkkisesti. Jotta opiskelija onnistuu tekemään osaamisensa näkyväksi, osaamisperusteisuus edellyttää opettajalta erityisen vahvaa opiskelijan ohjausta ja itseohjautuvuutta tukevia toimintamalleja. (Happo ym. 2018.) Mikäli aikuisopiskelijat kokevat oman osaamisen näkyväksi tekemisen erityisen haastavana (kuten tämä ja edelliset tutkimukset ovat osoittaneet), voidaan myös olettaa nuorten kokevan samankaltaisia haasteita oman osaamisen tunnistamisessa. Täten etenkin opiskelijan ohjausta ja itseohjautuvuutta tukevia toimintamalleja on korostettava opettajankoulutuksessa. Erityisen positiivisena konkreettisena toimena Amokin koulutuksessa koettiin oman HOPSin laatiminen sekä itsearviointin ja reflektointin kehittyminen koko koulutuksen ajan. Huolen aiheeksi nousee opettajien ajan riittävyys ammatillisessa koulutuksessa henkilökohtaisten opintopolkujen ja itseohjautuvuuden riittävään tukemiseen. Vähätalon (2017) tutkimuksessa reformiuudistuksen nivelvaiheessa juuri ajan puute heijastui opettajien turhautumisena ja negatiivisena ajatteluna reformia kohtaan. Pursiainen (2016) alleviivaa, että tämänkaltaisen rakenteellinen muutos vaatii valtion taholta lainsäädännönmuutoksia sekä

rahoitusmuutoksia ja Opetus- ja kulttuuriministeriöltä selkeää koulutuksen järjestäjien ohjeistamista. (Pursiainen 2016, 13.)

Sähköisillä oppimisympäristöillä ja digitaalisella teknologialla on vahva rooli osaamisperusteisuuden mahdollistajana. Teknologian mahdollisuuksien hyödyntäminen tavoitteellisen oppimisen ja opetuksen hyödyntämiseksi edellyttää niin opettajalta kuin opiskelijaltakin sähköisten sovellusten osaamista. Sähköisten oppimisympäristöjen pedagoginen toteutus tulee suunnitella yhtäläillä kuin muunkin opetuksen. (Pursiainen 2016, 114–116; Husu & Toom 2016, 10.) Myös tässä tutkimuksessa toivottiin lisää opetusta digipedagogiikkaan, esimerkiksi blogin perustamiseen ja keinoja, kuinka motivoida verkko-opiskelijoita aitoon vuorovaikutukseen. Vastuksissa painotettiin, ettei digipedagogiikkaa voi olla koskaan liikaa.

Tuen merkitystä tarkastellessa tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväiset Rusasen (2017) tutkimuksen kanssa. Tuutoropettajan, oman opintoryhmän ja lähiopetuspäivien merkitys korostui vahvasti. Parhaimmillaan tuutoropettaja koettiin asiantuntijana, innostajana ja innostavan opiskeluilmapiirin luoja. Yhdenvertaisuus, vertaistuki ja lämminhenkinen ryhmä siivittivät osaamista. Ryhmän vertaistuki pelasti jopa alun sekavuuden tunteelta. Tässä tutkimuksessa koko Amokin henkilökunnan koettiin olevan osaavaa, ystävällistä ja työhönsä sitoutunutta. Epäoikeudenmukaisuus tuutoropettajien toiminnassa sekä osaamisperusteisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen nostettiin esiin vastauksissa epätasa-arvoisena. Vastauksissa alleviivattiin yhtäläisiä osaamisvaatimuksia kaikille koulutuksesta valmistuville. Samankaltaiset epätasa-arvoisuuden kokemukset nousivat esiin Rusasen (2017) tutkimuksessa. Rusanen (2017) ehdotti ratkaisuksi läpinäkyvyyden varmistamista osaamisperusteisuuden osalta ja koko henkilökunnan osallistamista opetussuunnitelmatyöhön yhtäläisten käytäntömallien toteutumiseksi. Myös tässä tutkimuksessa ehdotettiin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tarkempaa avaamista opettajien kesken yhtäläisten kriteerien toteutumiseksi sekä työnohjausta tuutoropettajille laadukkaana ja tasa-arvoisen opetuksen takaamiseksi. Myös Alila (2014, 169) ehdottaa väitöskirjassaan työnohjauksen resurssoimista opettajien ammatillisen kehittymisen tueksi. Lisäksi Alila ehdottaa opettajaksi opiskeleville työnohjausta osaksi koulu-

tusta ammatillisen identiteetin käsittelemiseen. Tämän kaltainen toiminta tukee työhön liittyvää oppimista, opettajaksi kasvua ja edistää koko organisaation toimintaa.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tuloksista välittyi myönteinen kokemus Amokin koulutuksesta. Koulutus tarjosi laaja-alaisen perusosaamisen sekä valmiudet ammatilliselle kehitymiselle ja henkilökohtaiselle kasvulle opettajana. Monitahoinen oppimisprosessi ja sen laaja-alaiset vaatimukset, niin sisäiset kuin ulkoisetkin oppimisolosuhteet (Illeris 2009, 18), onnistuttiin saavuttamaan suurelta osalta. Opettajaksi kasvaminen on aina pitkä ja laaja prosessi, jota ei voi kiirehtiä. Opettajan työ vaatii laajojen kokonaisuuksien hallitsemista, tietoja ja taitoja niin teoreettisesti kuin käsitteellisestikin, ennen kaikkea pedagogisia käytäntöjä ja opetustaitoja vaihtelevissa tilanteissa, unohtamatta ammatissa tarvittavien asenteiden oppimista. (Husu & Toom 2016.) Tältä osin Amokin osaamisperusteisen opetussuunnitelman voidaan katsoa onnistuneen suhteessa reformin tavoitteisiin. Tosin työelämäläheisyyteen, erityis- ja digipedagogiikkaan, jotka ovat olennainen osa osaamisperusteisuutta, on syytä kiinnittää huomio. Tutkimuksen vastauksissa painottui opintojen sekavalta tuntunut aloitusvaihe ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset. Kiinnostavaa olisikin selvittää, millaisia vaikutuksia oppimisen pyramidilla on saatu aikaan opintojen alkuvaiheen laadun parantamiseksi ja kuinka Rusasen (2017) ehdotukset läpinäkyvyyden varmistamiseksi osaamisperusteisuuden osalta on huomioitu. Koska reformiuudistuksella haetaan koulutusprosessien ja resurssien tehostamista, koulutusaikojen lyhentämistä, ja koulutuksen painopisteenä on osaamisen laadun varmistaminen (Pursiainen 2016, 13) on opettajankoulutuksen merkittävänä tehtävänä löytää keinot näiden edellytysten toteutumiseksi. Opettajan osaamisen tiedetään olevan sidoksissa oppilaitoksen kehittämiseen, kollegiaaliseen yhteistyöhön, opiskelijoiden kehittymiseen ja opettajan omaan kasvuun (Husu & Toom 2016, 14–15). Täten tämän kaltaisen tutkimuksen oletetaan tuottavan koulutuksen järjestäjälle merkityksellistä tietoa opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien kehittämiseksi.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta on syytä tarkastella pätevyyden (validiteetti), luotettavuuden (reliabiliteetti) ja puolueettomuuden näkökulmista (objektiivisuus). Onnistunut tutkimus tuottaa luotettavia vastauksia asetteluihin tutkimuskysymyksiin. Avoimuus, rehellisyys ja luotettavuus ohjaavat sen jokaista vaihetta. Tutkimuksesta ei saa koitua vastaajille haittaa, vastaajien tietosuoja on varmistettava. Laadukas tutkimus on hyödyllinen, käyttökelpoinen ja tuottaa uutta tietoa. (Heikkilä 2008, 29–32.)

Tämä tutkimus toteutettiin verkkokyselynä, jonka tuottama aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Tämä mahdollisti aineiston kääntämisen suoraan käsiteltävään muotoon ilman manuaalista työskentelyä. Näin aineiston syöttämävaiheesta poistui virheiden mahdollisuus (Valli 2015, 47–48), jonka voidaan katsoa lisänneen tutkielman luotettavuutta. Tietosuojaan kiinnitettiin erityisen tarkka huomio koko tutkimuksen ajan. Tulosten raportoinnissa varmistettiin, ettei tietoa esitetä tunnistettavassa muodossa. Myös aineistonkeruun ajankohta, jonka uskottiin vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen, puntaroitiin tarkasti. Aineisto kerättiin maaliskuu- ja huhtikuun 2018 aikana. Tällöin arveltiin opettajilla olevan jonkin verran kokemusta uuden reformin tuomista muutoksista. Uusi reformi astui voimaan tammikuussa 2018.

Tutkimuksen validiteetti, eli pätevyys, ilmaisee, mitattiinko ja tarkasteltiinko tutkimuksessa juuri sitä ilmiötä, mitä sillä haluttiin mitattavan. Validius liittyy aina tutkimuksen teoriaan ja käsitteisiin. Validiteetti tulee varmistaa jo etukäteen huolellisella suunnittelulla ja tiedonkeruulla. Täten tutkimuslomakkeen on mitattava oikeita asioita ja kysymysten tulee kattaa koko tutkimusongelma. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232; Heikkilä 2008, 29–32, 186–187.) Tässä tutkielmassa perehdyttiin erityisen huolellisesti ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmaan ja opinto-oppaaseen (2017–2018). Opettajan ammattipedagogisen osaamisen osaamistavoitteet olivat keskeisessä asemassa ja niihin liittyviä valmiuksia operationalisoitiin kyselylomakkeelle. Kyselylomakkeessa kysymykset esitettiin kahdessa eri muodossa; Arvioi omaa ammattipedagogista osaamistasi ja Missä määrin osaamisperusteinen koulutus on edistänyt osaamista toteuttaa

osaamisperusteista osaamissuunnitelmaa. Tältä osin kyselylomakkeen sujuvuutta voidaan kritisoida. Mikäli tutkijalla olisi ollut aiempaa kokemusta tilastollisesta analyysistä, kyselylomakkeen rakenne olisi osattu suunniteltu toisin. Aineisto olisi ollut yhtenäisempää, mikäli kyselylomakkeessa olisi käytetty vain yhtä kysymysmuotoa.

Aineiston luotettavuutta on syytä pohtia myös kyselylomakkeessa käytettyjen käsitteiden kannalta; olivatko kysymykset ja vastausvaihtoehdot helposti ymmärrettäviä, puhuttelivatko ne vastaajia, olivatko kysymykset tarpeeksi yksinkertaisia ja selkeitä, puhuivatko tutkija ja vastaaja samaa kieltä, ja jäikö jotain olennaista kysymättä. Muita epätarkkuusriskejä ovat kysymysten merkityksen ja tutkittava ilmiön ymmärtäminen samalla tavalla. (Heikkilä 2008, 47–49, 55–58; Valli 2015, 43–44; Järvinen & Järvinen 2011, 56.) Jokaisen kysymyksen tarpeellisuus on harkittava tarkoin tutkimuslomaketta suunnitellessa, jotta ei esitetä kysymyksiä, joiden informaatioarvo jää vähäiseksi (Heikkilä 2008, 30, 32). Tässä tutkielmassa kyselylomakkeen laadinta kesti useita kuukausia, lomake testattiin ja kommentteja lomakkeeseen pyydettiin esimerkiksi ammatillisilta opettajilta ja Amokin henkilökunnalta. Kysymys- ja väitelauseisiin tehtiin tarkennuksia saadun palautteen perusteella. Kohderyhmänä oleva joukko haluttiin huomioida erityisen tarkasti kysymysten muotoilussa. Tutkijan on kuitenkin mahdotonta ennakoita täysin, miten vastaajat suhtautuvat kyselyyn ja tulkitsevat kysymykset. Myös kyselylomakkeen tekninen toimivuus ja käytännöllisyys Webropol-kyselyohjelmistossa testattiin muutamia kertoja (Valli 2015, 47–48). Tässä kyselytutkimuksessa validiteettiin vaikutti erityisesti kysymyslomakkeen kysymysten onnistuminen, joiden avulla saatiin vastaus tutkimusongelmaan.

Kyselyn katoa haluttiin pienentää antamalla vastaajille riittävän lyhyt vastausaika. Muistutusviestejä lähetetään yleensä kaksi kertaa (Hirsjärvi ym. 2009, 196). Tässä tutkielmassa muistutuspyyntöjä lähetettiin neljä kertaa vastausprosentin parantamiseksi. Uusintavastauspyyntöjen lähetysajankohtaa, viikonpäivää ja kellonaikaa pohdittiin opettajien työn aikataulun perusteella. Hirsjärven ym. (2009, 198) mukaan juuri opettajat ovat kohderyhmä, jotka saavat runsaasti osallistumispyyntöjä erilaisiin kyselyihin, mikä saattaa heikentää heidän intoa osallistua tutkimuksiin. Kyselyn vastausaika päätettiin toukokuun alkuun, sillä

tiedettiin, että toukokuu on opettajien lukuvuoden kiireisin ajankohta. Perustelulla saatekirjeellä haluttiin varmistaa vastaajien mielenkiinto. Heikkilän mukaan (2008, 61) juuri saatekirjeen olennainen tehtävänä on motivoida vastaaja vastaamaan kyselyyn. Saatekirjeen ensivaikutelma voi vaikuttaa olennaisesti vastausprosenttiin. Olennaista on kertoa tutkimuksen taustat ja antaa selkeät ohjeet vastaamiseen. Tämän tutkimuksen saatekirjeen (liite 1) ensivaikutelmaa, pituutta ja otsikointia pohdittiin heti ensimmäisen muistutusviestin yhteydessä. Saatekirjeen pituuden voidaan katsoa vaikuttaneen ensivaikutelmaan kielteisesti tässä tutkielmassa. Kyselyn sähköpostin otsikkoa tarkennettiin muistutusviestiin niin, että se ilmaisi selkeämmin tutkimuksen tavoitetta, Amokin osaamisperusteisen koulutuksen kehittämistä.

Reliabiliteetti, luotettavuus, ilmaisee tulosten tarkkuutta. Tutkimustulokset eivät voi olla sattumanvaraisia. Tutkijan tulee olla kaikkien tutkimuksen vaiheiden ajan tarkka ja kriittinen. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksessa käytetyn menetelmän pysyvyyttä, tutkimus voidaan toistaa kenen tahansa tekemänä samanlaisin tuloksin. Sisäinen reliabiliteetti voidaan varmistaa mittaamalla sama tilastoyksikkö useaan kertaan. Ulkoinen reliabiliteetti osoittaa, että mittaukset ovat toistettavissa myös muissa tilanteissa ja tutkimuksissa. Luotettavuutta parantaa myös oikeanlaisen mittarin valinta ja soveltuvuus kyseisen ongelman mittaamiseen. Mitä korkeatasoisempi tutkimuksen reliabiliteetti on, sitä todennäköisemmin samoilla menetelmillä kerätty ja analysoitu aineisto tuottaisi vastaavan tuloksen. Otantamenetelmä ja otoskoko vaikuttavat myös tulosten luotettavuuteen. Tilastollisessa tutkimuksessa reliabiliteetti kertoo myös mittaustuloksissa esiintyvät satunnaisvirheet. Tulokset ovat sattumanvaraisia, mikäli otoskoko on hyvin pieni tai vastausprosentti alhainen. (Heikkilä 2008, 30, 186–187; Nummenmaa ym. 2014, 18.) Tässä tutkielmassa kysely lähetettiin 233 henkilölle ja vastauksia saatiin 74 henkilöltä. Vastausprosentiksi muodostui 32 prosenttia. Hirsjärven ym. (2009, 196) mukaan suurelle yleisölle osoitetussa kyselytutkimuksessa vastausprosentti vaihtelee yleensä 30–40 prosentin välillä. Muistutusviestien avulla vastausprosentti voi nousta jopa 70–80 prosenttiin. Silén (2018) huomauttaa, ettei vastausprosentti yksin ratkaise aineiston hyvyttä, vastausprosentti ei ole sama kuin luotettavuus. Aineiston edustavuutta tulee tarkastella monesta muustakin näkökulmasta. Mikäli kysymykset ovat hyviä ja

vastaaja on vastannut niihin tosissaan, tällöin jokainen vastaus on arvokas. Analyysivaiheessa tutkijan on myös olennaista pohtia, ketkä jättivät kyselyyn vastaamatta ja miksi (Valli 2015, 46). Tämän tutkimuksen vastausprosentin koettiin olevan riittävä ja vastaavan onnistunutta vastausprosenttia. Kuitenkin tutkimuksen määrälliset tulokset ovat pätevät juuri tämän tutkimuksen kontekstissa kyseisenä ajankohtana. Samansuuntaisia tuloksia ei voida luvata eri ajankohtana eri koulutuksen järjestäjän puitteissa.

Objektiivisuudella, eli puolueettomuudella, tarkoitetaan tutkijan vaikutusta tutkimusprosessiin. Tutkimustulokset eivät saa riippua tutkijasta. Puolueettoman tutkimuksen tulokset eivät muutu, vaikka tutkija vaihtuisi. (Heikkilä 2008, 31; Valli 2015, 139.) Tutkijan oma asema ammatillisena opettajana ja Amokin koulutuksen käyneenä (vuosina 2005–2007) ei koettu vaikuttavan tutkielman luotettavuuteen. Objektiivisuus näkyy muun muassa tutkijan henkilökohtaisena puolueettomuutena aihetta kohtaan, tutkittavasta aiheesta ei ollut ennakkoletuksia. Osaamisperusteisuuden ja reformin tuomiin muutoksiin suhtauduttiin mielenkiinnolla. Tutkijan eettinen vastuu heijastui koko tutkimustyöskentelyn ajan ja erityinen huomio kiinnitettiin tutkimustulosten raportointiin. Tutkijan on pitädyttävä tuloksissa, mitkä tutkimus osoittaa oikeiksi (Heikkilä 2008, 178).

Tässä tutkimuksessa avointen kysymysten vastaukset analysoitiin laadullisen menetelmän, sisällön analyysin, keinoin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka kuvaus kaikista tutkimusprosessin vaiheista. Erityisesti perusteet aineiston luokittelulle on esitettävä lukijalle selkeästi. (Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2018, 147–149.) Tässä tutkimusraportissa pyrittiin mahdollisimman tarkkaan tutkimusprosessin kuvaamiseen sekä avaamaan laadullisen aineiston luokittelut perusteluineen. Sisällönanalyysissa tutkija on kuitenkin aina vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja tutkimusraportointi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

Tutkimuksella saavutettiin syvempi ymmärrys osaamisperusteisuuden haasteista sekä tuoreita havaintoja aihealueesta (Jackson 2009, 81–83). Aikaisempiin tutkimuksiin peilattaessa, jotka tutkivat samankaltaista ilmiötä, voidaan todeta tutkimustulosten olevan samansuuntaiset (Rusanen 2017). Tämän perusteella

voidaan arvioida tutkimustulosten olevan luotettavia ja mitanneen haluttua ilmiötä aineiston koosta huolimatta. Tässä tutkimuksessa määrällisen ja laadullisen aineiston tulokset olivat yhteneväiset. Määrällinen aineisto esitti kuvauksen Amokin koulutuksen antamista valmiuksista toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa ja laadullinen aineisto syvensi ymmärrystä koulutuksen kehittämistarpeista ja nosti esiin konkreettisia kehittämissuhteita. Osaamisperusteisuus näyttäytyi tutkimustuloksissa sekä myönteisenä että kielteisenä pyrkimyksenä. Aineistonkeruun ja analyysin perusteella syntyneen aineiston toivotaan edustavan huomionarvoista ja yksityiskohtaistakin tietoa koulutuksen järjestäjälle.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Ammatillisen koulutuksen uudistus osaamisperusteiseksi asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi on alkumetreillä, osaamisperusteisuus on vasta muotoutumassa käytäntöön. Keskustelut koulun käytävillä, ruokaloissa, kahvipöydissä ja sanomalehtien palstoilla ilmaisevat mielipiteitä osaamisperusteisuuden puolesta ja vastaan, mikä kertoo osaamisperusteisuuden monitulkintaisuudesta. Tutkittua tietoa osaamisperusteisuuden tuottamasta kompetenssista ja käytännöllisyydestä on vasta vähän, tutkimukselle on selkeä tilaus. Osaamisperusteisuus edellyttää opiskelijoilta kiistatta lisääntyvää vastuunottoa ja kykyä toimia itsenäisesti. Se, kuinka osaamisperusteisuus onnistuu vastaamaan asetettuihin tavoitteisiin, jää nähtäväksi tulevien vuosien aikana.

Valtakunnallisesti on syytä tarkastella reformin tuomia muutoksia ammatilliseen koulutukseen niin opettajien kuin opiskelijoiden näkökulmasta. Kuinka uudistus on onnistunut peilattuna sen tavoitteisiin. Myös asennoitumista osaamisperusteisuutta kohtaan ja sen vaikutusta toimintaan voitaisiin selvittää. Yksi mielenkiintoinen näkökulma olisi tutkia reformiuudistusta työelämän ja työpaikkaohjaajien näkökulmasta ja myös sitä millaisia merkityksiä reformiuudistuksella on ollut yrittäjille.

Vaikka tässä tutkimuksessa opettajana työskentelevät nimesivät vain vähän tarvetta lisäkoulutukselle, on opettajien täydennyskoulutus olennainen osa opettajankoulutusta. Husu ja Toom (2016, 25) ovat huolissaan sen heikosta tilanteesta maassamme. Opettajien täydennyskoulutuksen todetaan olevan satunnaista, suunnittelematonta ja lyhytjänteistä. Myös Niemi ja Siljander (2013) korostavat systemaattisen täydennyskoulutuksen olevan olennainen osa opettajan elinikäisten avaintaitojen oppimista ja erityisesti silloin, kun opettaja on ylittänyt alun keskeiset haasteet. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi selvittää, kuinka Amok on onnistunut opettajien täydennyskoulutuksessa, myös osaamisperusteisuuden osalta. Muuttuvassa työelämässä niin opettajien kuin koulutuksen järjestäjienkin olisi kyettävä jatkuvasti kyseenalaistamaan omia toimintamalleja ja uskomuksia laadukkaan toiminnan varmistamiseksi.

Nobel-fyysikko R.P. Feynmanin motto "ellet osaa opettaa asiaa äidillesi, et ole ymmärtänyt koko asiaa" (Metsämuuronen 2004, kansikuva.)

LÄHTEET

Alhadeff-Jones, M. 2012. Transformative learning and challenges of complexity. Teoksessa E. W. Taylor & P. Cranton (toim.) *The Handbook of transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 178–194.

Alila, S. 2014. ”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja... toimintakulttuurin luomisessa” Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 277. Väitöskirja.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Helsinki: WSOY.

Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2016a. *Opetuksen suunnittelu 1/2 ja ydinainesanalyysi*. [HOPE-tarjouman materiaalit]. Amok, Oulu.

Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2016b. *Opetuksen suunnittelu 2/2 ja opetuksen monipuolisuus*. [HOPE-tarjouman materiaalit]. Amok, Oulu.

Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2016c. *Laadukas oppimisprosessi*. [HOPE-tarjouman materiaalit]. Amok, Oulu.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018. 2017. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Oulun ammattikorkeakoulu. Oulu.

Arene. 2007. *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Projektin loppuraportti*. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Helsinki: Arene.

Bates, B. 2016. *Learning Theories Simplified*. London: SAGE Publications Ltd.

Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. Higher Education Research & Development 23 (3), 247–261. [Viitattu 10.4.2019]

<https://www.hv.se/globalassets/dokument/stodja/paper-theme-2-5.pdf>.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. 2004. CompetenceBased VET in the Netherlands: Background and pitfalls. Journal of Vocational Education and Training 56 (4), 523–538. [Viitattu 12.4.2019]

<file:///C:/Users/granl/Downloads/Biemansetal2004JVET.pdf>.

Bologna Process–European higher education area. 2015. Yerevan communiqué. Ministerial Conference and Bologna Policy Forum. Yrevan, Armenia 14–15 May 2015. [Viitattu 13.12.2017]

<http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html>.

Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2009. Competence and competency in the EQF and in European VET systems. Journal of European Industrial Training 33 (8/9), 787–799.

Dubois, D. D. & Rothwell, W.J. 2004. Competency-based human resource management. Palo Alto, CA: Davies-Black. [Viitattu 10.4.2019]

<https://epdf.tips/queue/competency-based-human-resource-management.html#>.

Grönberg, J. 2016. Logistiikan ammatillisten opintojen toteuttamissuunnitelma. Uusien opetussuunnitelmien osaamisperusteisuus todeksi Lean-menetelmällä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu; Tekniikan ja liikenteen ala, logistiikan ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opinnäytetyö. [Viitattu 20.11.2017]

<file:///C:/Users/granl/Desktop/Opinnaytetyo-yamk-Jarkko-Gronberg-2016.pdf>.

European Commission. 2017. Education and training. The Bologna Process and the European Higher Education Area. [Viitattu 4.12.2017]

http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.

EU 2015. The Bologna process: setting up the European higher education area. [Viitattu 4.12.2017]

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088>.

Etelälahti, A. 2014. Näkökulmia esiopetuksen vaikuttavuuden tutkimiseen. Tampere University Press: Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1948. Väitöskirja.

Foddy, W. 1995. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. Cambridge: University Press.

Halonen, J. 2016. Ammatillisten opettajien käsitykset uudesta opetussuunnitelmasta matkailu-, ravintola- ja cateringalalla. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteidenlaitos. Pro gradu-tutkielma. [Viitattu 8.12.2017]

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100629/GRADU-1487166814.pdf?sequence=1>.

Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 13 (4), 57–67. [Viitattu 11.12.2017]

file:///C:/Users/granl/Desktop/Aikak_2011_4_lehti%20HALTIA.pdf.

Happo, I. Honkanen, E., Kepanen, P., Koukkari, M., Raudaskoski, A., Grekula, M. & Holappa, S. 2015. Osaamisperusteisuus ammatillisessa erityisopettajakoulutuksessa. Julkaisussa M. Hirvonen (toim.) Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 32–45. [Viitattu 11.12.2017]

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96197/JAMKJULKAISUJA2032015_web.pdf?sequence=1.

Happo, I., Karjalainen, A. & Perunka, S. 2018. Osaamisen pyramidi opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun toteutumisen tukena ammatillisessa opettajankoulutuksessa. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut ISSN 1798-2022. [Viitattu 12.2.2019]

<http://www.oamk.fi/epooki/index.php?cid=1285>.

HE 12/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta sekä eräksi niihin liittyviksi laeiksi. [Viitattu 11.11.2017]

<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140012>.

HE 39/2017. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. [Viitattu 11.11.2017]

https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_39+2017.aspx.

Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. 7. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
Helakorpi, S. (2010) Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) Ammattipedagogiikka uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101–122.

Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu. [Viitattu 21.11.2018]

https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Hodge, S. 2007. The origins of competency-based training. Australian Journal of Adult Learning, 47 (2), 179–209. [Viitattu 12.4.2019]

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797578.pdf>.

Husu, J. & Toom, A. 2016 Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. [Viitattu 4.2.2019]

<file:///C:/Users/granl/Desktop/Opettajat%20ja%20opettajankoulutus%20-%20suuntia%20tulevaan%20merkinnät.pdf>.

Huttunen, J. 2015. Bolognan prosessi on vauhdittanut osaamisperustaisuuden kehittymistä. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 29. [Viitattu 20.11.2017]

<http://www.oamk.fi/epooki/2015/bolognan-prosessi-vauhdittanut-osaamisperustaisuuden-kehittymista/>.

Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (ed.) Contemporary theories of learning. London: Routledge. 7–20.

Jackson, M. 2009. Content Analysis. Teoksessa J. Neale (ed.) Research Methods for Health and Social Care. London: Palgrave Macmillan, 78–91.

Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (toim.) 2009. Sulautuva opetus–uusi tapa opiskella ja opettaa. Helsinki: Palmenia.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: OPPIIPAJAN KIRJA.

Jääskeläinen, M. 2007. Osaavammaksi opettajaksi opettajankoulutuksessa. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–81.

Karjalainen, A. 2009. Opetusopas Oulun yliopiston opettajalle. Opetuksen Kehittämisyksikkö. Oulun Yliopisto. [Viitattu 21.3.2018]

http://www oulu.fi/koulutuspalvelut/julkaisut_ja_materiaalit/erillisjulkaisut/opetus_opas.pdf.

Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona. Kasvatus & Aika [verkkolehti] 4 (1), 7-25. [Viitattu 28.10.2017]

http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=249.

Kehm, B. 2010. Quality in higher education: the influence of the Bologna Process. Academic Journal 42 (3), 40–46.

Kerstinen, A. 2016. Kohti muutosta, yrittäjyyskurssin luominen ammatilliseen opetukseen. Satakunnan ammattikorkeakoulu: Yrittäjyys ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma, liiketalouden ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opinnäytetyö. [Viitattu 20.11.2017]

<file:///C:/Users/granl/Desktop/Kerstinen%20Anne.pdf>.

Kukkonen, H. & Jussila, A. 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet – muutoksen kohtaamisen lyhyt oppimäärä. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. [Viitattu 30.10.2017]

<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/84-Osaamisperusteisuuden-alkeet.pdf>.

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetus suunnitelman kehittämisprosessista. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 177. Väitöskirja.

Lainsäädäntö. FINLEX. [Viitattu 13.3.2018]

<https://www.finlex.fi/fi/laki/>.

Lehtovaara, T. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi ja työssäoppiminen. Aromi. Ruoan ja juoman ammattilehti. Blogi. [Viitattu 27.12.2017]

<https://aromilehti.fi/artikkelit/-ammatillisen-koulutuksen-reformi-ja-tyossaoppiminen/#.WjijyLxNN1Y.facebook>.

Lintunen, L. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformin vaikutukset ammatillisen opettajan työhön. Satakunnan ammattikorkeakoulu: Liiketalouden koulutusohjelma. Opinnäytetyö. [Viitattu 20.11.2017]

<file:///C:/Users/granl/Desktop/Lea%20Lintunen.pdf>.

Lozano, J., Boni, A., Peris, J. & Hueso, A. 2012. Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education* 46 (1), 132–147. [Viitattu 12.4.2019]

https://www.researchgate.net/publication/230545715_Competencies_in_Higher_Education_A_Critical_Analysis_from_the_Capabilities_Approach/download.

Luukkainen, O. 2017. Sutta ja sekundaa – Mitä tapahtuu ammatillisen koulutuksen maineelle? [Viitattu 20.11.2017]

http://www.oaj.fi/cs/oaj/OllinBlogi?contentID=1408920163113&page_name=Sutta+ja+sekundaa+Mita+tapahtuu+ammatillisen+koulutuksen+maine.

Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.

Muhonen, R. 2013. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus – missä menet Suomi? *Alusta!* [verkkolehti]. [Viitattu 28.10.2017]

<http://alusta.uta.fi/artikkelit/2013/01/29/koulutusmahdollisuuksien-yhdenvertaisuus-missa-menet-suomi.html>.

Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. & Wesselink, R. 2009. The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), 755–770. [Viitattu 27.12.2017]

<https://pdfs.semanticscholar.org/4066/fe755a184fa4b0d883f967f9427c2cc4025b.pdf>.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperusteisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* [verkkolehti] 4 (4), 41–61. [Viitattu 15.11.2017]

http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_makinen_&_annala_0712100353.pdf.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A. Norrgrann, P. Kalli, & P. Svärd (toim.), Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 127–151. [Viitattu 10.4.2019]

http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95567/osaamisperustaisen_opetussuunnitelman_kahdet_kasvot_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Oppimisen teorat. Teoksessa S. Lindblom & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 194–236.

Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 169–193.

Niemi, H. & Siljander, A. 2013. Uuden opettajan mentorointi. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2014. Tilastollisten menetelmien perusteet. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Näin asennat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. 2009. Laaja oppimäärä. W5W2-1hankkeen laatima opas 7.1.2009. Oulun yliopisto. [Viitattu 21.3.2018]
http://www.uef.fi/documents/1526314/1526337/N%C3%A4in+asennat+osaamistavoitteet+opetussuunnitelmaasi-%20+laaja+oppim%C3%A4r%C3%A4r%C3%A4_OY.pdf/e6750ff0-6f2f-4f55-8f68-d5cc33adca0c.

Nuorisotakuu. Nuorisotakuu ja koulutus. [Viitattu 27.12.2017]
<http://nuorisotakuu.fi/koulutus>.

OAJ 2016. Ammattietiikkaa ja eettiset periaatteet. [Viitattu 7.4.2018]

<http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet>.

Oamk. 2017. Elinvoimaa ja hyvinvointia pohjoiseen. [Viitattu 19.11.2017]

<http://www.oamk.fi/fi/tietoa-oamkista/oamkin-esittely/>.

OKM 2015. Ammatillisen koulutuksen reformi. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi.

[Viitattu 8.11.2017] <http://minedu.fi/amisreformi>.

OKM 2017. Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoa tuetaan 60 miljoonan euron tukipaketilla. Tiedote. [Viitattu 9.11.2017]

http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformin-toimeenpanoa-tuetaan-60-miljoonan-euron-tukipaketilla.

OKM 2019. Soveltuvuuskokeet palaavat sote-ammattilaisten koulutukseen. Tiedote. [Viitattu 12.2.2019]

https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/soveltuvuuskokeet-palaavat-sote-ammattilaisten-koulutukseen.

OPH 2010. Vahvuutena kansainvälisyys. Kansainvälisen toiminnan strateginen suunnittelu ammatillisessa koulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010:10. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 4.4.2018]

https://www.oph.fi/download/127195_Vahvuutena_kansainvalisyys_-_Kansainvalisen_toiminnan_strateginen_suunnittelu_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf.

OPH 2014a. Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2014b. Esteettömästi toisen asteen opintoihin – opas esteettömään opiskelijavalintaan ja opiskeluun. Oppaat ja käsikirjat 2014:10. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 3.4.2018]

http://www.oph.fi/download/163833_esteettomasti_toisen_asteen_opintoihin.pdf

OPH 2015a. Mitä tarkoittaa ”Ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuus”?
Raportit ja selvitykset 2015:7. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2015b. Rikasta ja rakasta oppimista. – Uusia ideoita ammatillisen peruskoulutuksen toteutukseen. Oppaat ja käsikirjat 2015: 4. Helsinki: Opetushallitus.
[Viitattu 21.3.2018]

http://www.oph.fi/download/166817_rikasta_ja_rakasta_oppimista.pdf.

OPH 2015c. Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus. Oppaat ja käsikirjat 2015:14. Helsinki: Opetushallitus.
[Viitattu 3.4.2018]

http://www.oph.fi/download/173192_erityisopetuksen_kasikirja.pdf.

OPH 2015d. Koulutuksen järjestäjille keinoja puuttua opiskeluun soveltumattomuuteen. Oppaat ja käsikirjat 2015:12. Helsinki: Opetushallitus.
[Viitattu 4.4.2018]

http://www.oph.fi/download/170668_koulutuksen_jarjestajille_keinoja_puuttua_opiskeluun_soveltumattomuuteen.pdf.

OPH 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 7.5.2018]

http://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf.

Osaamisen opettaja – tarinoita osaamisen opettajilta osaamisen opettajille. 2016. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulun verkkojulkaisut. [Viitattu 22.10.2017]

file:///C:/Users/granl/Desktop/Osaamisenopettaja-Amok_2016.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Väitöskirja.

Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava opettaja 2010–2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Pantić, N. & Wubbels, T. 2012. Competence-based teacher education: A change from didaktik to curriculum culture? *Journal of Curriculum Studies* 44 (1), 61–87. [Viitattu 11.4.2019]

https://pdfs.semanticscholar.org/de17/ea3b87cab463f64b8a5977893a4a061822cd.pdf?_ga=2.207842641.2125318599.1554802596-177000029.1554802596.

Piilotettu osaaminen 2013. Emme tunnista nykyajan kansainvälisiä osaajia – mutta juuri heitä jokainen työnantaja tarvitsee muuttuvassa maailmassa. Helsinki: Demos. [Viitattu 5.4.2018]

http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28224_piilotettu_osaaminen_raportti_valmis_logot.pdf.

Pursiainen, S. 2016. Uudistuva opettajuus ja yksilölliset opintopolut ammatillisessa koulutuksessa. Terälahti: FACE training center.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. 2007. Uudistuva opettajankoulutus. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantaa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 375–382.

Rusanen, T. 2017. *Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta*. Oulun Yliopisto: Kasvatustieteenlaitos. Pro gradu-tutkielma.

Rytkönen, M. & Hätönen, H. 2008. *Näkökulmia oppimiseen*. Helsinki: Educa-instituutti.

Silén, M. 2018. Henkilökohtainen tiedonanto, sähköpostikeskustelu. 9.4.2018.

Siljander, P. 2016. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Tampere: Vas-tapaino.

Skinnari, S. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sora-lainsäädännön toimeenpano terveydenhuollossa. 2015. Ratkaisuja opiske-luun soveltumattomuuteen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2015:2.

Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. [Viitattu 4.4.2018]

http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70341/URN_ISBN_978-952-00-3562-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Söderqvist, M. 2008. Kansainvälistyminen osana opettajan työtä – johtamisen näkökulmasta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 10 (2), 15–24.

[Viitattu 4.4.2018] https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2008_2_lehti.pdf.

Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tut-kimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteenlaitos. Annales Universitatis Turkuensis. Väitöskirja. [Viitattu 24.4.2018].

<http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/85782/Annales%20C%20351%20Taneli%20VK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Tilastokeskus. Käsitteet. Ammatillinen koulutus. [Viitattu 22.10.2017]

http://tilastokeskus.fi/meta/kas/ammatil_koul.html.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsin-ki: Tammi.

Usher, R. 2009. Experience, pedagogy, and social practices. Teoksessa K. Ille-riis (ed.) Contemporary theories of learning. London: Routledge. 169–183.

Valjus, S. 2006. Opas oppilaitoksen monikulttuurisen osaamisen kehittämiseen.

Tampere: Suomen kesäyliopistot ry. [Viitattu 4.4.2018]

http://www.kesayliopistot.fi/filebank/97-monikulttuurillinen_osaaminen.pdf.

Valjus, K. 2019. Hyviä työntekijöitä yrityksille. Forum24. 24.1.2019, 22.

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vähätalo, L. 2017. Osaamisperusteisuus osana uudistuvaa ammatillista koulutusta: opetushenkilökunnan arvioita osaamisperusteisuudesta. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelma. Pro gradu-tutkielma.

Wesselink, R., Biemans, H., Mulder, M. & Van der Elsen, E.R. 2007. Competence-based VET as seen by Dutch researchers. European Journal of Vocational Training 40 (1), 38–51. [Viitattu 13.12.2017]

<file:///C:/Users/granl/Desktop/wesselink.pdf>.

Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1030. Väitöskirja. [Viitattu 5.4.2018]

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1>.

Winterton, J. 2009. Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator. Journal of European Industrial Training 33 (8/9), 681–700.

Liite 1. Tutkimuksen saatekirje ja kyselylomake

Hyvä Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta valmistunut

Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa huomattavasti toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen toimintaympäristöä. Osaamisperusteisuuden merkityksen kasvaessa, korostuu myös tarve toiminnallisille ja rakenteellisille muutoksille. Yksilölliset opintopolut, joustavuus ja erilaiset oppimisympäristöt uudistavat koulutusta vastaamaan yhä selkeämmin jatkuvassa muutoksessa olevan työelämän haasteisiin. Reformi haastaa vahvasti myös opettajuutta uudistumaan. Opettaja ei ole enää pelkästään tiedon ja taidon jakaja, vaan kannustava ohjaaja. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita elinikäiseen oppimiseen ja yhteisölliseen toimintaan, huomioiden jokaisen yksilölliset ominaisuudet. Opettaja on yhtä aikaa kasvattaja, opetuksen suunnittelija ja toteuttaja sekä työelämäyhteistyön, koulutuksen ja oman osaamisen jatkuva kehittäjä.

Olen toteuttamassa kyselytutkimusta opettajien valmiuksista toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa työssään. Kyselyssä opettajat arvioivat omaa osaamistaan nojaten Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun (Amok) osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan. Tutkimus liittyy Lapin Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa tekeillä olevaan aikuiskasvatustieteen pro gradu tutkielmaani. Tutkimus toteutetaan toimeksiantona Oulun ammatilliselle opettajakorkeakoululle (Amok). Ohjaajana toimii Lapin yliopistonlehtori Hanna Vuojärvi. Tutkielma tullaan julkaisemaan Lapin yliopiston avoimessa Lauda-julkaisuarkistossa.

Kutsun sinut Amokin osaamisperusteisesta koulutuksesta valmistuneen vastaamaan Webropol-kyselyyni. Siihen vastaaminen onnistuu vaivattomasti alla olevasta linkistä. Aikaa vastaamiseen kuluu noin 10 minuuttia. Pyydän sinua kyselyssä arvioimaan Amokin tarjoamaa koulutusta, sekä omaa osaamistasi toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa työssäsi. Lisäksi kysyn hieman taustatietojasi. Kysely on luottamuksellinen ja siihen vastataan anonyymisti.

Vastauksesi on erittäin tärkeä. Myös sinun, joka et tällä hetkellä työskentele opettajana! Vastaamalla vaikutat Amokin osaamisperusteisen koulutuksen kehittämiseen. Vastaathan kyselyyn viimeistään 31.3.2018 mennessä!

Etukäteen avustasi kiittäen,

Johanna Granlund
Jatko-opiskelija
johanna.granlund@oamk.fi

Hanna Vuojärvi
Ohjaaja
hanna.vuojarvi@ulapland.fi

OAMK

OULUN AMMATTIKORKEAKOULU

Osaamisperusteisen opetuksen kysely

Taustatiedot

1. Sukupuoli *

- Nainen
- Mies

2. Minä vuonna olet syntynyt? *

3. Minä vuonna olet valmistunut Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta? *

4. Ammattinimikkeesi? *

5. Tilanteesi työmarkkinoilla? *

- Päätoiminen opettaja
- Sivutoiminen opettaja
- Teen opettajan sijaisuuksia
- Muu kuin opettajan / kouluttajan työ
- Opiskelen
- Olen työtön
- Muu tilanne (esim. äitiysloma, virkavapaa jne.)

6. Arvioi kuinka paljon olet voinut hyödyntää opettajan pedagogisia opintoja tämän hetkisessä työssäsi *

5 4 3 2 1
 Erittäin paljon En lainkaan

7. Arvioi kuinka paljon olet voinut hyödyntää opettajan pedagogisia opintoja koulutuksen jälkeen *

5 4 3 2 1
 Erittäin paljon En lainkaan

8. Arvioi Amokin osaamisperusteista koulutusta *

5 = Samaa mieltä 4 = Osittain samaa mieltä 3 = Ei samaa eikä eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 1 = Eri mieltä

	5	4	3	2	1
Sain riittävästi henkilökohtaista ohjausta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lähiopetuksella oli tärkeä merkitys opinnoilleni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lähiopetus oli laadukasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkko-oppimisympäristöt edistivät opintojani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilökunta oli ystävällistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Mitä terveisiä haluat lähettää Amokille?

(Mikä koulutuksessa oli mielestäsi erityisen hyvää? Millaisia parannusehdotuksia antaisit koulutuksen järjestäjälle? Mihin olisit kaivannut lisää opetusta / ohjausta?)

10. Minkä koulutusasteen oppilaitoksessa työskentelet? *

- Perusaste
- Lukio
- Ammatillinen koulutus
- Ammattikorkeakoulu
- Yliopisto
- Vapaa sivistystyö
- Muu, mikä?

11. Aiempi koulutuksesi ennen valmistumista Oulun ammatillisesta opettaja-korkeakoulusta *

Valitse seuraavista korkein koulutusaste (yksi), jonka olet suorittanut.

- Alempi keskiasteen ammattitutkinto (esim. ammatti- tai kauppakoulu)
- Ylempi keskiasteen ammattitutkinto (esim. sairaanhoito- tai kauppaopisto, tekninen opisto)
- Ammattikorkeakoulu (esim. tradenomi, insinööri)
- Alempi korkea-aste (esim. kandidaatin tutkinto)
- Ylempi korkea-aste (esim. maisteri, ekonomi, diplomi-insinööri)
- Tutkijakoulutus (lisensiaatti, tohtori)
- Muu, mikä?

12. Aiemman koulutuksesi valmistumisvuosi

Orientaatio osaamisperusteiseen opettajankoulutukseen

Arvioi asteikolla 1-5 omaa tilannettasi seuraavien vaihtoehtojen suhteen.

13. Onko opintojen alussa tehty oman osaamisen tunnistaminen edistänyt opiskelijoiden osaamisen tunnistamista työssäsi? *

- | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Erittäin paljon | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Ei lainkaan |

14. Onko oman henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) laatiminen edistänyt opiskelijoiden HOPSin laatimista? *

- | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Erittäin paljon | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Ei lainkaan |

Ammattipedagoginen osaaminen

Suunnittelu- ja toteutusosaaminen

15. Arvioi omaa ammattipedagogista osaamistasi asteikolla 1-5 *

5 = Erittäin paljon 4 = Paljon 3 = Jonkin verran 2 = Vähän 1 = En lainkaan

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Osaan suunnitella opetuskokonaisuuden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Osaan käyttää opetusmenetelmiä monipuolisesti | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- Tiedän miten huolehdin opiskelijan turvallisuudesta
- Osaan tieto- ja viestintätekniikan perustaidot (Some-Noviiisi)
- Osaan hyödyntää opetuksessa digitaalisia oppimiskäytäntöjä

Arviointi- ja palauteosaaminen

16. Arvioi asteikolla 1-5, missä määrin osaamisperusteinen koulutus on edistänyt osaamistasi seuraavilla osa-alueilla *

5 = Erittäin paljon 4 = Paljon 3 = Jonkin verran 2 = Vähän 1 = Ei lainkaan

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Koulutusalan arviointia koskevien määräyksien, ohjeiden ja sääntöjen ymmärtäminen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opiskelijan oppimisen arviointi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opiskelijan osaamisen arviointi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opiskelijan aiemman osaamisen tunnistaminen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opiskelijan aiemman osaamisen tunnustaminen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aiemman osaamisen näkyväksi tekeminen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Henkilökohtaisen palautteen antaminen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Erityispedagoginen osaaminen

17. Arvioi omaa ammattipedagogista osaamistasi asteikolla 1-5 *

5 = Erittäin paljon 4 = Paljon 3 = Jonkin verran 2 = Vähän 1 = En lainkaan

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Osaan tunnistaa opiskelijoiden vahvuudet ja huomioin ne opetuksessa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Osaan tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ja huomioin ne opetuksessa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ymmärrän erityistuen ja esteettömyyden merkityksen opetustyössäni | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hyödynnän yhteistyötä opiskelijahuollon kanssa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen

18. Osaan toteuttaa koulutuskokonaisuuden huomioimalla monikulttuurisuuden

Arvioi omaa monikulttuurisuusosaamistasi asteikolla 1-5

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| Erittäin hyvin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | En lainkaan |

Verkosto-osaaminen

19. Arvioi asteikolla 1-5, missä määrin osaamisperusteinen koulutus on edis-

tänyt osaamistasi seuraavilla osa-alueilla *

5 = Erittäin paljon 4 = Paljon 3 = Jonkin verran 2 = Vähän 1 = Ei lainkaan

	5	4	3	2	1
Yrittäjyyskasvatus on osa opetustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työelämälähtöisyys on osa opetustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyöverkostot ovat osa opetustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin moniammatillisen verkoston jäsenenä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luon yhteistyöverkostoja omassa työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Kuinka hyödylliseksi koit opetusharjoittelun? *

	5	4	3	2	1	
Erittäin hyödyllinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ei lainkaan hyödyllinen

Tutkimus- ja kehittämisosaaminen

21. Arvioi asteikolla 1-5, missä määrin osaamisperusteinen koulutus on edistänyt osaamistasi seuraavilla osa-alueilla *

5 = Erittäin paljon 4 = Paljon 3 = Jonkin verran 2 = Vähän 1 = En lainkaan

	5	4	3	2	1
Osaan arvioida ja reflektoida saamaani palautetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan hyödyntää opetuksestani saamaa palautetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan tunnistaa omat kehittämisen kohteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ymmärrän koulutusalaani liittyvää tutkimus- ja kehittämistoimintaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ammatillinen kohtaaminen

22. Arvioi asteikolla 1-5, missä määrin osaamisperusteinen koulutus on edistänyt osaamistasi seuraavilla osa-alueilla

5 = Erittäin paljon 4 = Paljon 3 = Jonkin verran 2 = Vähän 1 = En lainkaan

	5	4	3	2	1
Osaan kohdata opiskelijan vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan toimia ohjaajana tukien opiskelijan ammatillista kasvua palautteen avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kohdata opiskelijan yksilönä huomioiden opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan tukea opiskelijaa itsearvioinnin ja itseohjautuvuuden kehittämisessä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan toimia yhteisöllisesti ja yhteistyötä edistäen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan toimia työyhteisössäni tiimiopettajuutta edistäen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arvo-osaaminen, lait, asetukset ja ohjeet

23. Arvioi omaa ammattipedagogista osaamistasi asteikolla 1-5 *

5 = Erittäin paljon 4 = Paljon 3 = Jonkin verran 2 = Vähän 1 = En lainkaan

	5	4	3	2	1
Tiedän koulutusalaani koskevat lait, asetukset ja ohjeet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ymmärrän opettajan toimintaa velvoittavan lainsäädännön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin työssäni eettisten periaatteiden mukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin myönteisesti ja tuloksellisesti vuorovaikutustilanteissa työyhteisössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ymmärrän kestäväen kehityksen periaatteet työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Miten arvioit kasvatustieteellisten perusopintojen (10 op) merkitystä osana ammatillisen opettajan pedagogisia opintoja? *

	5	4	3	2	1	
Erittäin hyödyllinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ei lainkaan hyödyllinen

Muu ammattipedagoginen osaaminen

25. Opiskelitko Amokin tarjoamia valinnaisia opintoja? *

- Kyllä
- En

26. Vastasiko valinnaisten opintojen opetustarjonta odotuksiasi? *

- Kyllä
- Ei

Jatkuva kehittyminen opettajana

27. Kuinka hyödyllisiksi koit itsearviointin ja oman kehityksen reflektointin opintojesi aikana? *

	5	4	3	2	1	
Erittäin hyödyllinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ei lainkaan hyödyllinen

28. Kuinka hyvin opettajan pedagogiset opinnot vastasivat odotuksiasi? *

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

Erittäin hyvin Ei lainkaan

29. Arvioi Amokin osaamisperusteista koulutusta *

5 = Samaa mieltä 4 = Osittain samaa mieltä 3 = Ei samaa eikä eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 1 = Eri mieltä

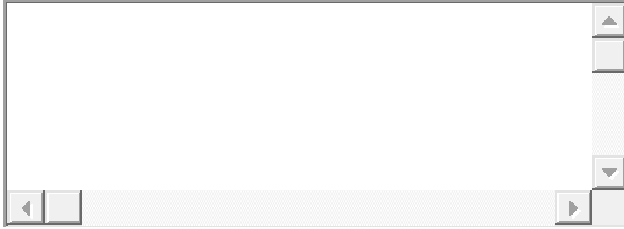
	5	4	3	2	1
Sain riittävästi henkilökohtaista ohjausta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lähiopetuksella oli tärkeä merkitys opinnoilleni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lähiopetus oli laadukasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkko-oppimisympäristöt edistivät opintojani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilökunta oli ystävällistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Mitä terveisiä haluat lähettää Amokille?

(Mikä koulutuksessa oli mielestäsi erityisen hyvää? Millaisia parannusehdotuksia antaisit koulutuksen järjestäjälle? Mihin olisit kaivannut lisää opetusta / ohjausta?)

31. Oletko tarvinnut työssäsi sellaista osaamista, jota Amokin koulutus ei tarjonnut?

32. Miten Amokin koulutusta tulisi täydentää, jotta se vastaisi työelämän tarpeisiin?

A rectangular text input field with a light gray background and a thin black border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons with upward, a square, and downward arrows. On the bottom left, there are two small square buttons with left and right arrows. On the bottom right, there are two small square buttons with left and right arrows.

33. Millaista lisäkoulutusta koet tarvitsevasi osaamisperusteisen opetussuunnitelman opettamiseen?

A rectangular text input field with a light gray background and a thin black border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons with upward, a square, and downward arrows. On the bottom left, there are two small square buttons with left and right arrows. On the bottom right, there are two small square buttons with left and right arrows.