

Pirkko **Kepanen**

”Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä”

Narratiivinen tutkimus polusta
ammattilliseksi erityisopettajaksi
osaamisperusteisessa
koulutuksessa



PIRKKO KEPANEN

**”Ymmärsin olevani jonkin
täysin uuden opiskelutavan edessä”**

Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi
osaamisperusteisessa koulutuksessa

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 10
lokakuun 5. päivänä 2018 klo 12



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2018

PIRKKO KEPANEN

**”Ymmärsin olevani jonkin
täysin uuden opiskelutavan edessä”**

Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi
osaamisperusteisessa koulutuksessa



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2018

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Pirkko Kepanen

Kansi: Miia Anttila

Myynti:
Lapland University Press
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. 040 821 4242
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/LUP

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2018

Painettu:
Acta Universitatis Lapponiensis 374
ISBN 978-952-337-087-6
ISSN 0788-7604

Pdf:
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 241
ISBN 978-952-337-088-3
ISSN 1796-6310

Hillalle, Oivalle, Sofialle ja Akselille

Tiivistelmä

Osaamisperusteisuus ja osaamisperusteinen koulutusmalli ovat ajan-kohtaisia aiheita tämän päivän koulutuskäytännöissä ja -tutkimuksessa. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa pilotoitiin vuodesta 2011 lähtien, ja kesäkuussa 2014 ensimmäiset ammatilliset erityisopettajaopiskelijat aloittivat opintonsa uuden osaamisperusteisen opetussuunnitelman mukaisesti. Tässä tutkimuksessa pureudutaan näiden pioneeriopiskelijoiden tarinoihin osaamisperusteisesta koulutusmallista.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa kuvataan osaamisperusteisuutta, osaamisen ja kompetenssin käsitteitä, osaamisperusteisuuden toteutumista koulutuksissa sekä reflektion ja rekonstruktion käsitteitä. Osaamisperusteisuus on koulutusmalli, jossa opiskelijan osaaminen otetaan huomioon opintojen alussa heidän itsensä arvioimana. Itsearviointin pohjalta opiskelijat suunnittelevat henkilökohtaiset opinpolkunsä. Osaaminen käsitetään laajasti: tietoina, taitoina ja asenteina. Opiskelijoita ohjataan refleктоimaan omaa osaamistaan, ja saavutettu osaaminen rakennetaan uudelleen rekonstruktiossa.

Tutkimuksen pääkysymys oli: Millainen on ammatillisten erityisopettajaopiskelijoiden osaamisperusteinen oppimisprosessi heidän itsensä kertomana? Sitä täsmennettiin kahdella alakysymyksellä: 1) Miten opiskelijat kuvaavat oppimisprosessiaan (osaamisen kehittymistä) ja sen vaihteita? ja 2) miten opiskelijoiden osaamisperusteisen oppimisprosessin kerronnassa ilmenee itsearviointi ja refleктоinti? Kysymyksiin vastattiin tarkastelemalla osaamisperusteista koulutusmallia ja oppimisprosessia opiskelijoiden omasta näkökulmasta.

Tutkimushenkilöitä olivat vuonna 2014 ammatillisen erityisopettajan-koulutuksen Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa aloittaneet opiskelijat (N=20). Tutkimusaineistona olivat yksilölliset itsearviointi-haastattelut koulutuksen alkaessa, opiskelijoiden kirjalliset tarinat koulutuksen aikana ja narratiivisesti orientoituneet haastattelut koulutuksen päättövaiheessa.

Tutkimus edustaa narratiivista otetta, jossa opiskelijoiden kerronta muodosti tutkimusaineiston. Aineiston analysointi eteni narratiivien

analyysistä narratiiviseen analyysiin. Tutkimustulokset osoittavat, että osaamisperusteinen koulutusmalli edusti uudenlaista opiskelutapaa, josta tutkimuksen aikuisopiskelijoilla ei ollut aikaisempaa kokemusta. Opintojen alku oli tämän takia haasteellinen ja oman osaamisen arviointi sekä hiljaisen tiedon sanoittaminen olivat vaikeita. Opintojen päättyessä opiskelijat pitivät tätä vaihetta kuitenkin hyödyllisenä. He tunnistivat oman osaamisensa ja ymmärsivät osaavansa paljon. Oppimisprosessia edistäneitä tekijöitä olivat ryhmä- ja vertaispalaute sekä oikea-aikainen ohjaus ja kannustava palaute. Opiskelijat kertoivat myös hyötyvänsä paljon siitä, että he pystyivät soveltamaan oppimaansa heti työssään. Osaamisperusteinen toimintamalli avautui omia kokemuksia reflektoidulla ymmärrettäväksi ja auttoi opiskelijoita soveltamaan sitä omassa työssään. Alun reflektoinnista saaduista oppimiskokemuksista kehkeytyi reflektiotaite, jota pidettiin tärkeänä oman työn kehittämisessä.

Narratiivisessa analyysissä luotiin kolme reflektiotarinaa, jotka pohjautuivat Korthagenin (2004) luomiin reflektion tasoihin. Uudet tarinat luotiin ympäristön, toiminnan ja identiteetin näkökulmista. Ne kuvaivat opiskelijoiden reflektiota ja ammatillista kasvua. Tarinoissa näyttäytyi myös työn ja oman opiskelun haasteet, joihin erityisopettajanopiskelijan oli arjessa vastattava.

Tutkimus tuo oman lisänsä osaamisperusteisuudesta käytävään keskusteluun. Se voi edistää sekä opetuskäytäntöjä että aihepiirin tutkimusta, teorian ja käytännön vuoropuhelua. Silti avoimeksi jäävät kysymykset siitä, mitä osaamisperusteinen opetus vaatii opettajilta ja miten osaamisperusteisuus saadaan osaksi elinikäistä oppimista, varhaiskasvatuksesta aikuisten täydennyskoulutukseen. Osaamisperusteisuuden rakentamisessa olennainen kysymys on, mikä osaaminen on tärkeää tulevaisuutta ennakoitaessa ja kuka sen määrittelee?

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, erityisopettajakoulutus, osaamisperusteisuus, itsearviointi, narratiivinen tutkimus

Abstract

“I understood that this is a totally new way of studying”

A narrative research on the path of becoming a vocational special education teacher in a competence-based education

The competence-based approach and the subsequent competence-based educational models form a topical issue in today's educational practices and research. In the Oulu University of Applied Sciences, a competence-based curriculum was piloted in 2011, and in June 2014, the first vocational special education students started their studies in accordance with the new competence-based curriculum. This study deals with the stories and experiences of these pioneer students concerning the competence-based educational model.

The theoretical part of the study describes the competence-based approach, the concepts of skills and competence, the realization of the competence-based approach in education, and the concepts of reflection and reconstruction. Competence-based approach is defined here as an educational model in which the students' self-assessed competence is recognized at the very beginning of the studies and this forms the basis on which the students plan their personal study paths. Competence is understood broadly, as knowledge, skills and attitudes. Students are guided to reflect their own expertise, and the acquired expertise is rebuilt in reconstruction.

The main question of the study was: What is the competence-based learning process of vocational special education students as conveyed by the students themselves? This was further refined by two sub-questions: 1) How do the students describe their own learning process (development of competence) and its phases? and 2) How do self-evaluation and reflection manifest themselves in the student's competence-based learning process? Questions were answered by examining the competence-based educational model and the learning process from the perspectives of vocational special education students.

The research participants comprised of students (N = 20) who started vocational special education teacher training at Oulu University of Applied Sciences in 2014. The research material consisted of individual

self-assessment interviews at the beginning of the education, students' written stories during the education, and narrative-oriented interviews at the end of the education. The study represented a narrative approach in which students' narratives formed the research data. Analysis of the data proceeded from the analysis of narratives to narrative analysis.

According to the results, the competence-based educational model represents a new learning method of which the adult students involved in the study did not have previous experience. This was why the beginning of the studies was challenging and likewise self-assessment and expressing one's tacit knowledge were difficult. At the end, however, almost all students stated that this phase had been useful. They recognized their own skills and discovered that they already knew a lot. Other factors contributing to the learning process were group and peer feedback, as well as timely guidance and encouraging feedback. The students also mentioned that they benefited greatly from being able to apply what they had learned in their work. The competence-based approach became comprehensible through the students' own experiences and this comprehension helped the students to apply the approach in their own work. The learning experiences gained from the initial reflection evolved into a reflection skill that the students later could use in their work and the development of their work.

The narrative analysis generated three reflection sequences based on the reflection levels created by Korthagen. The new stories were created from the perspectives of the environment, behaviour and identity. They described the students' reflection and professional growth. The stories also brought out the challenges of work and study, which the students with special needs must face in everyday life.

The research is a contribution to the discussion on the competence-based approach. It can promote both teaching practices and topic research, as well as the dialogue between theory and practice. Still there remain open questions, such as to what the competence-based teaching requires from teachers and how the competence-based approach can be incorporated into life-long learning, from early childhood education to adult education. An essential question in using the competence-based approach is what kind of competence is vital for the future and who can define that?

Keywords: university of applied sciences, special education teacher training, competence-based approach, self-assessment, narrative research

Kiitokset

Olin jo kauan sitten päättänyt tehdä väitöskirjan, mutta riittävän innostavaa aihetta ei ole tullut eteeni ennen kuin nyt, eläkkeelle jäämisen kynnyksellä. Väitöskirjani heijastelee sitä kokemusta, jonka olin kerännyt neljäkymmentä vuotta kestäneen opettajanurani aikana, ja samalla se on hyvästijättö työlle, josta olin aina kovasti pitänyt.

Väitöskirjaa tehdessäni olen saanut paljon ohjausta, tukea ja kannustusta. Nyt haluan kiittää siitä. Ensinnäkin kiitän ohjaajiani, professori Kaarina Määttä, joka on myös kustokseni, ja professori Satu Uusiauttia. Kaarina, Sinun kokemuksesi, määrätietoisuutesi ja napakka ohjauksesi edesauttoivat väitöskirjani ripeää valmistumista ja Satu, Sinun tarkkanäköiset kommenttisi ja korjauksesi tekstiini sekä rakentavat keskustelut saivat jokaisen ohjaustuokion jälkeen tekstini parempaan kuosiin ja ajatukseni lentoon.

Tutkimukseni esitarkastajille professori Eija Kärnälle ja dosentti Katriina Maaraselle haluan lausua lämpimät kiitokset. Kommenttinne ja korjausehdotuksenne olivat yksityiskohtaisia, ja ohjeittenne ansiosta väitöskirjastani tuli monilta osin parempi. Kiitos Eija Kärnälle myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Suuret kiitokset isossa jatkokoulutusseminaarissa työtäni opponoinneille dosentti Tanja Äärelälle ja KM Riitta Karusaarelle. Siinä väitöskirjatyön vaiheessa kommenttinne ja ehdotuksenne olivat juuri sitä, mitä tarvitsin. Sain seminaarissa paljon vinkkejä sisällön rikastamiseen. Jatkokoulutusseminaarit ovat olleet muutenkin hyvin mielenkiintoisia ja opettavaisia. Kiitos kaikille väitöskirjatöitään esitelleille, jotka ovat osaamistaan näin jakaneet.

Lapin yliopistossa on ollut ilo opiskella. Toiminta on opiskelijakeskeistä, vastaukset nopeita, sekä ohjauksessa että tukipalveluissa. Kiitos kirjan julkaisun koordinoinnista Paula Kassiselle. Kaikki sujui jouhevasti helteisistä päivistä huolimatta. Kiitokset myös kannen suunnittelulle Miia Anttilalle.

Aurinkoisimmat ja lämpimimmät kiitokseni teille ammatilliset erityisopettajaopiskelijat, jotka pyyteettömästi kirjoititte tarinanne ja suositte haastatteluihin. Olette olleet mielessäni koko työskentelyni ajan,

jokainen erikseen ja kaikki yhdessä. Kasvoitte matkallanne entistäkin osaavimmiksi ja taitavimmiksi erityisopettajiksi ja toivon, että matkanne omien opiskelijoidenne kanssa jatkuu, sillä kaltaisia opettajia tarvitaan!

Kiitoksen ansaitsee myös koko työyhteisöni, kaikki ihanat ihmiset Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Kiitos teille kaikille mielenkiinnostanne ja keskusteluista. Vielä erikseen kiitokset Askolle, Säde-Pirkolle, Ailalle, Marjalle ja Päiville. Sain teiltä korvaamatonta apua, jaoitte viisauttanne, olitte aina tavoitettavissa, kun teitä tarvitsin. Kiitos Juhalle abstraktin kääntämisestä ja informaattikko Tomille lukemattomista hauista ja kirjojen etsimisistä.

Viimeiseksi haluan kiittää omaa perhettäni, lapsiani Annaa ja Siiriä, jotka ovat olleet ihan parhaat kannustajani, heidän perheitään, kaikkein eniten lastenlapsiani Hillaa, Oivaa, Sofiaa ja Akselia. Kirjani on omistettu teille, koska olette jaksaneet minua leikittää. Kiitän myös juuri 97-vuotta täyttänyttä äitiäni, jonka esimerkki johdatti minut jo lapsena tarinoiden maailmaan. Mieheni Heikki on koko prosessin ajan ollut kärsivällinen ja pitänyt minut hengissä – kirjaimellisesti. Tuskin olisin huomannut syödäkään kiivaimman kirjoitusprosessin aikana, jollei ruoka olisi ilmestynyt joka päivä eteeni. Ja jokaisen päivän päätteeksi lämmitit saunan. Kiitos!

Salmenrannalla 11.7. 2018

Pirkko Kepanen

Sisällys

1 Johdanto	17
1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoite	17
1.2 Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen osaamisperusteinen opetussuunnitelma Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.....	23
2 Osaamisperusteisuus	30
2.1 Osaamisperusteisuuden alku	30
2.2 Osaamisperusteisuuden teoreettinen tausta.....	32
2.2.1 Käsitteen monet tulkinnat.....	32
2.2.2 Uuden oppiminen aiemman perustalle – konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	34
2.2.3 Eri maiden väliset erot.....	36
2.2.4 Periaatteet tiivistettynä.....	37
2.3 Osaaminen ja kompetenssi osaamisperusteisuuden ydinkäsitteinä.....	38
2.4 Osaamisperusteisuus koulutuksen toteutuksessa.....	42
2.4.1 Osaamisen hankkiminen	42
2.4.2 Henkilökohtaistaminen	43
2.4.3 Osaamiskeskineen ajattelu	45
2.5 Osaamisen arviointi.....	46
2.5.1 Ulkopuolinen arviointi.....	46
2.5.2 Itsearviointi	48
2.6 Rekonstruktio ja reflektio.....	51
2.6.1 Rekonstruktion käsite	51
2.6.2 Reflektion käsite.....	52
2.6.3 Reflektion yhteys opettajuuteen.....	54
3 Tutkimuskysymykset	59
4 Tutkimuksen toteutus	60
4.1 Tutkimuksen epistemologiset ja ontologiset lähtökohdat	61
4.2 Narratiivinen tutkimus.....	63
4.2.1 Narratiivinen lähestymistapa.....	63
4.2.2 Narratiivinen tietäminen	65
4.2.3 Narratiivinen identiteetti.....	66

4.3 Tutkimushenkilöt.....	68
4.4 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston keruu.....	68
4.5 Aineiston analyysi.....	72
4.5.1 Narratiivien analyysi.....	73
4.5.2 Narratiivinen analyysi.....	75
5 Tulokset	78
5.1 Oppimisprosessin toteutuminen ja vaiheet.....	78
5.1.1 Koulutukseen hakeutumisen tarve.....	78
5.1.2 Osaamisperusteisen oppimisen alku.....	84
5.1.3 Osaamisen rekonstruktion vaihe.....	87
5.1.4 Osaamisen osoittaminen ja soveltaminen.....	95
5.1.5 Yhteenveto tuloksista.....	103
5.2 Oppimisprosessi itsearviointiin ja reflektointiin valossa.....	105
5.2.1 Itsearviointi ja reflektointi.....	105
5.2.2 Yhteenveto tuloksista.....	112
5.3 Reflektiotarinat.....	112
5.3.1 Ympäristötarina.....	115
5.3.2 Toimintatarina.....	116
5.3.3 Identiteettitarina.....	117
5.3.4 Yhteenveto tuloksista.....	118
6 Tulosten tarkastelua	121
6.1 Tutkimustulokset aikaisemman tutkimuksen valossa.....	121
6.2 Ammatillisen erityisopetuksen ja erityisopettajakoulutuksen osaamisperusteisuuden kehittäminen.....	134
7 Pohdinta	138
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	138
7.2 Tutkijan positio ja eettiset kysymykset.....	141
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	145
Lähteet	150
Liitteet	169
Liite 1. Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen osaamistavoitteet 2014.....	169
Liite 2. Ohje tarinan kirjoittamiseen ja itsearviointihaastattelun kysymykset.....	172
Liite 3. Esimerkkejä narratiivisesti orientoituneesta teemahaastattelusta.....	173

Taulukot

Taulukko 1. Erityisopettajankoulutuksen OPS:n tulokset ja vaikuttavuus	24
Taulukko 2. Kompetenssien rakentuminen	40
Taulukko 3. Koulukeskeisen pedagogisen ajattelun ja osaamiskeskeisen pedagogisen ajattelun erot	45
Taulukko 4. Itsearviointin tekeminen osaamisperusteisessa opiskelussa	49
Taulukko 5. Reflektion yhteys opettajuuteen	57
Taulukko 6. Tutkimusaineiston keräämisen aikataulu	72
Taulukko 7. Esimerkki narratiivien analyysin etenemisestä aineistossa	75
Taulukko 8. Esimerkki narratiivisen analyysin luokittelusta aineistossa	77

Kuviot

Kuvio 1. Osaamisen osoittamisen tasot: praktinen osaaminen, formaalinen osaaminen ja metakognitiivinen osaaminen	26
Kuvio 2. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen prosessi osaamisperusteisessa opetussuunnitelmassa	29
Kuvio 3. Hiljainen tieto osana asiantuntijatietoa	50
Kuvio 4. Reflektion tasoja kuvaava ”sipulimalli”	52

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoite

Tutkimukseni ammatillisten erityisopettajaopiskelijoiden osaamisperusteisesta opinpolusta, heidän oppimisprosessistaan, on narratiivinen ja perustuu opiskelijoiden omiin tarinoihin opiskelustaan. Aluksi haluan kertoa oman tarinani siitä, miten päädyin tähän tutkimusaiheeseen ja miksi valitsin juuri narratiivisen tutkimustavan. Tarinat ovat yleensäkin mielenkiintoisia, inhimillisiä ja humaaneja. Niiden avulla tuodaan maailmaa näkyväksi ja sitä opitaan ymmärtämään paremmin. Tarinat ovat tosia, mutta ne ovat myös käsityksiä tapahtuneesta, ne voivat elää ja muuttua. Tarinat kertovat ihmisestä enemmän kuin ensi lukemalla tai kuulemalla huomaisikaan. Jälkimmäisestä tulin varsin tietoiseksi lukiesani ja tulkitessani opiskelijoiden kirjoittamia tarinoita.

Valmistuin luokanopettajaksi 1970-luvun loppupuolella ja jostakin syystä minulle syntyi vahva kokemus koululaitoksen pysähtyneisyydestä. Ennen kouluttautumistani olin ollut epäpätevänä opettajana yhden lukuvuoden. Vaikutelmani oli, että kouluissa ei mikään muutu, vaan vuosikymmenestä toiseen kaikki toistuu samanlaisena. Olin 80-luvulla pienen peruskoulun ala-asteen johtajaopettaja ja sain vapauden toimia haluamallani tavalla.

Kokonaisopetus tuli tuohon aikaan suosituksi, ja sitä toteutettiin koulussamme. Se oli edistyksellistä ja tuntui mielekkäältä tavalta pienten koululaisten kanssa työskenneltäessä. Peruskoulun uudessa opetussuunnitelmassa on palattu tähän puhuttaessa ilmiöopetuksesta. Myöhemmin opettajanurallani pääsin ammatilliseen oppilaitokseen erityisopettajaksi kehittämään uudistusmielissä ja innovatiivisessa tiimissä ammatillista erityisopetusta. Se oli uutta, erilaista ja innostavaa. Vuonna 2011 Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa alkoi osaamisperusteinen opettajankoulutuspilotointi, johon pääsin toiseksi opettajaksi. Oppilaitoksen johtajan ja näyttötutkintomestarikouluttajien ohjaamina toteutimme osaamisperusteista koulutuskokeilua kolme vuotta. Pilotoinnin jälkeen kaikkiin koulutuksiin tehtiin osaamisperusteiset opetussuunnitelmat.

Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on yksi viidestä opettajakorkeakoulusta Suomessa ja pohjoisin ammatillisten opettajien kouluttaja. Siellä voivat opiskella ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajat ja opettajiksi aikovat 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot. Opinnot antavat kelpoisuuden oman alan opettajan tehtäviin. Lisäksi voi opiskella ammatillisen erityisopettajan opintoja ja opinto-ohjaajaksi. Molemmat opinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä. Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen käynyt opettaja voi toimia ammatillisen erityisopettajan tehtävissä ammatillisella toisella asteella tai ammattikorkeakoulussa. Opinto-ohjaajakoulutus antaa lisäksi pätevyyden toimia opinto-ohjaajana yleissivistävässä koulutuksessa. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa voi koulutautua joustavasti opiskelemalla pää- tai sivutoimisesti. Koulutus sopii työn ohella tehtäväksi. Opiskelija voi opiskella oman tahtiin, mutta opinto-oikeus kestää kolme vuotta. Kesä-, syys- ja kevätlukukaudet mahdollistavat opiskelun läpi vuoden. (Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu 2018.)

Ammatillisella erityisopettajalla tarkoitetaan siis ammatillisen koulutuksen opettajia, jotka ovat hankkineet erityisopettajakoulutuksen jossakin Suomen viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Ammatillisen koulutuksen rakenne ja erityispedagogiikka määrittelevät erityisopettajan työtä. Ammatillinen koulutus mukautuu ja joustaa yhteiskunnallisten muutosten myötä. Myös ammatillisen erityisopettajan rooli muuttuu näiden muutosten seurauksena. Ammatilliset erityisopettajat ovat asiantuntijoita erityisopetuksen kysymyksissä, mutta työ on osittain määrittelemätöntä. Tosiasiassa heillä on kolmoisrooli oman alan, pedagogiikan ja erityisopetuksen asiantuntijoina. Työhön kohdistuu näiden kolmen roolin vaatimukset. Yhtenäisesti määriteltyä ammatillisen erityisopettajan työnkuvaa ei valtakunnallisesti ole, vaikka alueellisesti, oppilaitostasolla kehittämistyötä on tehty. (Hirvonen, Honkanen, Ilola, Kepanen & Pynnönen 2017.)

Koulutuksen rakenneuudistus Suomessa on tähdännyt osaamisperusteisuuteen ja yksilöllisiin opiskelupolkuihin. Perusopetuksessa on voimassa kolmiportaisen tuen malli, jolla oppilaan yksilöllisiä polkuja tuetaan ja tarvittaessa järjestetään erityisopetusta. Opetusta voidaan yksilöllistää myös muuttamalla osaamisen arviointia. (Opetushallitus 2018.) Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa voidaan järjestää erityisopetusta. Uudessa lainsäädännössä 2018 termi on ”erityinen tuki”.

Erityisestä tuesta, mukauttamisesta ja ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeamisesta päätetään aina erikseen ja erityisen tuen tarpeiden mukaiset järjestelyt suunnitellaan osana henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaa HOKSia uuden lainsäädännön mukaisesti (OKM 2018a). Uusi laki edellyttää henkilökohtaisen suunnitelman tekemistä kaikille opiskelijoille. Erityisestä tuesta sanotaan, että se on ”opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä opiskelijoille, jotka tarvitsevat pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi” (Opetushallitus 2018).

Opetusministeriö käynnisti vuonna 2009 toisen asteen ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen (TUTKE), jonka tehtävänä oli muun muassa selvittää ammatillisen tutkintojärjestelmän joustavuutta, arvioida alakohtaisesti, muodostavatko ammattitaitovaatimukset ja osaamistasot alan nykytarpeita vastaavan kokonaisuuden, sekä tehdä ehdotukset tutkintotoimikuntajärjestelmän kehittämistarpeista. Tutkintorakenteen ja tutkintojen työelämävastaavuuden ja reagointikyvyn kehittämiseksi ohjausryhmä esitti, että tutkintojärjestelmää kehitetään tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa siten, että tutkintojen edellyttämä osaaminen on laajasti hyödynnettävissä useammassa kuin yhdessä työpaikassa. Tutkintojen perusteet koostuvat työelämän työ- ja toimintakokonaisuuksiin pohjautuvista tutkinnon osista. Selkeästi osista rakentuvilla tutkinnoilla pidettiin mahdollisena reagoida nykyistä ketterämmin työelämän muuttuviin ja yksilöiden erilaisiin tarpeisiin. (OPM 2009.) TUTKE-hankkeen tuloksena ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma muuttui osaamisperusteiseksi. Uusia opetussuunnitelma tuli voimaan elokuussa 2015.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteutti vuosina 2016–2017 Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus -arviointihankkeen. Hankkeessa tuotettiin tietoa osaamisperusteisuuden toteutumisesta tulevaisuutta ennakoiden. Arvioinnilla tuetaan ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuden ja asiakaslähtöisyyden kehittämistä ja tuotettiin tietoa ammatillisen koulutuksen reformiin liittyvää päätöksentekoa varten. Karvin määrittelyssä osaamisperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen piirteitä ovat muun muassa osaamisen hankkimisen moninaiset muodot, osaamisen laajuutta kuvaavat osaamispisteet sekä se, että opiskelu

on osaamisen hankkimista erilaisissa oppimisympäristöissä (esim. työpaikoilla), osaamisen osoittamisen tavat ovat yksilöllisiä, opiskelu on aikaan sitomatonta ja arvioinnilla varmistetaan osaamisen laatu. (Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018.)

Korkea-asteen koulutuksissa kehitetään tällä hetkellä osaamisperusteisia koulutusmalleja (OKM 2018b). Osaamisperusteisuutta on toteutettu korkeakouluissa itsenäisesti, koska yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on tutkimuksen, taiteen ja opetuksen vapaus. Korkeakoulut vastaavat itsenäisesti koulutuksen sisällöistä ja laadusta. (OKM 2017a.) Korkeakoulujen kansallista viitekehystä kuvaavassa opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa linjataan osaamisperusteisuutta liittäen siihen koulutuksen järjestämisen, osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä tutkinnot. Tutkintoihin tarvittava osaaminen oli määriteltävä aikaisemmin hankitun osaamisen arvioimiseksi. (OPM 2009, 71.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen (AHOT) on mielletty korkeakouluissa keskeiseksi osaamisperusteiseksi toiminnaksi. Mäkinen-Streng, Ojala ja Haltia (2017) ovat tutkineet AHOT-prosessin toteutumista korkeakouluissa. Prosessi tarkoittaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja hyväksymistä osaksi tutkintoa. Tutkijat huomauttavat, että osaamisperustaisuus ja osaamisen näkyväksi tekeminen ovat mahdollisia riippumatta osaamisen on hankkimisen ajasta, paikasta tai tavasta. Tavoitteena on tehostaa koulutusta, välttää päällekkäistä koulutusta ja lyhentää opintoaikoja. Osaamistavoitteet on tehtävä selkeiksi, jotta omaa osaamista voidaan verrata osaamistavoitteisiin. Korkeakoulujen henkilökunnalla on tärkeä rooli ja menettelytavoista on tehtävä läpinäkyviä. Mäkinen-Strengin, Ojalan ja Haltian (2017) tutkimuksen tulosten mukaan aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista oli hakenut lähes kolmannes korkeakouluopiskelijoista. Hakeminen oli jonkin verran yleisempää ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissa. Molemmilla korkeakoulusektoreilla yli puolet tunnustamista hakeneista sai hyväksiluettua kaiken tai lähes kaiken hakemastaan. Hyväksilukemisen hakeminen ja saaminen vaihtelivat kuitenkin opintoaloittain sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Koska yhtenäiset toimintamallit puuttuvat, korkeakoulujen tilanne on haasteellinen (Kiviniemi 2016, 20). Nykyisin aiemmin hankittu osaaminen otetaan jo huomioon koko koulutusjärjestelmässä eli ammatillisen aikuiskoulutuksen, ammatillisen perusopetuksen ja lukiokoulutuksen lisäksi myös korkeakoulutuksessa. Korkeakoulutuksen tilanne eroaa muista siinä, että

ammattillisessa koulutuksessa opetussuunnitelmat perustuvat valtakunnallisiin perusteisiin, kun taas korkeakoulusektorilla vallitsee koulutuksen ja tutkimuksen vapaus (Ammattikorkeakoululaki 2014/932). Tämä merkitsee sitä, että yhtenäistä valtakunnallista sitovaa ohjeistusta ei ole. Se taas puolestaan tarkoittaa toiminnan heterogeenisuutta. (Ks. Ansela, Haapaniemi & Jäntti 2006.)

Osaamisperusteisessa koulutuksessa tehdään koko ajan uusia avauksia myös kansainvälisesti. Mulderin (2017, 1072) mukaan hänen toimittamansa teos “Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education” osoittaa, että osaamiseen perustuva ajattelu on levinnyt vilkkaammin kuin koskaan ennen. Euroopan Unionin valtioiden lisäksi Pohjois- ja Etelä-Amerikan, Australian, Aasian ja Afrikan valtiot ovat omaksuneet tämän koulutusfilosofian ja kehittävät sitä opetussuunnitelmissaan. Nyt haetaan vastauksia Mulderin ja Wintertonin (2017, 23–24) mukaan seuraaviin kysymyksiin:

- Mitkä ovat avainasiat osaamisperusteisuuden jatkossa? Ovatko ne esimerkiksi työelämän tarpeet, työprosessien nopea muutos, ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen läpäisy, koulutuksesta riippumattoman osaamisen tunnistaminen ja urakehityksen itsensäätely?
- Miten kompetenssien ulottuvuudet eroavat toisistaan? Mitkä ovat kompetenssien teoreettiset taustat ja alkuperät?
- Onko kansainvälinen ja kansallinen poliittinen keskustelu osaamisperusteisuudesta riittävän hyvin kohdennettua ja johdonmukaista?
- Mikä on osaamisperusteisuuden arvo koulutukselle ja työlle, ja miten tutkinnossa saavutettu osaaminen siirtyy työelämään?
- Mikä on osaamisperusteisuuden rakenteiden ja standardien rooli, kun ammatillista koulutusta ja korkeakoulutusta kehitetään?
- Mitkä osaamisperusteisuuden arvioinnin mallit ovat hyödyllisiä, kun mitataan opiskelijoiden edistymistä ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa?
- Mitkä ovat alueelliset ja kansalliset lähestymistavat, ja millaista on osaamisperusteisuuden kehittäminen maailmanlaajuisesti?
- Mikä on osaamisperusteisen tutkimuksen asema ja millaisia tuloksia siitä raportoidaan?

Koulutusmahdollisuuksia voidaan parantaa rakentamalla koulutuspolkuja kaikille opiskelijoille poistamalla opiskelun esteitä toisen asteen

ammattillisen ja korkeakoulujen väliltä, osaamisperusteisella toiminnalla, jossa työssä opittu otetaan huomioon ja helpottamalla ammatillista täydennyskoulutusta. Formaalin oppimisen lisäksi tulisi ottaa huomioon nonformaali ja informaali oppiminen. (Barabasch 2017; Mulder & Winterton 2017, 20.)

Aikuisopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä opiskelusta on tutkittu viime aikoina myös kvalitatiivisilla aineistoilla (esim. Kilja 2018; Partanen 2011; Selkivuori 2015). Aikuisopiskelun luonne on kuitenkin muuttunut osaamisperusteiseen suuntaan. Edellä mainituista tutkimuksista myös Kiljan tutkimus liittyy osaamisperusteisuuteen.

Osaamisperusteisuus on ymmärretty tutkimuksissa monin eri tavoin (ks. esim. De Bruijnin 2012; van der Klink, Boon & Schlusmans 2007; Winch 2017). Kansainvälisissä julkaisuissa ei vielä näy juurikaan opiskelijoiden kuvauksia koko osaamisperusteiseen malliin liittyvästä opiskeluprosessista. Hyvin usein osaamisperusteisuutta käsittelevissä tutkimuksissa ja artikkeleissa viitataan työelämäosaamiseen eli työssä tarvittaviin kompetensseihin, ei niinkään osaamisperusteiseen oppimisprosessiin sinänsä (Heijke, Meng & Ris 2003), mikä on tämän tutkimuksen tavoite.

Alkavaan ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen Oulussa vuonna 2014 laadittiin alusta lähtien osaamisperusteinen opetussuunnitelma. Siihen mennessä minäkin olin vakuuttunut tämän koulutusmuodon toimivuudesta. Se oli todella erilaista, suorastaan mullistavaa. Halusin tutkia, miten opiskelijat itse kokivat opiskeluprosessin.

Keräsin tutkimukseni aineiston, tarinat ja haastattelut, erityisopettajankoulutuksen ensimmäisestä opiskelijaryhmästä. Opiskelijaryhmään tuli 117 hakijasta valituksi 21 opiskelijaa. Lähes kaikki opiskelijat työskentelivät ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakouluissa tai aikuiskoulutuksessa opettajina tai muissa tehtävissä, esimerkiksi opinto-ohjaajina. Kaikilla koulutukseen valituilla oli myös kokemusta erityisopettajana toimimisesta.

Suunnitellessani tutkimusta halusin saada selville, miten opiskelijat kuvaavat tarinoissaan opintojaan, jotka toteutuivat eri tavalla kuin mihin he olivat tottuneet. Miten heidän osaamisperusteinen oppimisprosessinsa eteni? Tutkimukseni tavoitteena on siis tulkita ja kuvata opiskelijoiden tarinoita siitä, miten henkilökohtaistettu osaamisen polku osaamisperusteisessa koulutuksessa toteutui. Tarinoiden avulla pyrin ymmärtämään opiskelijoiden opintojen onnistumista sekä osaa-

misperusteisuudelle ja heidän henkilökohtaistettujen opintopolkujensa toteutumiselle antamiaan merkityksiä.

Tutkimustani ja sen tuloksia voitaneen hyödyntää osaamisperusteisuudesta käytävään keskusteluun ja osaamisperusteisten koulutusmallien kehittämiseen. Työssäkäyvän aikuisopiskelijan osaamisperusteista opiskeluprosessia kuvaavalle tutkimukselle näyttäisi siis olevan tarvetta.

1.2 Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen osaamisperusteinen opetussuunnitelma Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulussa osaamisperusteisuus tarkoittaa koko koulutusorganisaation ja opetussuunnitelman läpäisevää ajattelua ja toimintatapaa. Käsite sisältää opetussuunnitelman henkilökohtaistamisen. Osaamisperusteisuuteen liittyy erottamattomasti sekä opiskelijan että opettajan ajattelu- ja toimintatavat, joiden tavoitteena on osaamisen kehittäminen (Kepanen & Länsitie 2014, 89). Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan nimetä pelkästään oppisisältöjä, vaan se on kokonaisuus, jonka mukaan opiskelijat voivat opiskella tavoitteiden ohjaamina mahdollisimman tehokkaalla tavalla ja ilman viivytyksiä. Suunnittelu sisältää substanssin lisäksi opintojen perustehtävän ja tavoitteiden määrittelyn, opetussuunnitelman rakentamisen, opintojen mitoituksen sekä opetusmenetelmien ja oppimisen arvioinnin menetelmien valinnan. (Karjalainen 2004, 9.)

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa määriteltiin ne tekijät, jotka ilmentävät ammatillisen erityisopetuksen vaikuttavuutta ammatillisen erityisopettajan toiminnassa (Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelma 2014). Vaikuttaviksi tekijöiksi muotoutuivat osallisuus, osaamisen kehittyminen ja ammatillinen kasvu, oikein kohdennettu tuki, erityisopetuksen ja erityisopettajan jatkuva kehittyminen sekä työyhteisön hyvinvointi. Nämä vaikuttavuus-tekijät valikoituivat ammatillisen koulutuksen opetus- ja erityisopetussuunnitelmista, ammatillisen erityisopetuksen laatuksiteereistä sekä työelämäyhteistyön vaatimuksista.

Tulokset, joita koulutuksella haluttiin saada aikaan, olivat vuorovai-
kutukseen, pedagogiikkaan, yhteistyöhön ja työyhteisön kulttuuriin
liittyviä asioita. Näiden tavoitteiden avulla pyrittiin siihen, että kou-

lutuksen vaikuttavuus toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Näin ammatillisen erityisopetuksen laatuksiteerit huomioiden muodostettiin opintojaksot ja 43 osaamistavoitetta (Liite 1). Taulukossa 1 on esitetty ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelman osaamisalueet sekä tulokset ja vaikuttavuus, joihin koulutuksella pyrittiin.

Taulukko 1. Erityisopettajankoulutuksen OPS:n tulokset ja vaikuttavuus (Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelma 2014)

Osaamisalueet ja opintojaksot			
Eriyispedagoginen osaaminen 10 op	Ammatillisen erityisopettajan yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen 15 op	Ammatillisen erityisopettajan pedagoginen osaaminen 20 op	Ammatillisen erityisopettajan kehittämisosaaminen 15 op

↓

Tulokset Erityisopettajaopiskelijan osaamisen kehittyminen			
Kunnioittava asenne opiskelijoihin: opiskelijoiden kohtaaminen, tulevaisuususkko, osaamisen ja vahvuusien näkeminen.	Pedagogiikan taitaja: jokaiselle opiskelijalle häntä parhaiten tukevat pedagogiset menetelmät.	Verkosto-osaaja: oppilaitoksen sisäiset ja ulkopuoliset verkostot, kansalliset ja kansainväliset verkostot.	Oppilaitoskulttuurin rakentaja: käytänteet, ajattelu, ilmapiiri, eettinen toiminta, opettajan etiikka.

↓

Vaikuttavuus			
Osallisuus. Opintoihin kiinnittyminen ja keskeyttämisten väheneminen	Opiskelijoiden osaamisen kehittyminen ja ammatillisen kasvu.	Oikein kohdennettu laaja-alainen tuki. Ammatillisen erityisopettajan ja erityisopetuksen jatkuva kehittäminen.	Työyhteisön hyvinvointi.

Ammatillinen erityisopettajankoulutus on 60 opintopisteen laajuinen täydennyskoulutus. Se ei ole tutkintoon johtava koulutus. Ministeriön toimiluvassa ammatillinen erityisopettajankoulutus kuuluu luokkaan

”pedagogiset opinnot” yhdessä opettajan- ja opinto-ohjaajankoulutuksen kanssa. Vuonna 2018 voimaan tulleessa asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista erityisopettajanopinnot vaaditaan vain ammatillisessa koulutuksessa, joka järjestetään vaativana erityisenä tukena (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 16§ 28.12.2017/1150). Tätä asetuksen kohtaa ollaan parhaillaan kuitenkin palauttamassa sellaiseksi kuin se oli aikaisemmissa kelpoisuusvaatimuksissa, joissa se koski koko ammatillisen koulutuksen erityisopetusta.

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelma laadittiin osaamisperusteiseksi vuonna 2014 yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Osaamistavoitteiden pohjana oli ammatillisten opettajakorkeakoulujen (Haaga-Helia, Hamk, Jamk, Oamk ja Tamk) yhteistyössä laatima asiakirja ”Ehdotus ammatillisen erityisopettajankoulutuksen laatusuosituksiksi ammatillisissa opettajakorkeakouluissa” (Hirvonen, Honkanen, Ilola, Kepanen & Pynnönen 2012).

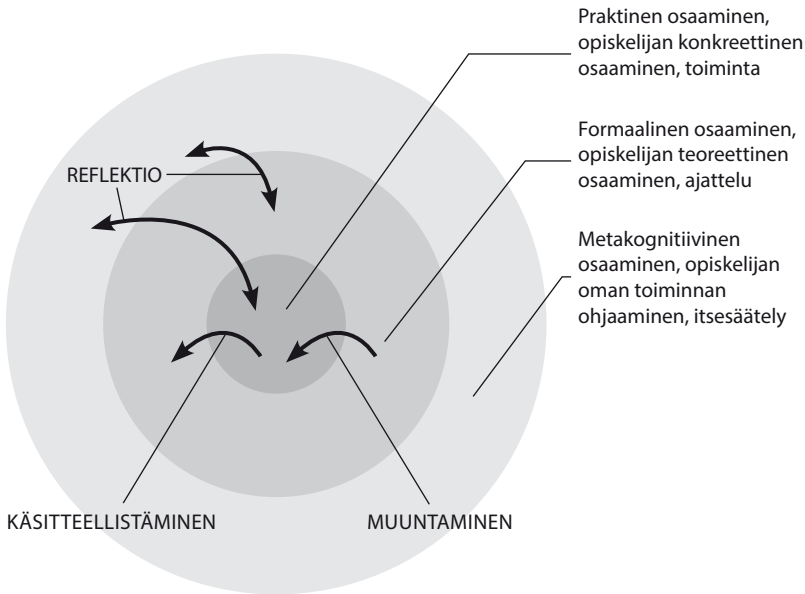
Opetussuunnitelmissa määritellään koulutusohjelmien ja opintokokonaisuuksien osaamistavoitteet. Osaamisperusteisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan suunnitelmaa, jossa tavoitteet on laadittu siten, että ne kuvaavat osaamista oppimistuloksina (Laajala 2015, 51). Niissä kuvataan, millaisia tietoja, taitoja ja työelämätaitoja opiskelijoissa odotetaan kehittyvän opintojen aikana. Opetussuunnitelmissa ei kuvata opettajan opettamia sisältöjä eikä sitä, mitä opiskelija tekee oppiakseen, vaan millaisena toimintana opiskelijan osaaminen näyttäytyy. (Arene 2007.) Karjalainen (2003, 33) huomauttaakin, että opetussuunnitelmaa tehtäessä kannattaa pitää mielessä, että se toteutuu vain ja ainoastaan opiskelijan tasolla: opiskelijan oppimiskokemuksina ja oppimistuloksina. Siitä tässäkin tutkimuksessa on kysymys.

Opetussuunnitelma ja sen toteutus kytkeytyvät vahvasti arviointiin (Annala 2011; Kepanen & Länsitie 2014). Mäkinen ja Annala (2010) tuovat myös esille osaamistavoitteiden muotoilun vaatimukset. Niiden on oltava mitattavissa, ja tällöin taito- ja kompetenssivaatimukset on laadittava ottaen huomioon vaatimus osaamistavoitteiden mitattavuudesta. Osaamisperusteisuudessa ei ole tarkoitus väheksyä tiedon ja teorian merkitystä, vaan pyrkimys on tietojen ja taitojen yhdistämiseen oppimisessa ja arvioinnissa (ks. Happonen & Lehtelä 2015).

Happonen ja Lehtelä (2015) kuvaavat korkea-asteen opetuksessa näkyväksi tulevaa kolmea tasoa, jotka ovat praktinen, formaalinen ja meta-kognitiivinen. He toteavat, että opetussuunnitelman tekijöiden ja

toimeenpanijoiden tulee pohtia osaamistavoitteiden muotoa, vaatimustasoa ja arviointikriteerejä. Osaamistavoitteiden muotoilussa ja osaamisen arvioinnissa on huomioitava, että tavoiteltava osaaminen asettuu aina johonkin oppilaitoksen ulkopuoliseen, autenttiseen kontekstiin. (Happo & Lehtelä 2015; ks. myös Reeves & Okey 1998.)

Kuviossa 1 on esitetty osaamisen osoittamisen tasot, jossa praktinen taso kuvaa opiskelijan konkreettista tai toiminnallista osaamista, formaalinen taso teoreettista osaamista ja ajattelua ja metakognitiivinen taso oman toiminnan ohjaamista ja itsesääteilyä (Happo & Lehtelä 2015). Reflektion metakognitiivisella tasolla praktinen osaaminen käsitteellistetään ja vastaavasti teoreettista tietoa muunnetaan sovellettavaksi.



Kuvio 1. Osaamisen osoittamisen tasot: praktinen, formaalinen ja metakognitiivinen osaaminen (Happo & Lehtelä 2015)

Oulun opettajakorkeakoulun ammatillisen erityisopettajakoulutuksen vuonna 2014 laaditussa opetussuunnitelmassa on neljä osaamisaluetta: erityispedagoginen osaaminen, ammatillisen erityisopettajan yhteistyö- ja

vuorovaikutusosaaminen, ammatillisen erityisopettajan pedagoginen osaaminen ja ammatillisen erityisopettajan kehittämisosaaminen.

Osaamisalueet jaettiin opintojaksoiksi, jotka sisälsivät kaikkiaan 43 osaamistavoitetta (Liite 1). Jokaisessa osaamistavoitteessa opiskelijan piti tunnistaa senhetkinen osaamisensa sekä täydentää ja osoittaa osaamisensa valitsemallaan tavalla. Opettaja ohjasi, arvioi osaamisen, tunnusti sen tai vaihtoehtoisesti pyysi täydentämään osaamista.

Erityispedagogiikan opinnot järjesti Oulun yliopisto, ja pääsääntöisesti opiskeltavat opintojaksot olivat erityispedagogiikan perusteisiin ja käyttäytymisen haasteisiin keskittyviä. Erityispedagogiikan perusopintojen osaamistavoitteiden tarkoituksena oli määrittellä erityispedagogiikkaa sekä teorian että käytännön tasolla. Tavoitteena oli oppia tunnistamaan erityispedagogiikan arvoja ja vammaisuuden malleja sekä kuvata erityispedagogiikan kehityslinjoja. Käyttäytymisen haasteet -opintojaksolla tavoitteina olivat käsitteiden määrittelyt moninäkökulmaisesti sekä käyttäytymisen haasteiden tunnistaminen yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Tavoitteena oli myös tutustuttaa erilaisiin tuen muotoihin ja ymmärtää syrjäytymisen syntyminen mekanismeja. (Erityispedagogiikan perusteet 2014.)

Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen osaamisalueen tavoitteissa opiskelijan tuli osoittaa, että hän ymmärsi dialogisuuden teoriassa ja käytännössä sekä välittämisen merkityksen opiskelijan kohtaamisessa. Opiskelijan piti myös tunnistaa erilaisia kulttuureja ja tiedostaa niiden merkitys opettajan toiminnassa. Opiskelijan odotettiin kehittävän konsultatiivista rooliaan työyhteisössä. Opiskelijan piti tuntea erilaiset verkostot, jotka liittyivät hänen erityisopettajana toimimiseensa ja hänen oli myös osattava toimia niissä. Opiskelijan täytyi tiedostaa yhteistyön merkitys huoltajien kanssa.

Pedagoginen osaaminen keskittyi erityisopetuksen käytännön järjestelyihin ja tarkoituksenmukaisten tukitoimien valintaan ja ohjaamiseen. Erityisopettajaopiskelijan odotettiin edistävän inklusiivisuutta ja ohjaavan yksilöllisiä opintopolkuja omien opiskelijoidensa osaamista tunnistuen. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja sen laatiminen oli yksi tärkeä tavoite. Opetusharjoittelussa opiskelija toimi oppilaitoksessa tutkinnon perusteiden ja erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Erityisopettajaopiskelijan odotettiin työssään toimivan aina oman opiskelijansa parhaaksi. Tätä opiskelijakeskeistä toimintamallia korostettiin yhtenä olennaisimmista

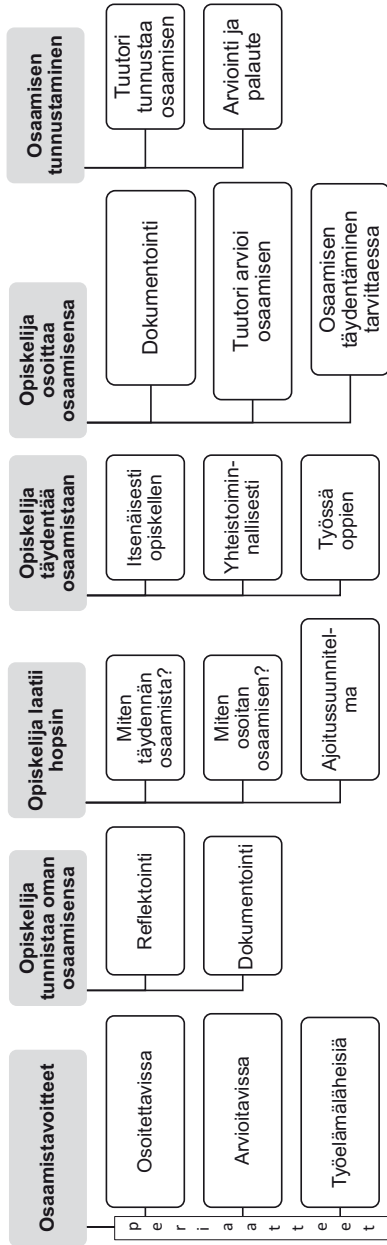
erityisopettajan osaamisista. Se tarkoitti, että opettajana tai erityisopettajana toimiessaan erityisopettajaopiskelija etsi vaikeissakin tilanteissa opiskelijansa kanssa ratkaisuja, jotka edistivät opiskelijan opintoja.

Kehittämisosaamisen osaamisalueella opiskelija osallistui työnohjaukseen, jossa hän reflektoi omaa yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamistaan sekä erityispedagogista osaamistaan. Työnohjauksessa keskityttiin myös oman ammatillisuuden ja identiteetin kehittymisen tarkasteluun. Opiskelijaa ohjattiin hyödyntämään työnohjausta henkilökohtaisessa ammatillisesti erityisopettajaksi kasvamisen prosessissaan. Kehittämisosaamisen alueella opiskelija myös suunnitteli ja toteutti omassa työssään kehittämistehtävän. Valinnaisten opintojen opintojaksolla useimmat opiskelijat valitsivat lukivaikeuden ja testaamisen opintojakson, jolla opittiin tunnistamaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia ja testaamaan niitä lukilausuntoa varten.

Kuviossa 2 on kuvattu ammatillisen erityisopettajankoulutuksen prosessi. Lähtökohtana olivat osaamistavoitteet, jotka oli laadittu siten, että ne olivat arvioitavissa ja osoitettavissa ja liittyivät läheisesti työelämään. Opiskelijan piti arvioida oma osaamisensa suhteessa osaamistavoitteisiin ja dokumentoida se. Itsearviointin pohjalta opiskelija teki henkilökohtaisen opintosuunnitelman (hops), jossa opiskelija kuvasi, miten aikoi täydentää osaamistaan ja osoittaa sitä. Opiskelija hankki tarvittavaa osaamista sekä dokumentoi ja osoitti osaamistaan itse valitsemillaan tavoilla. Ryhmän opettaja eli tuutorit tunnusti osaamisen ja antoi palautteen tai pyysi tarvittaessa täydentämään osaamista.

Ammatillinen erityisopettajakoulutus 2014- OAMK/AMOK

ON-LINE-OHJAUS



Kuvio 2. Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen prosessi osaamisperusteisessa opetussuunnitelmassa (Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014)

2 Osaamisperusteisuus

Tässä luvussa tarkastelen osaamisperusteisuutta sekä ammattikorkeakoulun että ammatillisen toisen asteen näkökulmasta Suomessa ja kansainvälisesti. Ammattikoulutuksen kehittyminen vaikuttaa suoraan ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminnan kehittämiseen, minkä vuoksi kuvaan molempia koulutuksia. Opettajakorkeakoulujen tulisi olla muutoksessa edelläkävijöitä, jotta valmistuvat opettajat saisivat kehittää ajantasaista, työssä tarvittavaa osaamista opettajankoulutuksensa aikana.

2.1 Osaamisperusteisuuden alku

Lähtökohta osaamisperusteisen opetussuunnitelman kehittämislle Euroopassa tulee jo 1990-luvulta Bolognan prosessin vaatimuksista (ks. esim. Adam 2004; González & Wagenaar 2003). Bolognan sopimukseen liittyi 29 Euroopan unioniin kuuluvaa maata vuonna 1999 (Ministerial Conference Bologna 1999). Tästä lähti liikkeelle myös Suomessa koulutuksen- ja opetussuunnitelmien uudistaminen, jossa pyrittiin Euroopan unionin maiden koulutusjärjestelmien lähentymiseen. Päämääränä oli mahdollistaa työvoiman liikkuminen. Prosessissa luotiin yhteisiä tutkintomalleja ja osaamisen viitekehyksiä, ja lisäksi jäsenmaat laativat omia mallejaan. (Arene 2007, 50; OPM 2005, 28–29.) Talouden kansainvälistyessä myös ihmisten liikkuvuus on lisääntynyt. Kun liikkuvuus lisääntyy ja koulutetun työvoiman tarve kasvaa, samalla kilpailu osaajista kiristyy. (Tessaring & Wannan 2004; Walls & Pardy 2010.) Laadukas ja kansainvälisesti kilpailukykyinen korkeakoulujärjestelmä on keskeinen menestystekijä tässä kilpailussa. Euroopassa kehittämiseen on jo ryhdytty, jotta saataisiin koulutettua osaavaa työvoimaa kasvavaan kysyntään. (Arene 2007.)

Euroopan maiden korkeakoulupolitiikan rakenteisiin vaikuttavat muun muassa talouden ja elinkeinoelämän globalisoituminen, uusi teknologia, vaativammat työelämän osaamistarpeet, niukat julkiset resurs-

sit, tehokkuuden vaatimus koulutuksen kaupallistuminen ja kiristyvä kilpailu lahjakkaista opiskelijoista ja tutkijoista (ks. esim. Keeling 2006; Sursock & Smidt 2010).

Koulutusjärjestelmän tehokkuudelle asettaa vaatimuksensa myös sosiaali- ja terveystenon kasvaminen pienenevien ikäluokkien ja vanhusväestön kasvamisen myötä. Tehokkuuteen pyritään esimerkiksi tutkintojen suoritusaikojen lyhentämisellä, aiemman osaamisen entistä paremmalla tunnistamisella ja tunnustamisella sekä koulutuksen työelämävastaavuuden parantamisella. (Lehikoinen 2002, 345–346.)

Prosessin tuotoksena laadukkaamman opetuksen lisäksi tavoitellaan parempaa tutkintojen vertailtavuutta ja työvoiman liikkuvuutta. Jotta kuvattu osaaminen on vertailtavissa ja arvioitavissa, on osaamistavoitteiden oltava sisällöiltään ymmärrettäviä sekä niiden toteutuminen on voitava havaita ja arvioida (Altbach & Knight 2007; Knight 1999). Pelkkä kompetenssien määrittely ei siten riitä, vaan myös koulutuksen toteutus-tapoja tulee muuttaa siten, että tavoitteellinen osaamisen kehittäminen ohjaa korkeakoulujen opetusta ja opiskelijoiden oppimista. Opetussuunnitelma pitää lisäksi laatia siten, että se välittää kulttuurin arvokkaat sisällöt kaikille oppijoille. (Kelly 2009.)

Suunnittelun perustana on opiskelijan oppimisprosessi, jonka tueksi rakennetaan opiskelijoiden toimintaan liittyviä ja oppimista tukevia oppimistilanteita. Oppimisprosessiperustaisen suunnittelun lähtökoh-tina ovat tavoitteena oleva osaaminen ja oppijan lähtötilanne prosessin alkaessa (ks. Harris & Wihak 2014). Osaamisen hankkimisen tapa ei enää ollut tärkeä: osaamisen saattoi hankkia monin eri tavoin, jolloin opinto-ohjelmat, oppimispolut ja pedagogiset ratkaisut olivat vain väli-neitä tavoitteiden saavuttamisessa. Kompetenssianalyysin lähtökohtana oli kukin ammattiala työelämässä ja sen kehittämisessä tarvittava osaa-minen, eli perustelut tuli ensisijaisesti hakea korkeakoulun ulkopuolelta. (Arene 2007; ks. myös Kelly 2009.)

Tarkasteltaessa historiallisesta ja kansainvälisestä näkökulmasta osaamisperusteisuutta voidaan todeta, että sen juuret ulottuvat kauas mestari-oppipoika-järjestelmään ja Yhdysvaltojen mastery-learning-malliin 1920-luvulla (Kukkonen & Raudasoja 2018). Varsinaisesti osaamisperusteista opetussuunnitelmaa opettajankoulutuksessa kekeil-tiin 1970-luvulla Amerikan Yhdysvalloissa (Tuxworth 1989), mutta pääsääntöisesti osaamisperusteinen malli tuli noina vuosikymmeninä suosituksi työelämässä ja ammatillisessa koulutuksessa. van der Klinkin,

Boonin ja Schultsmansin (2007) mukaan vasta 1990-luvun loppupuolella korkeakoulut alkoivat kiinnostua osaamisajattelusta. Kun alettiin kiinnittää pelkän tiedon sijaan enemmän huomiota oppimiseen ja kun ymmärrettiin, että tieto ei automaattisesti siirry toiminnaksi, maaperä osaamisperusteisuudelle oli otollinen (van der Klink ym. 2007, 68–69).

Monet tekijät ovat ohjanneet osaamisperusteista täydennyskoulutusta ja ammatillista koulutusta. Osa niistä on maailmanlaajuisia ja osa erityisesti eurooppalaisia. Teknologian kehityksen vauhti on edellyttänyt työelämäläheistä, joustavaa täydennyskoulutusta. Tämä tarve on edellyttänyt perinteisen tarjontalähtöisen koulutuksen korvaamista osaamisperusteisella koulutuksella. Euroopan maissa on myös otettu huomioon informaali ja nonformaali oppiminen osaamisen kehittymisessä eli oppimistulokset hyväksytään riippumatta siitä, missä osaaminen on hankittu. Elinikäisen oppimisen politiikka eli eurooppalainen työelämästrategia parantaa työelämässä olevien taitoja ja pätevyyttä. (Le Deist & Winterton 2005; EU 2008.)

2.2 Osaamisperusteisuuden teorettinen tausta

2.2.1 Käsitteen monet tulkinnat

Alkuperäinen latinan sana ”competens” voidaan kääntää sanaksi ”riittävä”, kun taas ”competentia” tarkoittaa ”yhdistelmää” tai ”vastaavuutta”. Alkuperäisessä tarkoituksessa competentia-käsitettä käytettiin kuvaamaan sitä, että on vastuussa ja kykenevä tiettyyn tehtävään. Tässä merkityksessä sitä käytettiin esimerkiksi määrittämään toimivalta. (Vonken 2017, 68.)

Osaamisperustaisuus esiintyy käsitteenä monissa opetussuunnitelmissa, mutta käsitettä ei ole yhteneväisesti määritely, eikä sovittu siitä, miten se näkyy opetuksessa ja miten sitä yleensäkin toteutetaan käytännössä (vrt. Johnstone & Soares 2014). Van der Klink, Boon ja Schlusmans (2007) väittävät, että oppilaitokset haluavat puhua osaamisperusteisesta koulutuksesta ja toteuttaa sitä, mutta käsitteistä ei ole yhteistä sopimusta (ks. myös Biemans ym. 2009). Garrett ja Lurie (2016) huomauttavat, että korkeakoulut ovat enenevässä määrin kiinnostuneita osaamisperusteisuudesta, mutta sen laaja-alaisesta toteuttamisesta tai vaikutuksista ei vielä tiedetä. Heidän mukaansa tällä hetkellä on enemmän kysymyksiä kuin vastauksia: Mihin osaamisperusteisuus itse asiassa viittaa? Millaista pedagogiikkaa, toimintaa ja arviointia se

edustaa? Sopiiko se tietynlaisille opiskelijoille, oppilaitoksille tai opinto-ohjelmiin paremmin kuin jokin muu tapa?

Tulkinnat käsitteestä siis vaihtelevat korkeakouluittain. De Bruijnin (2012) mukaan joistakin keskeisistä periaatteista on sovittu, kuten esimerkiksi siitä, että osaamisperusteinen ammatillinen koulutus sisältää tiedot, taidot ja asenteet, ja ne määritellään opetussuunnitelmien tavoitteissa. Muutkin tutkijat ovat kritisoineet yhteisten käsitteen määrittelyjen puutetta. Jotkut tutkijat huomauttavat myös siitä, että ei ole riittävästi tutkittu, miten opiskelijat sisäistävät oppimansa henkilökohtaistetulla opinpolullaan. (Ks. esim. Bowden 1997; Korthagen 2004; Shaap, Bruijn, Van der Schaaf & Kirschner 2009; van der Klink, Boon & Schlusmans 2007; van der Sanden & Teurlings 2003; Winch 2017.)

Yhdysvalloissa 2010 pidetyssä, osaamisperusteista ajattelua ja toimintaa käsittelevässä konferenssissa todettiin, että osaamisperusteinen oppiminen ei ole pelkästään aikaan ja paikkaan sitomatonta opiskelua, vaan vanha malli pitää korvata oppimisperusteisella tai osaamisperusteisella mallilla, joka ottaa huomioon opiskelijoiden tarpeet oppimisprosessissa. Todettiin, että käsitteet pitää myös määritellä yhteisesti. (Sturgis, Patrick & Pittenger 2011.) Tätä pidettiin tärkeänä siksi, että käsitteet vaihtelevat osavaltioittain, alueittain ja oppilaitoksittain ja määrittely sisältää pätevyys- ja näyttöperusteisen oppimisen. Konferenssissa päädyttiin määrittelyyn, jonka pitäisi kuvata korkeatasoista osaamisperusteista mallia. Mallin periaatteina pidettiin sitä, että opiskelijat edistyvät tavoitteiden mukaisesti, kompetenssit määritellään selkeillä oppimistavoitteilla, arviointi on tarkoituksenmukaista ja kannustavaa, henkilökohtaista ohjausta on tarjolla ja että saavutettu osaaminen sisältää tiedon, taidon ja persoonallisten taipumusten kehittymisen. Konferenssissa todettiin myös, että osaamisperusteisuus ei sinällään takaa korkeaa laatua, vaan ainoastaan korkeatasoinen toteutus tuottaa hyvän tuloksen. Kaikki viisi kohtaa on toteutettava laadukkaasti, jotta koulutus olisi tasa-arvoista ja johtaisi hyviin tuloksiin. (Sturgis, Patrick & Pittenger 2011.)

van der Klink ym. (2007) pohtivat, tarkoittaako osaamisperusteisuus sitä, että koulutuksessa kaikki osat ovat osaamisperusteisia. Ihan viime vuosina osaamisperusteisuuden tutkimus on ollut vilkasta, mutta siitä huolimatta esimerkiksi Winch (2017) tuo esille määrittelyjen hajanaisuuden. Hän toteaa, että voidaksemme keskustella asiasta, meidän on päästävä sopimukseen muun muassa kompetenssin määrittelyistä maailmanlaajuisesti.

Osaamisperusteinen malli, jota tämä tutkimus käsittelee, koostuu yhdessä työelämän edustajien kanssa laadituista ammatillisen erityisopettajan osaamistavoitteista, jolloin vaadittu osaaminen mahdollistaa ammatillisena erityisopettajana toimimisen ja siinä työssä tarvittavan laaja-alaisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen opintojen aikana ja työelämässä. Ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetti ovat keskiössä. Oppimisteoreettisesti malli perustuu sosiokonstruktivismiin, jolloin ajatellaan oppimista rekonstruktivisena prosessina vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näkemys korostaa myös ihmisen kykyä oppia ja kehittyä koko ajan tiedoiltaan, taidoiltaan ja asenteiltaan.

2.2.2 Uuden oppiminen aiemman perustalle – konstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppimisteoreettinen perustelu osaamisperusteiselle toimintamallille pohjaa siihen, että uutta voidaan oppia vain entisen osaamisen ansiosta. Kaikki uusi oppiminen perustuu aiemmin opitulle, täytyy siis olla ennestään tietoa ja taitoa, joihin uusi opittu kiinnittyy (esim. Straka 2002, 2004). Kuijpersin, Meijersin ja Gundyn (2010) mukaan konkreettisten kokemusten dialoginen käsittely tukee kompetenssien kehittymistä. Mukaan tähän prosessiin tulee myös affektiivinen elementti. Positiiviset oppimiskokemukset edistävät oppimista, kun taas negatiiviset voivat estää sen. Pystyvyyssuhteukset taas suuntaavat oppimista (ks. Määttä & Uusiautti 2018; Pajares 1996).

Oppimisessa tulee saavuttaa hallinnan tunne, jonka ansiosta opiskelijan identiteetti kehittyy suotuisaan suuntaan ja vahvistaa opiskelijan toimintakykyä ja vastuullisuutta (Karjalainen ym. 2016). Positiivisia kokemuksia ja hallinnan tunteen vaikutusta valaisevat myös Janssen, de Hullu ja Tigelaar (2008) tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden reflektiokokemuksista. Heidän tutkimuksessaan positiivisten kokemusten reflektoinnin tulokset poikkesivat negatiivisten kokemusten reflektoinnista siten, että edelliset johtivat innovatiivisiin ratkaisuihin, korkeaan motivaatioon ja positiivisiin tunteisiin. Negatiiviset johtivat perinteisiin opetustapoihin ja siihen, että opiskelijat eivät enää halunneet reflektion kohteina olleisiin tilanteisiin tai niihin tilanteisiin, joissa eivät kokeneet osaavansa toimia hyvin. Kun reflektointiin onnistumisia, huomio kohdettiin siihen, mitä opettajaopiskelija osasi ja halusi tehdä.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu aikaisempi, henkilökohtainen, ammatillinen tieto (Schaapa, de Bruijn, van der Schaaf

& Kirschner 2009). Perusajatus konstruktivismissa on se, että ihminen rakentaa tietoaan aikaisemmin oppimalleen ja kokemalleen. Oppiminen siis merkitsee uuden opitun suhteuttamista aikaisemman opittuun, merkityksiin, taitoihin ja strategioihin, ja täten oma ajattelutapa ja kyvykkyys kehittyvät. (Twomey Fosnot 2005.) Myös ammatti-identiteetin kehittymistä pidetään osana kyvykkyyttä (Geijssel & Meijers 2005). Yleisimmin osaamisperusteisuuden teoreettinen pohja on konstruktivistinen, kun taas joissakin se on kognitiivinen oppimisteoria. Käytännön näkökulmasta eri mallit poikkeavat toisistaan osaamisen hankkimisen tavoissa. (van der Klink, Boon & Schultsmans 2007, 70.)

Billett (2017, 56–57) valottaa erilaista näkökulmaa oppimiseen tuodessaan esille kaksi tapaa ihmisen oppimisen ja kehittymisen tarkastelussa: nativistisen ja empiristisen. Nativistisessa näkemyksessä ihmisellä on syntyessään valmiina kapasiteettia, valmiutta oppia, kun taas empiristien mukaan ihminen oppii kaiken kokemuksistaan. Empiristinen näkemys on konstruktivistinen ja siinä oppimista pidetään oppijan aktiivisena prosessina. Ei ole siis kysymys pelkästään kokemuksen omaksumisesta, vaan myös uuden tiedon rekonstruktioista. Billettin (2017) mukaan paljon siitä tiedosta, jota yksilön pitää omaksua harjoitellessaan työtään, tulee normeista, käytännöistä, historiasta ja kulttuurista. Tieto muotoutuu eri tilanteissa ihmisen aikaisemmasta tiedosta ja se pohjautuu biologiseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehittymiseen (ks. myös Imel 2000; Lankard Brown 1998). Vaikka ihmisen pitää käsitellä tämä tieto kytkeväällä se ympäröivään maailmaan, se rakentuu vuorovaikutuksessa ihmisten, sosiaalisen ja fyysisen maailman välillä. Välittymisellä on keskeinen rooli tässä muotoutumisessa. (Billett 2017; ks. myös Rule 2006.)

On kuitenkin huomattava, että aikuisten kokemukset voivat paitsi edistää, myös estää uuden oppimista (Kiviniemi 2016). Kokemusten myötä syntyneet tulkinnalliset rakenteet saattavat vääristyä tai aikaisemmin opittua ei osata kyseenalaistaa (Mezirow 1995, 378). Kiviniemen (2016) mukaan aikuiskouluttajan tulee korostaa merkitysperspektiiveihin liittyvien oletusten tiedostamista ja niistä vapautumista (ks. myös Russell 2008). Kokemuksellinen tieto voi olla esteenä teoreettisen tiedon omaksumiselle. Aiempaa kokemustietoa pitää voida siten myös kyseenalaistaa (Merriam 2008). Tämän takia aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat henkilökohtaisia arviointiprosesseja ja niihin liittyy ohjauksellinen lähtökohta, jossa ohjaajan on autettava opiskelijaa tunnistamaan kokemusten yhteys ja merkitys suh-

teessa koulutuksen osaamistavoitteisiin. Mezirowin (1995, 378–380) mukaan emansipatorisessa aikuiskoulutuksessa on kyse ”kriittisen reflektion tukahdutetun funktion takaisin valtaamisesta”. Jokaisen aikuiskouluttajan olisi edistettävä tätä kriittistä reflektiota. Mezirowin (1997, 10) mukaan koulutus, joka edistää kriittistä reflektiota, luovaa ongelmanasettelua ja keskustelua, on opiskelijakeskeistä ja osallistavaa. Koulutukseen liittyvät ryhmäkeskustelut ja ongelmien ratkominen ryhmässä, syiden arvioiminen, perusteluiden etsiminen, ja lopussa päädytään reflektiiviseen arviointiin. Jos aikuiset oppijat eivät harjoita kriittistä reflektiota, se ei johdu siitä, etteivätkö he oppisi, vaan siitä, että he eivät vain ole oppineet ajattelemaan kriittisesti reflektoimalla. Tässä oppimisprosessin vaiheessa ohjaajan rooli korostuu.

2.2.3 Eri maiden väliset erot

Eri maissa osaamisperusteisuuden malli poikkeaa esimerkiksi määrittelyiltään, teoriapohjiltaan ja käytännöiltään (Eraut 1994). Yhdysvalloissa osaaminen on korostanut käyttäytymisen ja persoonallisuuden ominaisuuksia. Iso-Britanniassa osaamista on pidetty kykyä suoriutua olemassa olevista, etukäteen määritellyistä standardeista. Saksassa on tarkasteltu osaamista laajemmin, jolloin se on ymmärretty työn tekemisen edellytyksenä. (van der Klink, Boon & Schultsmans 2007, 70.)

Brockmann, Clarke, Méhaut ja Winch (2008) ovat vertailleet Ranskan ja Iso-Britannian osaamisperusteisia käytäntöjä ammatillisessa koulutuksessa. Molemmat maat ovat kehittäneet osaamisperusteisuutta käyttäen samanlaista terminologiaa, mutta mallit eroavat toisistaan rakenteiltaan ja prosesseiltaan. Näkyvimmillään ero on Ranskan tietoperusteisessa ja Englannin taitoperusteisessa mallissa. Ranskan malli on moninäkökulmainen ja yhdistää ammatillisella kentällä laajasti paitsi praktista ja teoreettista osaamista myös persoonallista ja sosiaalista näkemystä. Vastaavasti englantilainen malli on kapea-alaisempi ja nojaa vähäisempään tietoperustaan. Osaaminen englantilaisessa mallissa tähtää työllistymiseen. Ranskalaisessa mallissa taas tähdätään monipuolisesti ihmisenä ja kansalaisena kasvamiseen ja työllistymiseen. Smith (2010) tunnistaa yhteyden osaamisperusteisuuden määrittelyssä Australian ja Ison-Britannian välillä. Osaamisperusteisuus liittyy tiiviisti teollisuuden asettamiin standardeihin ja siinä suhteessa australialainen osaamisajatteleminen ammatillisessa koulutuksessa on samanlaista kuin Ison-Britanniassa. Smithin mukaan tällainen ajattelu on vallalla myös useissa Aasian

ja Lähi-Idän maissa, koska australialaiset ja brittiläiset edustajat ovat toimineet siellä neuvonantajina.

Yhdysvaltalaiset Ford ja Meyer (2015) huomauttavat, että yhä useammat oppilaitokset tarjoavat osaamisperusteista koulutusta. Heidän mielestään tähän on johtanut se, että työnantajat edellyttävät jo aloittavilta työntekijöiltään ongelmanratkaisukykyä työssään. Oppilaitosten on pitänyt kehittää osaamisperusteisia koulutusmalleja ja opettajien on täytynyt alkaa integroida opetuksessaan tietoja, taitoja ja asenteita. Työelämän kanssa yhdessä määritellyt osaamismallit ja vaadittu osaaminen auttavat opetuksen suunnittelussa niin, että tavoitteet vastaavat työelämän tarpeita (ks. myös Franklin & Lytle 2015; Johstone & Soares 2014).

Garrett ja Lurie (2016) kuvaavat Yhdysvaltojen kouluissa käytössä olevaa osaamisperusteista mallia, jossa on paljon samoja elementtejä kuin meillä. Siinä opiskelijat hankkivat ja osoittavat osaamistaan osaamistavoitteisiin tähtäävien harjoitteluiden, aktiviteettien ja kokemusten kautta. Opiskelijat saavat ohjausta ja tukea opettajiltaan ja osoittavat osaamisensa monin eri tavoin yksilöllisten suunnitelmien mukaisessa ajassa. Osaamisperusteisuutta voidaan kuvata moni-ilmeisenä ratkaisuna monimutkaisiin haasteisiin korkeakouluopinnoissa. Garrettin ja Lurien mukaan osaamisperusteinen malli voi olla vaativa, mutta erittäin hyvä tapa opiskella ja valmistua henkilökohtaistetusti ja tehokkaasti. Uusi teknologia auttaa myös tehokasta opiskelua. Osaamisperusteiseen malliin kohdistuu tällä hetkellä Yhdysvalloissa suuri mielenkiinto, ja useat oppilaitokset ovat halukkaita toteuttamaan sitä (Cleary, Kerrigan & Van Noy 2017; Clerkin & Simon 2014; ks. myös Brodersen, Yanoski, Mason & Apthorp 2017).

2.2.4 Periaatteet tiivistettynä

Hollantilaistutkijat Wesselink, Dekker-Groen, Biemans ja Mulder (2010) ovat listanneet ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisen mallin yleisiä periaatteita seuraavien kahdeksan kohdan avulla:

- Osaaminen on määritelty opetussuunnitelman perusteissa.
- Opetusohjelmien perustana ovat ammatilliset ydinongelmat (mukana oppiminen ja arviointi).
- Osaamisen kehittymistä arvioidaan ennen oppimisprosessia, sen aikana ja sen jälkeen.
- Oppiminen tapahtuu erilaisissa autenttisissa ympäristöissä.

- Tieto, taito ja asenne integroidaan oppimisessa ja arvioinnissa.
- Opiskelijoita innostetaan ottamaan vastuuta ja refleктоimaan omaa oppimistaan.
- Opettajat toimivat valmentajina ja eksperteinä sekä koulussa että käytännön harjoittelussa.
- Luodaan pohja ja asenne elinikäiselle oppimiselle.

Hollannin mallissa on paljon samoja elementtejä kuin Suomessa ammatillisessa koulutuksessa vuoden 2015 osaamisperusteisen opetussuunnitelman voimaantulon myötä. Suomessa uusi opetussuunnitelma on vauhdittanut ammatillista toisen asteen koulutusta kehittymään viime vuosina voimakkaasti osaamisperusteiseen suuntaan (OKM 2017b). Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tulee ottaa huomioon ammatillisen koulutuksen muutokset ja sen mukainen pedagoginen kehittäminen. Ammatillisen koulutuksen kehittäminen kohti osaamisperusteista mallia on ohjannut opettajien koulutusta maailmalla. Se on ohjannut myös Suomessa ammatillisten opettajien koulutusta etenkin viime vuosikymmeneltä alkaen. Hollantilaistutkijoiden esittämät yleiset periaatteet ovat pääpiirteiltään sellaisia, joita voidaan soveltaa paitsi ammatillisella toisella asteella myös ammattikorkeakouluissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa.

2.3 Osaaminen ja kompetenssi osaamisperusteisuuden ydinkäsitteinä

Osaamisperusteisuudessa osaaminen on määritelty yleisesti tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi (esim. De Bruijn 2012; Ford & Meyer 2015; Sanchez & Ruiz 2008). Tämä on yhteisesti hyväksytty kansainvälinen määritelmä, jonka yhteydessä mainitaan joskus myös pätevyys ja oppimistulokset (ks. Annala & Mäkinen 2011). Opetusministeriön julkaisussa (OPM 2007) ”Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa” erotellaan käsitteet ”osaaminen” ja ”kompetenssit”, ja ne määritellään seuraavasti:

”Osaaminen: henkilön hankkima tietojen ja taitojen kokonaisuus. Akateeminen asiantuntijuus muodostuu yhtäältä korkeakoulutuksessa hankitusta yleisestä osaamisesta (esimerkiksi tieteellisen

ajattelun, tiedon tuottamisen ja jatkuvan oppimisen taidot) ja toisaalta kullekin tieteenalalle tai oppiaineelle ominaisesta osaamisesta. Ammatillinen asiantuntijuus määrittyy ammattialan tai työtehtävän tarpeista (ammatillinen erityisosaaminen) ja kehittyty työssä; esimerkiksi lääkärin osaamista voidaan kutsua myös kompetenssiksi. Osaaminen edellyttää harjaantumista, ja se voi kehittyä jatkuvasti ja karttua myös koulutuksen ja työn ulkopuolella esimerkiksi harrastuksissa ja järjestötoiminnassa.” (OPM 2007, 53.)

”Kompetenssi: henkilön sellaiset ominaisuudet ja hänen kehityksensä sellaiseksi, että hän voi suoriutua työstään ja menestyä työelämässä; henkilön pätevyys tai kelpoisuus tiettyyn tehtävään (määrätapauksissa: viranomaisen toimivalta). Ammattispesifejä kompetensseja ovat tietyistä työtehtävistä suoriutumisen taidot. Yleisiä kompetensseja ovat esimerkiksi älykkyys, tiedonkäsittelyn taidot ja metakognitiiviset taidot kuten kyky suunnitella, arvioida ja ohjailla omia kognitiivisia prosesseja. Kompetenssit ovat periaatteessa mitattavissa. Joitakin yleisiä kompetensseja voidaan arvioida parhaiten tarkkailemalla henkilön työssä toimimista. Useimpia kompetenssin osa-alueita voidaan kehittää koulutuksella.” (OPM 2007, 52.)

Laatiessaan yllä olevia määritelmiä opetusministeriön määräämä työryhmä on soveltanut komission Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen (678/2001) -tiedonantoa, Lissabonin sopimusta korkea-asteen koulutusta koskevien tutkintojen tunnustamiseksi (1997) ja Korkeakoulusanastoa (2005) (OPM 2007, 53).

Mulder ja Winterton (2017, 22–23), esittävät myös, että osaamisperusteisuudessa osaaminen voidaan jakaa perusteiltaan selkeästi kahteen tarkastelutapaan: käyttäytymiseen perustuvaan yleiseen osaamiseen ja tehtävien mukaiseen erityisosaamiseen. Sanchez ja Ruiz (2008), jotka esittävät mallin yleisistä kompetensseista korkeakoulutuksessa, edustavat samantyylistä ajattelua. Taulukossa 2 esitetään yleisten kompetenssien rakenne, jota voidaan Sanchezin ja Ruizin mukaan hyödyntää spesifien kompetenssien arvioinnissa. Ammatillista erityisosaamista tulee olla jokaisella ammattialalla erikseen.

Taulukko 2. Kompetenssien rakentuminen (Sanchez & Ruitz 2008, 61)

Yleiset kompetenssit		
Instrumentaaliset kompetenssit	Kognitiiviset kompetenssit	Analyttinen, systeeminen, kriittinen, reflektiivinen, looginen, analoginen, käytännöllinen, yhteisöllinen, luova ja harkitseva ajattelu
	Metodologiset kompetenssit	Ajan hallinta, ongelmien ratkaisu, päätösten tekeminen, Oppimisorientaatio (oppimisstrategiat pedagogisessa viitekehyksessä) Suunnittelu
	Teknologiset kompetenssit	Tietokone työvälineenä Tietokantojen hyödyntäminen
	Kielelliset kompetenssit	Puheviestinnän taidot Kirjallisen viestinnän taidot Vieraiden kielten taito
Ihmissuhteisiin liittyvät kompetenssit	Henkilökohtaiset kompetenssit	Motivaatio Monimuotoisuus ja interkulttuurinen kompetenssi Kestävyys ja ympäristöön sopeutuminen Eettinen ajattelu
	Sosiaaliset kompetenssit	Vuorovaikutus Tiimityö Konfliktien ratkominen ja neuvottelu
Systeemiset kompetenssit	Organisatoriset kompetenssit	Objektiivinen johtaminen Projektijohtaminen Laatuorientaatio
	Yrittäjyyteen liittyvät kompetenssit	Luovuus Yrittäjäasenne Innovatiivisuus
	Johtajuutta kuvaavat kompetenssit	Tavoiteorientaatio Johtajuus

Sanchezin ja Ruizin (2008) esittämät yleiset kompetenssit vastaavat pääpiirteittäin niitä kompetensseja, joita osaamisperusteisen koulutusmallin ideat tässä tutkimuksessa edustavat. Osaaminen esitetään monipuolisesti tietoina, taitoina ja asenteina. Määrittelyssä otetaan lisäksi huomioon ihmisen persoonalliset ominaisuudet, eettinen ajattelu ja yhteistyötaidot. Ammattialasta riippuen yleiset tavoitteet painottuvat eri tavoin. Jotkut niistä, kuten esimerkiksi vuorovaikutustaidot ja -osaa-

minen, korostuvat ammatillisen erityisopettajan osaamisessa. Ammatillisten erityisopettajien oman ammatin erityisosaaminen on esitetty osaamistavoitteina erikseen opetussuunnitelmassa.

Van der Vleuten, Sluijsmans ja Joosten-ten Brinke (2017, 607) nimeävät yleisinä vaadittavina kompetensseina osaamisperusteisessa koulutuksessa tiimityöskentelyn taidot, kommunikaatiotaidot, akateemiset taidot (etenkin kirjoittaminen) sekä taito käyttäytyä ammatin vaatimalla tavalla. Mäkinen ja Annala (2010) haluavat laajentaa vaadittavaa osaamista ihmisen osallisuuden kokemusten suuntaan. He huomauttavat, että osaaminen-käsitteen määrittely ja osaamisperusteisuuden tutkimus ovat vielä olleet vähäistä Euroopassa. Competency- ja competence-käsitteet antavat erilaisia määritelmiä osaamiselle. Määritelmien erilaisuus liittyy ammatillisen kentän toisistaan poikkeaviin vaatimuksiin ja tieteenalojen erilaisiin epistemologisiin lähestymistapoihin. Henkilöllä voi olla substanssiosaamista eli tietoja ja taitoja, mutta hän ei välttämättä ole silti motivoitunut (Mäkinen & Annala 2010). Kuitenkin usein puhuttaessa osaamisesta kognitiiviset ja yksilökeskeiset näkökulmat korostuvat, eikä huomiota kiinnitetä esimerkiksi yksilöiden osallisuuteen liittyviin kokemuksiin osana suoriutumista. Kokemukset ovat kuitenkin merkittäviä, kun toimitaan eri käytäntöyhteisöissä. Osaamisperustaisesta koulutuksesta puhuttaessa tulisikin ottaa huomioon myös se, mihin tarkoitukseen korkeakoulutusta ja sen opetussuunnitelmaa ylipäätään halutaan käyttää (Johnstone & Soares 2014; Mäkinen & Annala 2010). Mäkisen ja Annalan (2010, 55) mukaan osaamista tulisi tarkastella monipuolisesti, jolloin ”*esille pääsevät osaamisen monikerroksiset intellektuaaliset, professionaaliset, persoonalliset, sosiaaliset, moraaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet*”. Myös Mulder, Weigel ja Collins (2007) korostavat holistista näkemystä osaamisperusteisissa opetussuunnitelmissa. Heidän mukaansa osaamisen kehittyminen pitää olla jatkuva prosessi ja johtaa elinikäiseen oppimiseen.

Billett (2017, 49) esittelee kolme ammattitaidon osa-alueita, jotka ovat kanoninen, situationaalinen ja henkilökohtainen. Kanonisella ammattitaidon osa-alueella tarkoitetaan yhteiskunnallisesti tuotettua kokonaisuutta, joka havainnollistuu esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Situationaalisuus viittaa siihen, miten tieto näkyy eri olosuhteissa, kuten työpaikoilla ja eri yhteisöissä. Lähtökohtana tehokkaalle toiminnalle ja työn haasteisiin vastaamiselle on kuitenkin ihmisen henkilökohtainen osaaminen (Billett 2017). Henkilökohtaisessa osaamisessa tärkeintä ovat

sen sisältö ja kehittyminen opinnoissa ja työharjoittelussa. Kanoninen ja situationaalinen ammattitaidon osa-alueet tuovat esille tavoitteet ja miten ne tuodaan näkyviksi, kun taas henkilökohtainen osaaminen keskittyy siihen, miten osaaminen rakentuu ja tukee sekä oppimista että osaamisen ilmentymistä opiskelussa ja työssä. Olisi siis kiinnitettävä huomiota erityisesti siihen, että osaaminen on jotakin henkilökohtaista, mikä pitää oppia, harjoitella ja pitää yllä. Käsillä oleva tutkimus keskittyykin henkilökohtaiseen osaamiseen, sen kehittymiseen oppimisproses- sissa ja ilmenemiseen työpaikalla.

2.4 Osaamisperusteisuus koulutuksen toteutuksessa

2.4.1 Osaamisen hankkiminen

Se, missä ammatillinen osaaminen on hankittu, ei enää ole olennaista. Osaaminen on voitu hankkia yhtä hyvin työssä kuin oppilaitoksessa, tai ammattitaito on voinut kehittyä arkioppimisessa. (Harris & Wihak 2014.)

Puhuttaessa aikaisemmin hankitusta osaamisesta mainitaan usein formaali, nonformaali ja informaali oppiminen. Formaali oppiminen tarkoittaa sellaista oppimista, joka tapahtuu organisoidussa ja jäsennellyssä ympäristössä, joka on suunniteltu opiskelua varten. Opiskelu johtaa yleensä tutkintoon. Oppijan näkökulmasta tämä on tarkoituksenmukaista opiskelua. Nonformaali oppiminen taas tarkoittaa oppimista, joka tapahtuu suunnitelluissa aktiviteeteissa, joita ei ole varsinaisesti tarkoitettu opiskeluun, mutta jotka sisältävät tärkeitä oppimiselementtejä. Myös nonformaali oppiminen on oppijan näkökulmasta mielekästä. (Bohlinger 2017, 591; ks. myös Evers & van der Heijden 2017, 96; Mulder & Winterton 2017, 20.)

Informaali oppiminen tarkoittaa arjen toiminnoissa oppimista. Toiminta on yhteydessä työhön, perheeseen tai vapaa-aikaan. Sitä pidetään kokemuksellisena oppimisena ja jossakin määrin se on sattumanvaraista. Se ei ole jäseneltyä sisällöltään, ajoitukseltaan tai oppimisen tuen kannalta. Se ei myöskään johda tutkintoon. Informaali oppiminen voi olla tarkoituksenmukaista, mutta yleensä se on satunnaista. (Bohlinger 2017, 591; ks. myös Evers & van der Heijden 2017, 96; Mulder & Winterton 2017, 20.)

Ihmisen oppimisella on myös monia ulottuvuuksia (Pankhurst 2009, 28). Ihminen oppii muodollisessa koulutuksessa, samoin kuin arjessa

ja työssä. Oppiakseen ihminen joutuu ratkaisemaan ongelmia, joita esiintyy monenlaisissa ympäristöissä. Oppiminen ja työssä kehittyminen ovat kokonaisvaltaisia prosesseja, eivätkä erilaiset oppimisen tavat ole helposti erotettavissa toisistaan. Työssä opitaan yleensä tehokkaasti, sillä työssä halutaan kehittyä. Tämä on tyypillistä erityisesti aikuisten oppimisessa. Aikuiset haluavat tehostaa työntekoaan oppimalla koko ajan uutta. Myös Ostrouch-Kaminska ja Vieira (2015, 3) yhtyvät näkemykseen aikuisten oppimisen erityislaadusta: Aikuiset haluavat kehittää osaamista, joka mahdollistaa tehokkaan ja nopean toiminnan arjen ongelmissa. Usein tieto on niin sanottua hiljaista tietoa, jota ei ole sanallistettu, mutta toiminta on sen mukaista.

2.4.2 Henkilökohtaistaminen

Osaamisperusteisuudessa opetus suunnitelmien tekeminen ja opiskelijoiden ohjaaminen vaativat kiinteää ja laajamittaista yhteistyötä opettajien ja muiden toimijoiden kesken. Osaamisperusteisuus edellyttää myös opiskelijakeskeistä ohjausta. (Nissilä, Karjalainen, Koukkari & Kepanen 2015.) Van Diggelen, den Brok ja Beijaard (2013) havaitsivat tutkimuksessaan, että ammatillisessa koulutuksessa opettajat kokivat vaikeaksi ohjata opiskelijoiden reflektiotaitoja.

Reflektointikyky liittyy kiinteästi oman osaamisen arviointiin opintojen alussa sekä koko koulutusprosessin ajan. Reflektiossa syntyy syvälisempää ymmärrystä ja se saa aikaan uuden tiedon muodostutumista. Oman osaamisen reflektointi on edellytys uuden oppimiselle. Osaamisperusteisessa opiskelussa opiskelijan oma vastuu opiskelusta ja osaamisesta korostuu ja opinto-ohjelmat henkilökohtaistetaan vastaamaan opiskelijoiden tarpeita. (Van der Klink ym. 2007; ks. myös Kepanen & Länsitie 2014.) Myös Sanchez ja Ruiz (2009, 25) ovat huomanneet osaamisperusteisen opiskelun lisäävän tarvetta opiskelijan oman vastuun kasvattamiseen. Heidän mukaansa osaamisperusteinen opiskelu edellyttää paitsi tiedollista myös affektiivista asennetta omasta vastuusta opiskelussa. Henkilökohtaista osaamista tulee arvioida koko ajan, jotta tarvittu osaaminen kehittyisi. Opettajien tulee myös huomioida opiskelijoiden oma huoli osaamisestaan. Heidän on pystyttävä puuttumaan varhaisessa vaiheessa, jos joku on vaarassa alisuoriutua opinnoissaan. (Fouad ym. 2009.)

Osaamisperusteisuudessa henkilökohtaistaminen ja yksilölliset polut ovat koulutuksen keskeisiä elementtejä. Mincu (2012) tarkastelee hen-

kilökohtaistamisen käsitettä pohtimalla, ymmärretäänkö henkilökohtaistaminen individualisaation uutena versiona vai yhteiskunnallisesti orientoituneena toimintatapana. Henkilökohtaistaminen sisältää opiskelijan yksilölliset ja henkilökohtaiset tiedot ja hänen opetussuunnitelmansa, jossa oppijan ääni kuuluu. Opiskelijan ääntä on kuultava, jotta voidaan henkilökohtaistaa opetus- ja oppimisprosessi ja palvella opiskelijoita yhä paremmin. (Baker 2015.) Tutkijat varoittavat yksilöllistämisestä tai eriyttämisestä, joita pidetään radikaalisti erilaisina kuin sosiaalisesti vaalittua ajatusta henkilöstä. Ongelma on myös se, että ei olla varmoja siitä, miten tieto sisäistetään henkilökohtaistamisessa (van der Sanden & Teurlings 2003).

Toinen piirre henkilökohtaistamisessa voi näkyä kykyjen mukaisessa ryhmittelyssä eli niin sanotuissa tasoryhmissä. Henkilökohtaistaminen ei aina sisällä yksilöllistettyä opetusta, vaan siinä kuuluu oppijan ääni ja jokaiselle voidaan räätälöidä henkilökohtaistettuja polkuja. Kykyjen mukainen ryhmitteleminen näyttää tässä tapauksessa epäjohtonmukaiselta lähestymistavalta. Henkilökohtaistamisen käsitettä on syytä tarkastella, jos se – lupauksensa mukaisesti – edistää opiskelijoiden opintoja. (Mincu 2012, 204; Twyman 2014.) Esimerkiksi Salo ja Korkala (2012) korostavat näyttötutkintomestarien koulutuksessa juuri opintojen alkuvaiheeseen liittyvän henkilökohtaistamisen merkitystä yksilöllisten opintopolkujen rakentamisessa. Opintoihin hakeutumisvaiheessa opettaja ja oppija suunnittelevat yhteistyössä opiskelijalle sopivan opintopolun. Kiljan (2018) mukaan henkilökohtaistamisessa tunnustetaan oppijan täysvastuullinen ihmisyyys ja hänen elämäntilanteensa ainutlaatuisuus. Oppija ei ole objekti, vaan hänelle annetaan tilaa olla subjekti. Tämä tarkoittaa yksilön omien mahdollisuuksien ja osallisuuden vahvistumista.

Henkilökohtainen, ammatillinen teoria muodostuu henkilökohtaistamisesta ja yksilöllisistä poluista. Nämä käsitteet ovat tarkastelun ja muutoksen kohteina ammatillisen koulutuksen rakenne- ja opetussuunnitelmauudistuksessa eli niin sanotussa reformissa, joka tuli voimaan vuoden 2018 alussa. Esimerkiksi uuden lain termit näyttäytyvät seuraavilla tavoilla: Lain 44 §:n 1 momentin mukaan opiskelijalle laaditaan *henkilökohtainen* osaamisen kehittämissuunnitelma, johon kirjataan *yksilölliset* osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot. Opiskelijalle laadittavaan *henkilökohtaiseen* osaamisen kehittämissuunnitelmaan merkittävistä tiedoista säädetään tarkemmin valtioneuvoston asetuksella. Lain

47 §:ssä säädetään aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta *osana henkilökohtaistamista*. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, kurssiivit kirjoittajan lisäamat.) Aikaisemmin käsite ”henkilökohtaistaminen” on esiintynyt aikuiskoulutuksen näyttötutkinnoissa. Toisaalta ”yksilöllistäminen” on perusopetuksessa käytettävä termi silloin, kun tavoitteita mukautetaan. Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, joka tuli voimaan 1.1.2018, käyttää termejä ”henkilökohtaistaminen ja yksilölliset tiedot” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017).

Tutkimuksessani käytän niitä käsitteitä, joita käytetään voimassa olevassa lainsäädännössä. Viittaan ”henkilökohtaistamiseen” ja ”yksilöllisiin tietoihin” myös termillä ”yksilölliset polut”. Se käsittelee yksilöllisen osaamisen tunnistamisen, hankkimisen, osoittamisen ja tunnustamisen. Kyseiset käsitteet ovat tämän tutkimuksen osaamisperusteisen koulutusprosessin keskeisimpiä termejä.

2.4.3 Osaamiskeskeinen ajattelu

Oppilaitosten sisällä osaamisperusteinen ajattelu näkyy opetussuunnitelmissa, opettajan ja opiskelijan roolin muutoksina sekä uudenlaisena pedagogiikkana (Karjalainen ym. 2016). Opiskelijan roolin muuttuminen on erityisen tärkeää, kun korostetaan osaamista. Yhtä tärkeää on opettajan roolin muuttuminen ohjauksen suuntaan (ks. esim. Kilja 2018; Lassnigg 2017). kuvaa osaamiskeskeistä ajattelua. Siinä verrataan koulukskeistä ja osaamiskeskeistä pedagogiikkaa ammattikorkeakoulussa.

Taulukko 3. Koulukeskeisen pedagogisen ajattelun ja osaamiskeskeisen pedagogisen ajattelun erot (Kotila & Mäki 2015, 44)

Koulukeskeinen ajattelu	Osaamiskeskeinen ajattelu
Minun opintojaksoni	Tavoiteltava osaaminen
Minun sisältöni (opettaja)	Yhdessä määritelty tavoiteltava osaaminen
Minun opetukseni luokassa	Oppia voi missä vain
Minun järjestämäni tentti	Osaamisen arviointi, opiskelijoiden vertaisarviointi osana opiskelua
Minun opetuksessani, näillä sisällöillä, tässä aineessa, sopiva opiskelijamäärä on N	Kokonaisuuksien rakentaminen yhteistyöllä, lähtökohtana osaamisen määrittely

Kotila ja Mäki (2015, 46) huomauttavat, että koulukeskeisessä toiminnassa toteutuu joustamaton opetussuunnitelman tulkinta. Se vaikuttaa opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien yhteistyöhön, jolloin kaikki tapahtuu ammattikorkeakoulun tarpeista ja tavoitteista käsin. Heidän mukaansa opetussuunnitelma-ajattelun on muututtava.

Lassnigg (2017, 669) tuo esille, että yleensä ollaan samaa mieltä siitä, että koulukeskeisestä ajattelusta pitäisi päästä osaamiskeskeiseen ajatteluun, jolloin unohdetaan epäonnistumisen käsite, osoitetaan opiskelijoiden olevan keskiössä opettajien sijaan, annetaan opiskelijoille niin paljon aikaa kuin he tarvitsevat oppiakseen ja annetaan aina mahdollisuus valmistua. Lisäksi osaamisperusteisuudessa formatiivisen arvioinnin pitää olla etusijalla, opettajien on ohjattava oppimista informaation jakamisen sijaan ja koulut on muutettava oppimiskeskuksiksi. Vaikka näistä asioista puhutaankin, jo varhaisessa vaiheessa syntyi juopa teoreettisista, poliittisista ja käytännöllisistä näkemyksistä. Lassniggin (2017) mukaan erimielisyys vallitsee vieläkin osaamisperusteisuudesta käytävässä keskustelussa.

Korthagenin (2004) mielestä opettajankoulutuksessa kiista näyttäytyy osaamisperusteisuuden ja opettajan olemuksen välillä. Kun poliitikot yleensä keskittyvät tavoitteisiin, jotka ilmaistaan osaamisena, monet tutkijat painottavat opettajien persoonallista luonnetta, kuten innostusta, joustavuutta tai rakkautta opiskelijoihin.

2.5 Osaamisen arviointi

Osaamisperusteinen koulutus perustuu yleisesti konstruktiiviseen oppimisteoriaan, jossa opiskelijoiden oma ammatillinen asiantuntijuuden kehittyminen ja arviointi ovat tarkastelun keskiössä. Osaamisen arviointiin on kehitetty uudenlaisia malleja. Näitä arviointimenetelmiä kutsutaan osaamisperusteiseksi arvioinniksi. Tällaisessa arvioinnissa ei arvioida pelkästään tietoa, vaan myös taitoa, jota voidaan osoittaa. Tästä on noussut tarve oppilaitosten ja työelämän yhdessä kehittämään laadukkaaseen arviointiin. (Gulikers, Biemans & Mulder 2009.)

2.5.1 Ulkopuolinen arviointi

Osaamisperusteisessa arvioinnissa on fokus osaamisen osoittamisessa autenttisissa ympäristöissä erilaisin menetelmin. Arviointiin osallistuu asiantuntijoita, joilla on erilaiset taustat ja siinä käytetään kriteeripe-

rustaista luokittelua sekä yhdistetään oppiminen kiinteästi arviointiin. (Gulikers, Biemans & Mulder 2009.) Etenkin ammatillisella toisella asteella osaaminen osoitetaan ja arvioidaan usein autenttisisissa ympäristöissä. Opettajankoulutuksen kontekstissa on esillä paitsi autenttiset ympäristöt, myös monipuoliset, opiskelijan itsensä valitsevat osaamisen osoittamisen tavat, jotka opettaja arvioi (Karjalainen ym. 2016).

Myös Sanchez ja Ruiz (2008, 11) tukevat ajatusta, että arviointi kytketään saumattomasti osaamistavoitteiden saavuttamiseen. Schaap, De Bruijn, Van der Schaaf ja Kirschner (2009) ovat laatineet arviointimallin, joka kuvaa henkilökohtaista, ammatillista teoriaa (Personal Professional Theory, PPT). Se toimii henkilökohtaisen tiedon perustana ja siinä ammatillinen osaaminen näyttäytyy monipuolisesti. Malli on käyttökelpoinen ja osoittaa osaamisen roolin osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Se sisältää näkyvän ja toiminnallisen osaamisen ja koskee yhdisteltyä tietoa. Lisäksi malli muodostuu erilaisesta osaamisesta, kuten formaalista tiedosta, työprosessien hallinnasta, käytännöllisestä tiedosta, jaetusta osaamisesta, yhteisistä normeista sekä ammatillisten alojen arvoista ja uskomuksista. Mallia voidaan soveltaa erilaisiin tilanteisiin ja jatkossa arvioinnin menettelytapojen ja välineiden kehitystyössä. Osaamisperusteisessa koulutuksessa on tärkeä tietää ja oivaltaa, miten henkilökohtainen ammatillinen osaaminen kehittyy.

Aikaisemmin hankitun osaamisen arviointiin käytetään monia erilaisia arviointimenetelmiä (Bohlinger 2017; Cooper & Harris 2013; Miguel, Ornelas & Maroco 2016). Bohlingerin (2017, 599) mukaan arviointi perustuu enimmäkseen kirjallisiin tai suullisiin tentteihin, dokumentteihin, portfolioihin, simulaatioihin, observointiin tai aitoihin tilanteisiin työssä tai muualla. Yleensä tunnistamisprosessi toteutetaan samalla tavoin, mutta prosessin vaiheet vaihtelevat eri oppilaitoksissa, maissa ja lähteissä. Euroopan neuvosto ehdottaa nelivaiheista mallia, joka sisältäisi tunnistamisen, dokumentoinnin, arvioinnin ja tunnustamisen (Bohlinger 2017). Bohlinger esittää myös Werquinin (2014) kehittämän seitsenportaisen mallin, jossa ensin olisi ohjausta hakeutumisvaiheessa ja alustavaa dokumentointia, joka johtaisi kelpoisuuden toteamiseen ja lupaan hakeutua opiskelemaan. Seuraavissa vaiheissa tapahtuisi aikaisempien dokumenttien esittäminen, arviointi ja päätökset niistä. Tämän jälkeen olisivat vuorossa sertifiointi ja valmistuminen sekä sosiaalinen tunnustaminen. (Bohlinger 2017, 596.) Edellä kuvatuissa malleissa osaamisen arvioi jokin ulkopuolinen toimija,

kuten opettaja tai opetuksen järjestäjä, tai se arvioidaan olemassa olevien dokumenttien perusteella.

Van der Klink ym. (2007, 76; ks. myös Baker 2015) toteavat, että osaamisperusteisessa opetussuunnitelmassa aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen levinnyt yhä laajemmalle ja sen avulla myönnetään vapautuksia opinnoista. Menettely on jo otettu käyttöön virallisesti ammatillisessa korkeakoulutuksessa esimerkiksi Suomessa ja Isossa-Britanniassa. Näissä maissa on kehitetty toimintamalleja ja menettelystä on säädetty laissa.

2.5.2 Itsearviointi

Osaamisperusteisessa opiskelussa opintojen alussa oleva osaaminen on pyrittävä tunnistamaan. Opiskelija itse tekee osaamisen tunnistamisen ja sen dokumentoinnin. Koko opiskeluprosessi perustuu henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan, jonka pohjana on olemassa oleva osaaminen sekä sen tunnistaminen, mitä osaamista on hankittava opintojen aikana. (Karjalainen ym. 2016.)

Itsearviointeja tehdessään opiskelijat tarkastelevat osaamistavoitteita ja peilaavat niitä omaan tietämiseensä, toimintaansa ja asenteisiinsa. Taulukossa 4 on esimerkki opiskelijan itsearviointin tekemisestä. Lähtökohtana ovat osaamistavoitteet, jotka opiskelija selvittää itselleen ja reflektoi niitä suhteessa omaan osaamiseensa. Reflektion tuloksena havaittu osaaminen dokumentoidaan.

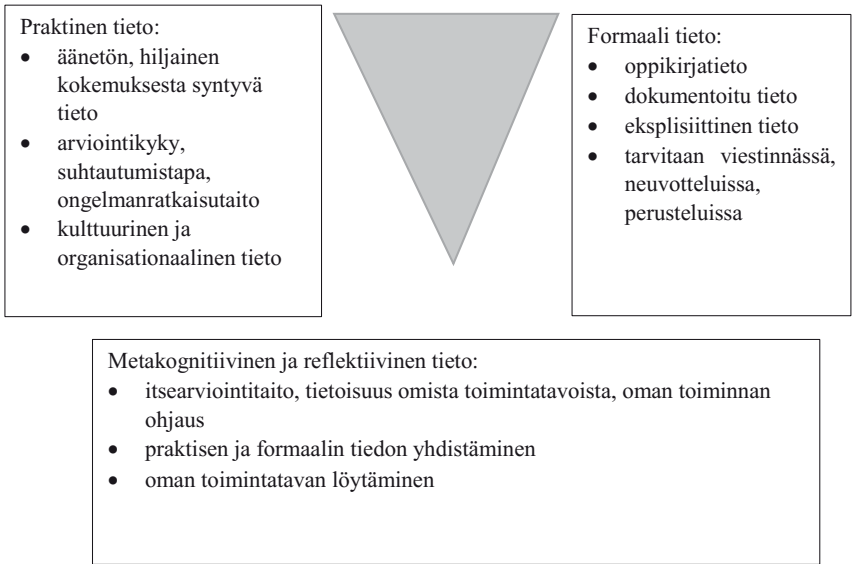
Taulukko 4. Itsearviointin tekeminen osaamisperusteisessa opiskelussa

Esimerkki opiskelijan itsearviointista				
Osaamis- tavoite	Esimerkkejä reflektioon johtavista kysymyksistä	Reflektio ja dokumentointi		
		Tieto	Taito	Asenne
Opiskelija ymmärtää dialogisuuden merkityksen ihmisten välisessä kohtaamisessa.	Mitä on dialogi? Miten se määritellään? Mikä on sen merkitys?	Teoreettinen tietäminen ja sen kuvaus		Kuvaus dialogisuuden merkityksestä
Hän osaa soveltaa dialogisuuden periaatteita vuorovaikutustilanteissa.	Miten se näkyy? Miten toimin dialogisesti?	Tiedon soveltaminen opiskelijoiden kanssa	Opiskelijoiden kanssa toimiminen, kuunteleminen, läsnäolo	Opiskelijoista välittäminen valmius tukea opiskelijoita
Erytisopettaja-opiskelija ymmärtää kulttuurin laaja-alaisen merkityksen opiskelijan ja opettajan kohtaamisessa.	Mikä on kulttuuri? Mitä erilaisia kulttuureja on olemassa? Miten ne otetaan huomioon omassa toiminnassa?	Tietoa erilaisista kulttuureista	Toiminta eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa	Ennakkoluulottomuus eri kulttuureja kohtaan

Usein toiminnan taustalla vaikuttava tieto on niin sanottua hiljaista tietoa, joka pitää tiedostaa ja sanoittaa itsearviointia tehtäessä. Se on kuitenkin vaikeaa. Hiljainen tieto voidaan teoreettisena käsitteenä määritellä siten, että se on jotakin, jolle ei voida osoittaa täydellistä viitetausala, kuten niin sanotulle nominaaliselle käsitteelle. Hiljainen tieto on luonteeltaan toiminnallista, sitä ei voida jakaa toisille henkilöille suoraan sanallisesti, se on henkilökohtaista ja se on yksilön arvostamien päämäärien kannalta hyödyllistä. (Sternberg ym. 2000, 105–110, 130.) Hiljaista tietoa voi kuvata siten, että tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan. Ihmisen tietoisuus on kuin jäävuori, josta tietoisuudessamme näkyy vain huippu ja josta suurin osa jää pinnan alle. Ihmisillä

on siis paljon piilossa olevaa tietoisuutta, jota he eivät osaa ilmaista, mutta joka välittyy heidän toiminnassaan erilaisina tapoina, rutiineina, käytäntöinä ja tuntemuksina. (Nonaka & Takeuchi 1995, 8; Polanyi 1983, 4; ks. myös Toom, Onnismaa & Kajanto 2008.)

Kuviossa 3 on kuvattu hiljaista tietoa osana asiantuntijätietoa. Praktinen tieto syntyy kokemuksesta ja on usein niin sanottua hiljaista tietoa. Formaaliin, teoreettiseen tietoon se yhdistyy metakognitiivisessa ja reflektiivisessä tiedossa, ja tulee näin osaksi asiantuntijuutta. Osaamispe-
rusteisuudessa reflektio korostuu kaikilla osaamisen tasoilla. Reflektion välineitä ovat osaamistavoitteet, jotka on laadittu sellaiseen muotoon, että ne voidaan liittää omaan työhön opettajana, ja näin ne voidaan helpommin saattaa sanalliseen muotoon tai toimintaan omana osaamisena. (Karjalainen ym. 2016.)



Kuvio 3. Hiljainen tieto osana asiantuntijätietoa (Paloniemi 2008, 264)

2.6 Rekonstruktio ja reflektio

2.6.1 Rekonstruktion käsite

Karjalainen ym. 2016 (ks. myös Billett 2017; Heikkinen 2002; Tynjälä 1999) kuvaa tiedon rakentumista rekonstruktiiivisena prosessina uusien kokemusten ja uuden ajattelun kautta. Siinä opiskelijaa ohjataan oman osaamisen huolelliseen arviointiin suhteessa sanallisesti ja kuvattuihin selkeisiin osaamistavoitteisiin. Tällainen lähestymistapa on luonteeltaan rekonstruktiiivista pedagogiikkaa. Saavutettu osaaminen rakennetaan uudelleen ajattelussa käsitteellisen tarkastelun avulla. Uusi tieto ja taito kiinnittyvät ennen opittuihin ja muodostuvat oppimisprosessin rekonstruktiossa uudeksi osaamiseksi, joka on ymmärretty, sisäistetty ja sovellettavissa. Reflektio on kiinteä osa rekonstruktiiivista prosessia. Reflektio on älyllinen prosessi, jossa muotoillaan tai rekonstruoidaan kokemus, ongelma, olemassa oleva tieto tai oivallus (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels 2001, 58).

Rekonstruktiiivisessa pedagogiikassa osaaminen rakentuu kokemuksesta, eikä kokenut osaja välttämättä pysty erittelemään omaa osaamistaan kovinkaan hyvin. Tiedostamiseen tarvitaan aikaa sekä työn ja sen teoreettisen rakenteen analysoimista. Oman osaamisen perusteellinen tunnistaminen ja dokumentointi ovat rekonstruktiiivista pedagogiikkaa. (Karjalainen ym. 2016.)

”Osaamisen itsearviointi on itseymmärryksen avartumiseen perustuva, osaamista uudelleen rakentava prosessi. Se on tiedollista ja tunne-elementtejä sisältävää oman toimintakyvyn kielellistämistä eli tietoiseksi tekemistä. Oppija valaisee toimintakykynsä sisältöä ja rakentumista osaamistavoitteiden ja arvioinnin kriteereiden tarjoamien käsitteellisten välineiden avulla, saaden tarvittaessa tukea ohjaajalta. Kielellistämisen kautta selventyy teorian suhde käytäntöön, jolloin asiasisältöjen ja oppiaineiden tiedollinen merkitys käytännön työtoiminnassa käy ilmeiseksi.” (Karjalainen ym. 2016, 40.)

Rekonstruktio soveltuu osaamisen opettamiseen. Opiskelijan kokemuksia ei vain todeta, vaan ne arvioidaan uudelleen ja ymmärretään syvemmin. Ohjauksessa tarkastelu tapahtuu ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Oppimisen merkitys korostuu ja ammatillinen identi-

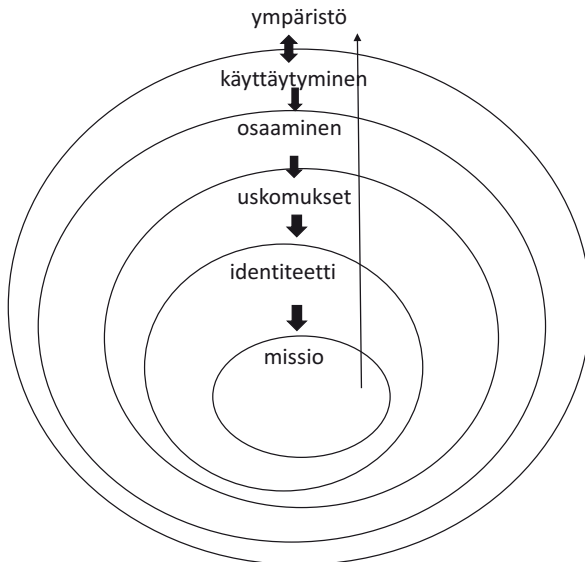
teetti kehittyä. Kriittinen reflektio synnyttää uudistavaa transformatiivista oppimista. (Karjalainen ym. 2016.)

2.6.2 Reflektion käsite

Korhagen (2004; ks. myös Korhagen & Vasalos 2005) kuvaa reflektiota kuusitasoisena kokonaisuutena, niin sanottuna ”reflektiosipulina” (kuvio 4). Lisäksi Korhagen (2017) tuo esille sipulin ”ytimessä” olevan ihmisen persoonallisen laadun, kuten luovuuden, luottamuksen, huolenpidon, rohkeuden, herkkyyden, päättäväisyyden, spontaanisuuden sitoutumisen ja joustavuuden. Tätä persoonallisuuden ytimen reflektiota pidetään edistyksellisen oppimisen kantavana voimana ja myös osaamisen kehittymisen perustana (Korhagen, Kim & Greene 2013).

Reflektion tasot Korhagenin (2004) mukaan:

- a) ympäristö
- b) käyttäytyminen
- c) osaaminen
- d) uskomukset
- e) identiteetti
- f) missio



Kuvio 4. Reflektion tasoja kuvaava ”sipulimalli” (Korhagen 2004)

Ulointa tasoa, ympäristöä, kuvaavat esimerkiksi luokkahuone, opiskelijat ja koulu. Seuraavana tasona on käyttäytyminen. Näihin kahteen tasoon kiinnitetään Korthagenin (2004) mukaan eniten huomiota opettajaopinnoissa. Keskiössä ovat luokassa tapahtuvat ongelmalliset tilanteet ja niissä toimiminen. Reflektioon vaikuttava seuraava taso on osaaminen, joka sisältää tiedon ja esimerkiksi substanssiosaamisen. (Korthagen 2004, 80.) Eri tasojen välisten erojen tarkastelussa on huomioitava, että yleensä osaamisella tarkoitetaan tietoja, taitoja ja asenteita (esim. De Bruijn 2012). Olosuhteet määrittävät, todentuu osaaminen käytännössä (esim. ilmentääkö käyttäytyminen osaamista) (Caprara & Cervone 2006, 74, 81).

Missio ilmentää opettajuudessa kehittymisen ideaalia ja jopa henkilökohtaista kutsumusta maailmassa. Kysymys on siitä, mikä sisimmäsämme ohjaa meitä tekemään asioita, joita teemme. Peruskysymys tässä kuuluu ”miksi olen olemassa?” (Korthagen 2004.) Mission tasolla käsitellään esimerkiksi opettajaksi alkamisen syitä tai kutsumuksen luonnetta. Olemukseltaan tämä taso käsittelee meitä inspiroivia asioita ja niitä, mitkä antavat tarkoituksen ja merkityksen työllemme ja elämällemme. (Korthagen & Vasalos 2005.)

Reflektiomallissa eri tasot vaikuttavat toisiinsa. Ympäristö voi vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen ja toistettu käyttäytyminen laajentaa osaamista eri konteksteihin. Vaikutus voi myös olla mahdollista sisältä ulospäin: esimerkiksi jokin käyttäytyminen voi vaikuttaa ympäristöön ja jotkut osaamiset määrittävät käyttäytymistä. Opettajan osaamisen kehittämiseen vaikuttavat hänen omat uskomuksensa. Jos opettaja esimerkiksi uskoo, että opiskelijan tunteilla on merkitystä oppimiseen, opettaja kehittää empatian ja kuuntelemisen taitojaan. (Korthagen 2004, 80–81.)

On tärkeä tietää ja tuoda esille, mitä opettajat ajattelevat opettamisesta. Mielenkiintoista on myös se, millaisia uskomuksia ihmisillä on itsestään opettajina. Viides taso reflektiomallissa kuvaa sitä, millaisena opettaja mieltää oman identiteettinsä. Eteläpelto (2007, 90) toteaa, että työhön liittyvä identiteetti kuvaa monin tavoin ihmisen ja työn välistä suhdetta. Työhön liittyvässä identiteetissä näyttäytyvät ammatin yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö sekä yksilölliset merkitykset, arvot ja etiikka. Se rakentuu henkilökohtaisissa kokemuksissa, mutta sisältää myös tulevaisuuden odotukset suhteessa työhön. Korthagen (2017, 391) muistuttaa, että kun opettajien oppimista halutaan edistää, täytyy ottaa huomioon heidän ajattelunsa, tunteensa ja halunsa.

2.6.3 Reflektion yhteys opettajuuteen

Korthagen ja Vasalos (2005) selittävät, että opettajien reflektointi kohdistuu usein nopeisiin ratkaisuihin akuuteissa työtilanteissa. Harvemmin opettajat ehtivät pohtimaan tapahtuman taustalla vaikuttavia tekijöitä. Päätökset ovat useimmiten tiedostamattomia, minkä vuoksi opettajien toimintaa ei ohjaa harkinta, vaan se nojaa opittuun teoriaan (Korthagen 2017, 389). Tämän takia reflektiotaitoa on harjoiteltava (Korthagen 2004). Van Diggelen, den Brok ja Beijaard (2013) jakavat huomion opettajien ilmaisehasta reflektion vaikeudesta ja opiskelijoiden reflektiotaitojen ohjaamisen haasteista.

Toisaalta sekään ei ole aina selvää, mitä tulisi reflektoida tullakseen paremmaksi opettajaksi. Mitkä ovat reflektion tärkeät sisällöt? Näyttää siltä, että opettajan kehittyminen näkyy usealla reflektion tasolla. Ainoastaan uloimpia tasoja (ks. Korthagenin reflektiosipuli kuviossa 4), ympäristöä ja käyttäytymistä, voidaan arvioida ulkoapäin. (Korthagen 2004.)

Humanisissa lähestymistavassa olennaisia kysymyksiä ovatkin ”kuka minä olen?”, ”millainen opettaja haluan olla?” ja ”millaisena ymmärrän opettajan roolini?” Näitä kysymyksiä kysytään, kun halutaan kehittää omaa identiteettiä opettajana. Viime aikoina opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta opiskelijoita ohjaavaksi. (Korthagen 2004.) Tässä toiminnan muutoksessa opettajan rooli muuttuu ja edellyttää entistä enemmän läsnäoloa ja opiskelijan kohtaamista tiedon jakamisen sijaan. Opettajan oma identiteetti korostuu. Se peilaa myös ihmiskäsitystä, jossa Korthagenin (2004) mukaan on vallalla humanistinen näkemys.

Kokonaisuudessaan ammatti-identiteetti koostuu tiedostamattomista tarpeista, mielikuvista, tunteista, arvoista, roolimalleista, aikaisemmista kokemuksista ja käyttäytymisestä, jotka yhdessä muodostavat tunteen identiteetistä. Tämä vaikuttaa uloimpiin reflektion tasoihin, uskomuksiin, osaamiseen ja käyttäytymiseen. Sellaiset metodit kuin ”elämän polku” ja ”tarinnankerronta” auttavat opiskelijoita tiedostamaan identiteettiään. (Korthagen 2004.)

Mission ja identiteetin tasoilla näyttäytyvät hyvin käytännölliset merkitykset. Esimerkiksi kokematon opettaja voi keskittyä selviytymiseen luokassa niin, että hän ottaa ”poliisin” roolin, joka kuvaa reflektion tasolla identiteettiä. Tällaisella opettajalla on luokassa ihan erilainen vaikutus kuin sellaisella opettajalla, joka on tietoinen opiskelijoiden kiinnostuksen kohteista ja tarpeista ja joka perustelee toimintaansa pedagogisilla ihanteilla. Hänen toimintansa kuvaa reflektiossa mission

tasoa. Ensin mainittu opettaja voi aiheuttaa valtataistelun, kun taas toinen opettaja onnistuu luomaan yhteisöllisen ilmapiirin. Tuolloin opiskelijoille on tärkeää, että he saavat työskennellä miellyttävässä ja tuotteliaassa ilmapiirissä. (Korthagen & Vasalos 2005.) Inhimillinen kokemus on aina kerronnallinen. Inhimillinen tieto ja henkilökohtainen identiteetti muodostuvat ja niitä tarkastellaan sisäisten narratiivien kautta (Heikkinen 2002, 15).

Seuraavista kysymyksistä voi olla apua, kun tarkastellaan opettajana kehittymistä:

Mikä on ihannetilanne, johon opettaja haluaa pyrkiä?

Mikä rajoittaa ja estää tuon ideaalin saavuttamista?

Ensimmäinen kysymys viittaa ihannetilanteeseen, jonka opettaja haluaa luoda. Se on läheisesti yhteydessä reflektion tasoihin ”identiteetti” ja ”missio”. (Korthagen & Vasalos 2005.)

Opettajuus vaatii sisällöllisesti monipuolista reflektiota, jonka tulee olla myös riittävän syvällistä. Se todentuu silloin paitsi toiminnassa, myös uskomuksissa, ajattelussa, tiedoissa ja päämäärissä. Reflektio ilmenee henkilökohtaisena itseymmärryksenä ja subjektiivisena kasvatusteorianä. (Klechtermans 2009; Maaranen 2009; ks. myös Perunka 2015, 202.) Opettajakouluttajat havaitsevat usein tilanteita, joissa haluttu reflektioprosessi vaikuttaa tehottomalta ja siihen vaikuttaa jokin syvällisempi, näkymättömässä oleva tekijä (Korthagen & Vasalos 2005). Niinpä jäsenely reflektio on tärkeää, kun halutaan tehdä näkyväksi ammatillista toimintaa. Se tukee myös osaamisen kehittymistä (Korthagen ym. 2001, 47). Tunnusomaista onnistuneelle opettajankoulutukselle on nostaa keskiöön ohjattu reflektio, joka pohjaa käytännön kokemuksiin (Korthagen 2017, 394).

Parhaimmillaan opettajat yhdistävät työssään ammatillista eksperttiyttä, henkilökohtaista sitoutumista, huolenpitoa, kokemusta, intohimoa, empaattisuutta ja arvojaan (Day 2017, 178). Kun enää ei luoteta tarkoin määriteltyihin lähestymistapoihin opettajien oppimisessa, ja kun ”hyvä opetus” ei enää tarkoita kaikille samanlaista opetusta, on otettu huomioon se, että opettajat poikkeavat toisistaan kokemuksissa, ajattelussa ja toiveissaan (Korthagen 2017, 393).

Hyvä reflektion aloituskysymys on myös ”Mitkä ovat hyvän opettajan ominaisuudet?” Siihen ei ole yksinkertaista vastausta (Määttä & Uusi-

autti 2011; Äärelä ym. 2016). Määttä ja Uusiautti (2011) tuovat kuitenkin esille, että hyvät opettajat ovat esimerkkejä oppijoille jopa kaikkein vaikeimmissa elämäntilanteissa. Opettajien on uskottava työhönsä ja yritettävä luoda turvallinen ympäristö ja inhimillisempi maailma. Parhaimmillaan opettajat auttavat opiskelijoita – lapsia ja aikuisia – saavuttamaan oman potentiaalinsa ja näkemään, mitä maailmalla on tarjota heille. Pedagoginen rakkaus voi ohjata oppijaa pitämään parempaa maailmaa tavoittelun arvoisena. (Määttä & Uusiautti 2011.)

Korthagen (2004) esittää, että muutoksen taso voi olla yksi indikaattori tarkasteltaessa hyvää opettajuutta. On kuitenkin huomattava, että hyvä opettaja ei aina opeta hyvin. Vaikka opettajalla olisi erinomainen osaaminen, oikeat uskomukset ja inspiraatio ja missio, ympäristö voi rajoittaa toimintaa (esim. Parpala & Lindblom-Ylänne 2007). Tämä on toinen indikaattori, joka reflektiotasojen tiedostamisessa voi auttaa ymmärtämään rajoitteita. Kuuden tason välillä voi olla ristiriitoja, jotka johtavat usein ongelmiin sisäisten pyrkimysten kanssa tai vaihtoehtoisesti ympäristön kanssa (esim. jos opettaja ei käyttydy odotusten mukaisesti) – tai ongelmia syntyy sekä sisäisten pyrkimysten että ympäristön välille. Ihannetilanteessa reflektion tasoista on täydellinen yhteisymmärrys, mikä tarkoittaa, että opettajan toiminta, osaaminen, uskomukset, identiteetti ja mission yhdessä muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden, jonka ympäristö hyväksyy. Tämä saavutetaan mahdollisesti pitkän ajan kuluessa, jos koskaan. (Korthagen 2004.)

Miten voimme auttaa opiskelijoita tulemaan hyviksi opettajiksi? Reflektiotasoja kuvaava sipulimalli voi auttaa vastausten löytämisessä. Esimerkiksi se tuo esille tuen antamisen, kun ohjataan opettajien reflektioprosessia: tukemalla voidaan tuoda esille reflektion sisältöjä (ks. myös Haigh 2000; van Manen 1995). Monet muut mallit kiinnittävät huomion reflektioprosessiin eikä niinkään sisältöön. Sipulimallissa ohjaaja havaitsee, mikä reflektiossa on opiskelijalle ongelmallista ja mitä pitää täydentää. (Korthagen 2004).

Korthagen (2017, 398) kuvaa opettajan toiminnassa ilmenevää yhteyttä käytännön, teorian ja persoonallisuuden välillä. Käyttäytyminen on usein tiedostamatonta ja opettajien oppiminen siten tiedostamatonta oppimista. Persoonallisuudessa tieto, tunteet ja motivaatio yhdistyvät ja tulevat esille sosiaalisessa kontekstissa, ja siten opettajien oppiminen on moniulotteista oppimista. Oppimisprosessi ilmenee sipulimallin eri tasoilla. Reflektion yhteyttä opettajuuteen esitellään taulukossa 5.

Taulukko 5. Reflektion yhteys opettajuuteen (Korthagenia 2004 mukailten)

Reflektiotaso	Opettajan epätarkoituksenmukainen toiminta	Reflektion kautta toteutuva ideaali opettajuus
Ympäristö	syyt ulkopuolella, esim. fyysisessä ympäristössä tai opiskelijassa	Oppimisympäristöjen monipuolisuus
Toiminta	tehoton toiminta	dialogi, välittäminen
Osaaminen	opiskelijan epäasiallinen kohtelu	kuunteleminen, asiallinen suhtautuminen
Uskomukset	opiskelija ei ole motivoitunut, tuottaa tahallaan hankaluuksia	opiskelijan toimintaan on syy, opiskelijalla on mahdollisuuksia
Identiteetti	opettaja ei hyväksy sosio-pedagogista rooliaan	opettajan moninaiset roolit
Missio	substanssiosaaminen tärkeintä	opiskelijakeskeisyys

Tarkasteltaessa opettajia reflektion eri tasojen näkökulmasta voidaan analysoida opettajien toimintaa tieteellisesti kestäväällä tavalla. Näin voimme laajentaa näkemystämme hyvästä opettajasta. Tarkastelu tuo näkyväksi myös sen, että hyvään opettajuuteen kuuluu muitakin ominaisuuksia kuin substanssiosaaminen. (Beauchamp 2015; Bould 1999; Brookfield 2017; Martin & Double 1998.) Voidaan myös ajatella, että hyvä opettaja ilmentää reflektion eri tasojen tasapainoa. Opettajakouluttajan tulee tarkastella kaikkia tasoja, mieluiten suhteessa toisiinsa. Tämä tarkoittaa kokonaisvaltaista tarkastelua, joka huomioi erilaiset paradigmat, kuten vaikkapa humanistisen ja kasvatuksellisen. (Korthagen 2004.)

Nissilä (2008) toteaa, että toiminnan taustalla olevat ontologiset, epistemologiset ja oppimiskäsitykset pitäisi myös huomioida osana opettajien opintoja. Tosiasiasisältöjen (kuten tekninen osaaminen ja metodologia) lisäksi osallistujien tulisi reflektoida kehittää itsetuntemustaan saavuttaakseen pystyvyyden tunteen ja autonomian sekä tuodakseen esille hiljaista tietoa ja saavuttaakseen pedagogisen ajattelun taidot. Myös Perunka (2015, 26) korostaa, että on tärkeää huomioida epistemologiset uskomukset sekä opettajien käsitykset itsestään ja omasta toiminnastaan sekä opiskelijoistaan.

Aaltonen ja Högbäck (2015, 13) tuovat uutta näkökulmaa reflektiivisyyteen esittämällä kysymyksen, onko refleksiivisyys vain uusi nimi kriittiselle pohdinnalle. Heidän mielestään refleksiivisyys on laajempaa ja systemaattisempaa kuin kriittinen ajattelu. Lisäksi reflektiossa kyseen-

alaistetaan oma toiminta. Merriam (2008) toteaa, että aikuisopiskelijaa pitäisi kannustaa reflektioon ja dialogiin itsensä, jonkun toisen tai ryhmän kanssa, jotta oppimista tapahtuisi. Myös reflektion oppiminen – etenkin kriittisellä tavalla – on jo itsessään kehitysprosessi, jota pitäisi tukea aikuisoppijoilla. Yleensäkin opettajien oppimista ja etenkin heidän työssäoppimisen tapojaan tulisi tutkia tieteellisesti vielä lisää (Beijaard, Korthagen, & Verloop 2007; ks. myös Bakkenes ym. 2010).

3 Tutkimuskysymykset

Kuvaan tutkimuksessani opiskelijoiden oppimisprosessia, itsearviointien ja henkilökohtaisten opinpolkujen haasteita ja onnistumisia, uuden osaamisen rakentumista, sen soveltamista ja sitä, miten he itse kuvaavat osaamisperusteista oppimisprosessiaan. Tarkastelen sitä, millaisina opiskelijoiden opintopolut näyttäytyvät ja mitä opiskelijat kertovat osaamisperusteisesta opiskelustaan.

Olen asettanut tutkimukselle yhden pääkysymyksen ja sille kaksi alakysymystä, joilla jäsennän pääkysymystä:

Millainen on ammatillisten erityisopettajaopiskelijoiden osaamisperusteinen oppimisprosessi heidän itsensä kertomana?

- 1) Miten opiskelijat kuvaavat oppimisprosessiaan (osaamisen kehittymistä) ja sen vaiheita?
- 2) Miten opiskelijoiden osaamisperusteisen oppimisprosessin kerronnassa ilmenee itsearviointi ja reflektointi?

Kysymyksiin vastaamalla voidaan tarkastella osaamisperusteista oppimisprosessia opiskelijoiden näkökulmasta.

4 Tutkimuksen toteutus

Laadullisen tutkimusmenetelmän tavoitteena ei ole niinkään totuuden löytäminen, vaan tavoitteena on ennemminkin tutkimusaineistosta tehtyjen tulkintojen avulla osoittaa tutkittavasta ilmiöstä sellaista, joka ei ole välittömän havainnon tavoitettavissa (Vilkkä 2015, 120). Tämä ei kuitenkaan tarkoita poikkeamista tieteenteon perinteisestä pyrkimyksestä objektiivisuuteen ja rehellisyyteen (Clareburn & Mustajoki 2007, 15). Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena kuunnella ja saada esille opiskelijoiden itsensä kertomana heidän tarinansa opiskelusta ammatillisiksi erityisopettajiksi osaamisperusteisessa koulutuksessa.

Tutkimuksen tarkoitus on kuulla opiskelijoiden ääntä: miltä osaamisperusteinen opiskeluprosessi näyttää heidän kertomanaan? Siten kvalitatiivinen lähestymistapa oli selkeä valinta tässä tutkimuksessa. Kvalitatiivinen tutkimusote on perusteltua, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista enemmän kuin yleisluontoisuudesta, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista ja kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä. (Metsämuuronen 2006a.)

Narratiivinen lähestymistapa taas sopii ihmistutkimukseen ja sen tavoitteeseen tarkastella ihmistä aktiivisena, merkityksiä antavana toimijana ja ihmiselämän ilmiötä prosessimaisina (Hänninen 1999, 106). Tutkimuksessani olen kiinnostunut yksittäisten toimijoiden, ammatillisten erityisopettajaopiskelijoiden tarinoista. tarinat kuvaavat tapahtumaa, jossa he itse ovat olleet mukana: heidän omaa opiskeluaan. Luonnollisissa tilanteissa ei ole voitu kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä. Tutkimusaineistona ovat kirjoitetut tarinat ja haastattelut, joissa kaikkia vaikuttavia tekijöitä ei ole pyritty kontrolloimaan.

4.1 Tutkimuksen epistemologiset ja ontologiset lähtökohdat

Koska narratiivisen tutkimuksen kehyksessä tehdään hyvin monenlaista tutkimusta, ei voida sanoa yksiselitteisesti, mitä narratiivinen tutkimus on. Tutkijan valitsemat käsitteet ja metodit ohjaavat tutkimusta. (Erkkilä 2005b, 202.) Olipa tutkimus toteutettu millä metodilla hyvänsä, tutkija on sidoksissa episteemisten (tiedollisten edellytysten), ontologisten (olevaisen perimmäisen laadun) ja metodologisten oletusten verkkoon, jota kutsutaan paradigmatoksi (Saarnivaara 2002, 118). Tämän tutkimuksen paradigmaattisia lähtökohtia kuvaa parhaiten sosiokonstruktivistinen tutkimusparadigma, jossa tieto on suhteellista ja kontekstisidonnaista ja perustuu sekä kokemukseen että vuorovaikutukseen.

Ontologinen näkemys kertoo siitä, millainen tutkimuskohde on perimmäiseltä olemukseltaan ja epistemologinen taas kuvaa tiedon luonnetta. (Guba & Lincoln 1994, Metsämuuronen 2006b, 84; ks. Uusiautti 2008, 12.) Johansson (2005, 19) kuvaa omaa ontologista lähestymistapaansa narratiivisuuteen kertomalla käyttävänsä hyvin löyhiä määritelmiä, mutta pitää samalla tärkeänä, että empiirisissä tutkimuksissa käsite määritellään tiukemmin. Voidaan siis puhua tiedon narratiivisesta luonteesta, narratiivisista periaatteista ja rakenteista, jotka ovat perusta ihmisen olemassaololle, mutta samaan aikaan ei kuitenkaan väitetä, että ”kaikki on kertomusta”. Empiristit korostavat aistimisen ja aistimusten merkitystä tiedon lähteenä. Yhteistä aistimuksille on niiden kvalitatiivinen luonne: ne tuntuvat joltakin. Aistimusten lisäksi tarvitaan transformaatio, joka muuttaa aistimuksen kielelliseksi propositioksi. Tiedon pitää siis empiristien mukaan olla selkeästi artikuloitu, jotta sitä voidaan kutsua tiedoksi. Parviainen (2000, 147, 155) kuitenkin huomauttaa, että useimmat aiheeseen perehtyneet tutkijat (mm. Polanyi, Ryle ja Dreyfus) ovat yhtä mieltä siitä, että kaikkiin inhimillisiin taitoihin kuuluu jonkinlainen mykän tai intuitiivisen tietämisen rakenne. Edellä mainittujen lisäksi on olemassa muitakin tietokäsityksiä, kuten kognitiotieteen proseduraalinen tieto ja Rylen (1945–46) ”knowing how”-tieto (taitotietous).

Tarkastelen vielä kasvatuksen tietokäsityksiä erityisesti osaamispe-
rusteisuuden liittyen. Bagnall ja Hodge (2017, 129) esittävät tietokäsityksiksi tietoteoreettisen, konstruktivistisen, emansipatorisen ja instrumentaalisen epistemologian. *Tietoteoreettinen* käsitys tiedosta

kuvaa tiedon totuutena, jonka yhteys hyvinvointiin näkyy viisautena. Kasvatuksellinen fokus syvennyy tietoteoriaan ja arviointi tiedon hallintaan. Tietoteoreettisessa käsityksessä arvostetaan kasvattajan tietoteoreettista asiantuntijuutta. Kasvatuksellinen lähestyminen on liberaali. *Konstruktivistinen* näkemys sitoutuu luotettavana pidettävään tietoon ja ihmisenä kehittymiseen. Sen kasvatuksellinen fokus on syvennyksessä aitoihin kokemuksiin ja koulutustasoa arvioidaan ihmisenä kehittämisessä. Kasvattajan persoonaa arvostetaan, ja lähestymistapa on ongelma-keskeinen, edistyksellinen, humaani ja opiskelijakeskeinen. *Emansipatorisessa* tietokäsityksessä koetaan tieto valtana ja vapauttavana. Kasvatuksellisesti siinä syvennyttään sosiaaliseen kritiikkiin ja toimintaan, koulutusta arvioidaan rakenteisiin mukautumisen kannalta ja kasvattajaa arvostetaan sitoutumisen näkökulmasta. Kasvatuksellinen lähestyminen on kriittistä, radikaalia ja transformatiivista. *Instrumentaalinen* epistemologia tuo esille tehokkaan toiminnan, kehittämiskyvyn, rutiineihin sitoutumisen ja ennalta määrätyn toiminnan suorittamisen. Kasvattajaa arvostetaan oppimisen ja opetuksen toteuttamisen asiantuntijana, toiminta on tavoite-, osaamis- ja käyttäytymisperusteista. Bagnall ja Hodgen esittävät, että osaamisperusteisuus on yhteensopiva instrumentaalisen tietokäsityksen kanssa, eikä sillä ole yhteensopivuutta kolmeen muuhun, eli tietoteoreettiseen, konstruktivistiseen ja emansipatoriseen tietokäsitykseen. Oma tutkimukseni voidaan kuitenkin liittää Bagnallin ja Hodgen jaottelun kaikkiin mainittuihin lähestymistapoihin. Mikään niistä ei kuvaa täydellisesti osaamisperusteisuuden tietokäsitystä, vaan jokaisesta löytyy joitakin kosketuspintoja siihen. Pelkästään Bagnallin ja Hodgen (2017) esittämään instrumentaaliseen tietokäsitykseen liitettynä tämän tutkimuksen osaamisperusteisuus näyttäytyisi liian kapea-alaisena. Tutkimuksessani toteutettu osaamisperusteisuus edellyttää kasvattajalta tietoteoreettista asiantuntemusta, siinä korostuu ihmisenä kehittyminen ja aidot kokemukset sekä lisäksi se on kriittistä ja radikaalia suhteessa perinteisiin opiskelutapoihin. Osaamisperusteisuudessa pyritään tehokkuuteen varmistamalla, että kaikki aikaisempi osaaminen huomioidaan ja näin mahdollisesti opiskelu-aika lyhenee. Yhteys hyvinvointiin liittyy kykyyn kehittyä ja elinikäisen oppimisen ideaan.

4.2 Narratiivinen tutkimus

4.2.1 Narratiivinen lähestymistapa

Tutkimukseni perustuu tarinoihin ja tarinallisuuteen. Voimme puhua käsitteellisellä tasolla narratiivisesta, kerronnallisesta, kertomuksellisesta tai tarinallisesta tutkimuksesta (Heikkinen 2015, 150; Hänninen 1999, 15). Narratiivinen tutkimus viittaa kvalitatiivisen tutkimuksen joukkoon, joissa tarinoita käytetään kuvaamaan ihmisten toimintaa. Käsite ”narratiivi” on otettu käyttöön kvalitatiivisilta tutkijoilta ja sillä on ollut monenlaisia merkityksiä. Narratiivisen tutkimuksen yhteydessä ”narratiivi” viittaa sellaiseen esityksen muotoon, jossa tapahtumat määrittyvät ajallisesti yhteneväisiksi juonelliseksi tarinoiksi. (Polkinghorne 1995.) Riessman (2008) toteaa, että narratiivilla on monia merkityksiä, joskin usein se on synonyymi sanalle ”tarina” (engl. *story*). Jokapäiväisessä suullisessa tarinankerronnassa puhuja yhdistää tapahtumat siten, että ne selittävät myöhemmin tapahtuvaa ja että kuulijat saavat tarinasta sen, mitä kertoja haluaa heidän saavan. Tarina on hyödyllinen vain silloin, kun se avaa yleisölle syvällisemmän näkemyksen elämästä tutussa kontekstissa. Se voi tehdä tutusta vieraan ja vieraasta tutun. (Clough 2002, 8.) Bruner (1997, 119) viittaa käsitteellä ”narratiivi” sekä narratiiviseen ajatteluun että ajattelulla tuotettuihin kielellisiin struktuureihin eli tarinoihin ja metaforiin. Narratiivi on muoto ja narratiivinen ajattelu on prosessi.

Käytän tässä tutkimusraportissa käsitteitä ”narratiivinen tutkimus” ja ”narratiivien ja narratiivinen analyysi”, koska ne tuntuvat minusta luontevimmilta. Näitä on myös yleisesti käytetty suomenkielisessä kirjallisuudessa. Toinen käyttämäni käsite on ”tarina”. Heikkisen (2015, 153) mukaan kertomus on tarina esitettynä ja tarina taas puolestaan muodostuu henkilöistä, teoista, sattumuksista ja tapahtumapaikoista. Kerronnallinen diskurssi, joka liittyy kiinteästi narratiivisuuteen, kuvaa kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneita kerronnan käytänteitä, välineitä, muotoja ja tyyliä.

Ihmiset ovat luonnostaan tarinankertojia. Tarinat pitävät koossa ja tuovat jatkuvuutta kokemuksiimme ja niillä on keskeinen rooli vuorovaikutuksessamme toisten ihmisten kanssa. Teorettisessa mielessä kiinnostuksen kohteena on ihmisten käyttäytyminen, päämääränä ennustaa ja kontrolloida, kun taas psykologinen tehtävä on tutkia ja ymmärtää yksilöiden sisäistä maailmaa. Paras kanava oppia tuntemaan tuota sisäistä maailmaa ovat sanat ja tarinat, joita kertovat eri ihmiset omasta elämä-

tään ja todellisista kokemuksistaan. Toisin sanoen tarinat avaavat meille tien ihmisen persoonaan ja identiteettiin. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 7.)

Narratiivinen tutkimus voidaan määritellä seuraavasti: se viittaa kaikkeen tutkimukseen, joka käyttää tai analysoi narratiivista aineistoa. Aineisto voidaan kerätä tarinoina, haastatteluilla tai kirjallisina tuotoksina tai muilla tavoin, esimerkiksi kenttämuistiinpanoina, jotka tutkija kirjaa tarinoina tai persoonallisella tavallaan. (Lieblich ym. 1998, 2.) Narratiivisuuden käsitettä on Heikkisen (2002, 16) mukaan käytetty neljällä eri tavalla. Ensinnäkin se voi viitata tietämisen prosessiin ja tiedon luonteeseen, toiseksi sillä voidaan kuvata tutkimusmateriaalin luonnetta, kolmanneksi narratiivisuus voi viitata analyysiin ja neljänneksi se yhdistetään narratiivisuuden praktiseen merkitykseen. Se voi olla käytännön työkalu: kirjoitetut ja kerrotut tarinat soveltuvat myös asiantuntijatyöhön tutkimuksen lisäksi. Identiteetin muodostumisessa ja jokapäiväisen informaation kontekstissa tarinallisuus vaikuttaa kahdella tavalla tutkimuksessa: tarinat ovat lähtökohtia ja tuloksia. Tutkimusraportti muodostuu viittaamalla aikaisempaan tutkimukseen ja lisäksi se muodostuu uudesta materiaalista, joiden pohjalta tutkija luo uuden tekstin uudesta perspektiivistä. Tutkimusraportti muodostuu tarinoista sekä fiktiivisistä ja tieteellisistä keskusteluista. (Heikkinen 2002, 18.)

Tässä tutkimuksessa osaamisperusteista oppimisen polkua kuvaavat opiskelijat, jotka ovat käyneet koulutuksen ja tuottaneet siitä kirjoitetun tarinan ja haastattelujen kautta kirjallisen ja suullisen aineiston. Tutkimuksen ihmiskäsitys on yksilöllinen (ks. Uusiautti 2008, 12). Tieto tässä tutkimuksessa on luonteeltaan subjektiivista, osaamisperusteista opiskelua tarkastellaan opiskelijoiden kuvaamana, ja tietoa siitä saadaan tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksessa. Toisaalta uutta tietoa rekonstruoidaan opintojen aikana yhteisöllisesti, joten tieto on myös sosiaalisessa kontekstissa muotoutunutta. Tutkimuksen tulokset ovat syntyneet keräämästäni aineistosta tehdyistä tulkinnoista. (Ks. Metsämuuronen 2006b, 86.)

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut niistä merkityksistä, joita ihmiset antavat kokemuksilleen, ei niinkään siitä, mikä on totta (Vilka 2015, 120). Tarinaa voidaan pitää toisen asteen tulkintana tapahtuneesta. Narratiivisen päättelyn avulla pyritään selittämisen sijaan ymmärtämään (Purtilo-Nieminen 2009, 43). Keskeisintä narratiivisessa tutkimuksessa on saada tutkittavien ääni kuuluville ja antaa heille mahdollisuus ottaa kantaa tutkittavaan ilmiöön (Lieblich ym. 1998).

Brunerin mukaan ilman narratiivisen ajattelun tutkimista emme voi ymmärtää, miten ihminen merkityksellistää kokemuksiaan. Narratiivi on tapa järjestää tietoa, ja käytämme sitä paljon oppimisessa ja koulutuksessa. Tarinan tarkoitus on saada kokemus ymmärrettäväksi, ei todistaa merkityksiä oikeiksi. (Bruner 1997, 121–122.) Tolska (2002, 78) tulkitsee Brunerin representaatioteoriaa esittämällä, että kertomamme tarinat ovat esimerkkejä symbolisista representaatioista. Toisin sanoen ajatus siirretään kerrotun tai kirjoitetun tarinan representaatioteorian mukaisesti kokemuksen kuvauksiksi. Samalla siinä korostuu tietämisen subjektiivisuus. Narratiivisuuden taustalla on sosiaalinen konstruktioismi, joka tarkoittaa, että ihminen konstruoi tietonsa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen ja kertomusten välityksellä (Heikkinen 2002).

Opiskelijoiden kertomuksissa on koko ajan läsnä heidän yksityinen ympäristönsä eli koti ja perhe sekä lisäksi työelämä, työtoverit ja opiskeluympäristö opiskelijaryhmineen. Tässä vuorovaikutusten konteksteissa he luovat uutta tietoa, jota opiskelu tuo. Uusi tieto ja osaaminen kiinnittyvät ja rakentuvat aikaisemmin opitulle. Tätä kutsutaan rekonstruktioksi, jolloin asenne tiedon luonnetta kohtaan muuttuu. Kertomukset, jotka jatkuvasti rakentuvat sosiaalisissa suhteissamme, tukevat tätä muutosta. Tieto on ennemminkin pienten kertomusten moninaisuutta, luonteeltaan paikallista ja henkilökohtaista, ja se on aina tulkittavissa. Ihmiset luovat ymmärrystään maailmasta kertomuksin sekä kuuntelemalla että kertomalla itse. (Heikkinen 2002, 14.)

4.2.2 Narratiivinen tietäminen

Narratiivisessa tutkimuksessa puhutaan myös erilaisista tietämisen tavoista. Bruner (1997, 23, 26) erottaa niitä kaksi: paradigmaattinen ja narratiivinen. Paradigmaattinen eli loogistieteellinen tietäminen tuottaa yleisiä kategorioita, käsitteellistää ja pyrkii todistamaan oikeaksi. Narratiivinen tietäminen kerää tapahtumia aineistoksi ja tuottaa niistä selittäviä tarinoita. Narratiivisessa tavassa korostetaan vuorovaikutusta. Polkinghorne (1995) huomauttaa, että molemmat tavat tuottavat tärkeän panoksensa tieteelliseen tutkimukseen.

Kasvatustieteen näkökulmasta tarinat voivat tuoda esille piilossa olevaa tietoa, joka ei ehkä muuten tulisi esille. Kun koulutuksellisesta kokemuksesta tehdään fiktio, se tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden tuoda katkelmia aineistosta ja todellisista tapahtumista sosiaalisen tietoisuuden keskiöön. Tällöin säilyy tutkittavien anonymiteetti mutta myös todellis-

ten tapahtumien aitous. (Clough 2002, 8.) Narratiivisen analyysin tyyppitarinat edustavat tällaisia tarinoita, jotka ovat fiktiivisiä. Ne ovat silti tiukasti aineistoon sitoutuneita tarinoita, joissa tutkittavien ääni kuuluu ja anonymiteetti säilyy. Narratiivinen analyysi vie opiskelijoiden kokemukset yleistettäväksi, ikään kuin kokemuksen seuraavalle tasolle (ks. Salmela & Uusiautti 2017; Uusiautti 2008).

Voimme kyseenalaistaa tällaisten tarinoiden merkityksen eli sen, mihin niitä tarvitsemme tai mitä uutta tietoa ne tuottavat. Erkkilä (2005a, 146) huomauttaa, että opettajatutkimuksessa tarvitsemme erilaisia tarinoita opettajan ammatillisen kasvun tueksi. Tutkimukset voivat paljastaa, miten erilainen tieto voi toimia toisaalta kasvua rajoittavana tai sitä tukevana asiana. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma tähtää opettajan ammatilliseen kasvuun osaamistavoitteita määrittelemällä. Carter (1993, 6) huomauttaakin, että narratiivinen tutkimus sopii opettajatutkimukseen, koska tarinat ovat sopivia kuvaamaan opettajan työn kompleksisuutta sekä opettajien kokemusten epämääräisyyttä ja rikkautta. Tarinoiden avulla saadaan esille monia yksityiskohtia ja monenlaisia merkityksiä, joista opettajuuden maailma koostuu. Tutkittavien tarinat ilmentävät kertojan kokemusten lisäksi hänen käsitystään tapahtuneesta, joten kertoja tekee samalla analyysin tapahtuman merkityksellisyydestä (Uusiautti 2008).

Monet tutkijat ovatkin käyttäneet aineistona opettajien tarinoita (esim. Erkkilä 2005a; Jokikokko 2010; Koski-Heikkinen 2014; Vähäsantanen 2013). Narratiivinen lähestymistapa olettaa, että opettajien kokemukset koulutuksesta tulevat näkyviin tarinoissa, joita he kertovat itselleen ja toisilleen. Ensisijaisen tärkeänä pidetään sen kuvaamista, mitä opettajat ajattelevat koulutuksesta. (Carter 1993, 9.) Nykyään kiinnitetään myös entistä enemmän huomiota niihin uskomuksiin, joita ihmisillä on itsestään (Korthagen 2004). Tutkimuksessani opiskelijoiden uskomukset itsestään paljastuvat, kun he kertovat opiskelun aikana tapahtuneista muutoksista itsessään. Uskomukset itsestä vaikuttavat myös suoraan siihen, millaisia uskomuksia heillä on omista opiskelijoistaan.

4.2.3 Narratiivinen identiteetti

Narratiivinen kyvykkyys näkyy lapsissa jo 3–4-vuotiaina, kun lapset alkavat käyttää nominien lisäksi verbejä. Meillä ei siis ole mitään talletusta itsestämme ennen kuin tarinat ovat läsnä ikään kuin ankkureina ja antavat muodon noille tallenteille. Näin ajateltuna inhimillisyytemme

on sidoksissa tarinoihin, joita kerromme elämästämme ja maailmasta, jossa elämme. (Abbott 2002, 2–3.) Niinpä identiteettimme kietoutuu tarinoihin. Identiteetti muotoutuu narratiivisena prosessina, se voi muuttua ja siinä korostuu ympäristön ja ihmisen välinen vuorovaikutus. Kertomusta identiteetistä ei muuteta satunnaisesti, vaan muutos perustuu ihmisen tärkeiksi kokemiin arvoihin. (Hänninen 1999, 60; Erkkilä 2005a, 33–34.)

De Finan (2003) mukaan identiteetti yleensäkin on monimutkainen asia, jolle ei ole yksinkertaista määritelmää. Identiteetti ilmaisee usein tunteen johonkin sosiaaliseen kategoriaan kuulumisesta. Sachs (2001) taas puolestaan toteaa, että esimerkiksi opettajan ammatillinen identiteetti voidaan erottaa määritelmien ja arvojen pohjalta, joissa se erottuu muista ammattiryhmistä. Myös Heikkisen (2002, 32) mielestä opettajuus muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on pitkä prosessi. Identiteetti muodostuu kerrotuissa ja kuulluissa tarinoissa. Bruner (1990) jakaa näkemyksen identiteetin narratiivisena näyttäytyvästä sosiaalisesta rakenteesta. Polkinghorne (1991) toteaa, että narratiivisuus on prosessi, joka perustuu siihen, että ihminen ymmärtää kokemuksensa ja itsensä kokonaisuutena. Narratiivisuus auttaa rakentamaan identiteettiä tuottaessaan ajallisen järjestyksen, josta seuraa johdonmukainen itseymmärrys, yhtenäinen teemallinen tarina.

Narratiivisuus tekee sosiaalista maailmaa ymmärrettäväksi ja minäkerronta on identiteetin rakentumisen perusta (Äärelä 2012, 79). Voidaan ajatella, että kun opettajat kertovat tarinaansa, he samalla tulevat tietoiseksi identiteetistään ja sen muutoksesta. Reflektoitu minätarina välittää toimijaminän ja moraalisen identiteetin suhdetta. Moraalinen identiteetti syntyy tarinoiden kautta tuotettujen mallien työstämisen tuloksena. Moraalinen identiteetti on ideaali, johon pyritään. Tarinassa on kysymys oman paikan määrittelystä suhteessa hyvään ja arvokkaana pidettyyn. On kyse sekä kulttuurisesta että yksilöllisestä arvojen järjestyksestä. (Hänninen 1999, 61.) Tästä voitaisiin päätellä, että tutkimuksen tarinoissa kuvaus pyrkimyksestä paremmaksi opettajaksi ilmentää moraalisen identiteetin olemusta.

4.3 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseeni osallistui 20 ammatillista erityisopettajaopiskelijaa, jotka aloittivat opintonsa kesäkuussa 2014 Oulun ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tavoitteenaan suorittaa 60 opintopisteen laajuiset ammatillisen erityisopettajan opinnot. Kaikilla koulutukseen osallistuneilla oli pedagoginen pätevyys ja he olivat toimineet opetustehtävissä useita vuosia (3–25 vuotta, keskiarvo 8,5 vuotta). Kaikilla oli kokemusta myös erityisopetuksen tehtävistä. Tutkimukseen osallistuneista naisia oli 15 ja miehiä 5. Ikäjakautaman keskiarvo oli opintojen alussa 45 vuotta.

Opintojen alussa kerroin opiskelijoille, että teen tutkimusta tässä ryhmässä ja että halusin haastatella heitä ja kerätä heidän kirjoitetut tarinansa opintojen lopussa. Varmistin, että tämä sopi kaikille. Tässä vaiheessa kaikki opiskelijat suhtautuivat asiaan myönteisesti. Lopulta 20 opiskelijaa 21:stä osallistui tutkimukseen: 19 heistä kirjoitti tarinansa ja yksi opiskelija kertoi sen suullisesti.

Käytän tutkimuksessani tutkimushenkilöistä nimeä ”opiskelija” aina, kun se on mahdollista ymmärrettävyyden siitä kärsimättä. Muutoin viittaan tutkimushenkilöihin tarkemmilla käsitteillä ”erityisopettajaopiskelija” tai ”ammatillinen erityisopettajaopiskelija”. Tuloslukujen yhteydessä esiintyvien aineisto-otteiden yhteydessä viittaan tutkimushenkilöihin numeroin 1–20, jotka perustuvat satunnaiseen numerointiin.

4.4 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston keruu

Narratiivisen tutkimuksen aineisto voidaan kerätä tarinoina ja elämäkertoina, jotka on tuotettu haastattelemalla, kirjallisina töinä tai muilla tavoilla. Narratiivinen tutkimus voi sisältää laajan kirjon tarinoita, kirjallisista tuotoksista päiväkirjoihin ja omaelämäkertoihin, keskusteluihin tai suullisiin elämäntarinoihin, joita on kerätty haastatteluilla. (Lieblich ym. 1998, 2–3.) Aineisto voi siis olla joko suullista tai kirjallista.

Narratiivista materiaalia voivat olla esimerkiksi haastattelut ja vapaa-muotoiset vastaukset, joissa tutkimushenkilöillä on mahdollisuus ilmaista haluamansa asiat omin sanoin. Narratiivinen materiaali voi olla tekstiä, joka muistuttaa proosaa. Se on tarina, joka on tuotettu

joko suullisesti tai kirjallisesti. Vaativimmillaan tarinassa pitää olla alku, keskikohta ja loppu sekä ajallisesti etenevä juoni. (Lieblich ym. 1998.)

Tässä tutkimuksessa keskeisimpänä tutkimusmateriaalina olivat opiskelijoiden kirjoittamat tarinat, joita voidaan pitää määritelmien mukaisesti narratiivisena materiaalina. Opiskelijoiden kirjoittamat tarinat täyttävät myös narratiivisuuden tiukimmat kriteerit: niissä on alku, keskikohta ja loppu sekä ajallinen juoni. Ne kuvaavat koulutuksen kulkua, hakeutumisvaiheesta pääsykoehaastatteluista tai opiskelujen alun itsearvioinneista oppimisprosessin kronologiseen etenemiseen aina valmistumiseen saakka. Tutkimuksen lähestymistapa, joka korostaa ihmisten autenttisia tarinoita, erottaa narratiivisen tutkimuksen niiden kvalitatiivisten tutkimusten tavoitteista, joissa tieto kerätään ennalta suunnitelluilla ja tiettyjä asioita korostavilla aineistonkeruumenetelmillä (Heikkinen 2002, 20). Tässä tutkimuksessa opiskelijoille annettiin otsikko, jolla ohjattiin kirjoittamaan omasta opiskelusta osaamisperusteisessa koulutuksessa – muita rajoituksia tai ohjeita ei ollut. Otsikko oli ”Kuvaa oma oppimisen polkusi osaamisperusteisessa erityisopettajan-koulutuksessa onnistumisineen ja haasteineen, kaikkineensa”. Tarinoista kertyi 45 sivua puhtaaksikirjoitettua tutkimusaineistoa.

Haastattelu on kvalitatiivisessa tutkimuksessa avoimien kysymysten esittämistä valituille yksilöille tai ryhmille (Silverman 1993). Haastattelut mahdollistavat rikkaan aineiston keräämisen. Aineistosta voidaan tulkita, millaisen merkityksen haastateltavat antavat ilmiöön liittyville ongelmilleen ja onnistumisilleen. Haastattelun eri tapoja ovat yksilöhaastattelu, ryhmähaastattelu, postitettu tai paikan päällä kerätty lomakehaastattelu tai puhelimitse tehty haastattelu. Haastattelu voi kestää viidestä minuutista useisiin päiviin. (Fontana & Frey 2000, 646.) Hirsjärvi ja Hurme (1995, 26) jakavat haastattelut terapeutteihin ja tiedonhankinnallisiin haastatteluihin, joista jälkimmäiset vielä jaetaan käytännön haastatteluihin ja tutkimushaastatteluihin. Haastattelu voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu tai strukturoimaton riippuen siitä, mitä haastattelulla halutaan saavuttaa. Aiheen lisäksi on otettava huomioon haastateltavan tutkimusjoukon koko ja kuinka yhtenäistä ryhmää he edustavat. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 30–36.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin haastattelua kaksi kertaa tutkimusaineiston keräämiseen. Ensimmäisellä kerralla haastateltavilta kysyttiin itsearvioinnista välittömästi opiskeluprosessin alkuvaiheen itsearvioinnin tekemisen jälkeen (Liite 2). Toinen haastattelu tehtiin

tarinan kirjoittamisen jälkeen, jolloin tarinassa esille tuotuja, osaamis-
perusteisuuteen liittyviä asioita tarkennettiin kysymyksin (Liite 3).
Kysymykset nousivat kunkin tutkimushenkilön kirjoittamasta tarinasta
ja niissä paneuduttiin tarkentavasti nimenomaan osaamisperusteisuu-
desta kertoviin kohtiin. Näin ollen kysymykset olivat hyvin yksilöllisiä,
jokaiselle tutkimushenkilölle erilaisia.

Ennen haastatteluja keskustelin tutkimushenkilöiden kanssa siitä,
mitä haastattelu käsittelee ja kuinka paljon siihen tulisi varata aikaa (ks.
Virtanen 2006). Metsämuuronen (2006b, 113–114) toteaa, että haas-
tattelu on hyvin yleisesti käytetty aineiston hankkimistapa laadullisessa
tutkimuksessa, ja hänen mukaansa sitä kannattaa käyttää aina, kun se on
mahdollista. Hän kuitenkin toteaa, että se on työläs ja jatkoanalyysin
kannalta vaativa.

Tämän tutkimuksen ensimmäinen haastattelu toteutettiin yksilö-
haastatteluna kasvotusten tai verkkoympäristössä (Adobe Connect).
Rakenteeltaan se oli strukturoitu teemahaastattelu, koska kaikille
esitettiin samat kysymykset (Liite 2). Itsearviointien jälkeen tehtävä
haastattelu tuntui parhaalta tavalta saada välitön kuvaus toiminnasta.
Halusin käsitellä itsearviointit erikseen, koska olin aikaisemmissa
osaamisperusteisissa ryhmissä saanut sen käsityksen, että itsearviointi oli
erittäin merkityksellinen osa oppimisprosessia. Lisäksi olin ymmärtänyt,
että se oli hyvin haasteellista opettajaopiskelijoille. Halusin saada tietoa,
miltä kokeneista opettajista, jotka nyt olivat erityisopettajaopiskelijoita,
tämä vaihe opinnoissa tuntui ja mitä he siitä ajattelivat. Haastattelut
tein ohjaustilanteessa, joka pidettiin jokaiselle opiskelijalle itsearviointi-
nin valmistuttua. Tein haastattelut ohjauksen lopuksi ja ne olivat lyhyitä
(keskimäärin 10–20 minuuttia). Tein haastattelun kolmelletoista opis-
kelijalle ja aineistoa kertyi kaikkiaan 17 sivua.

Tutkimuksen toinen haastattelu oli muodoltaan narratiivisempi.
Puolistrukturoidun haastattelun mukaisesti tarkoituksena oli poimia
keskeiset aiheet ja teemat, joita on välttämätöntä käsitellä, jotta saadaan
vastaus tutkimusongelmiin (Vilkkä 2015, 126). Toisaalta tämän vaiheen
haastattelun tavoite oli jatkaa ja täsmentää kirjoitettujen tarinoiden nar-
ratiiveja (Liite 3).

Narratiivisella haastattelulla on enemmän yhteistä etnografisten, kult-
tuureja sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa kuvaavien
tutkimuskäytäntöjen kuin yleisesti käytettävien haastattelumenetelmien
kanssa, joissa tavallisesti on valmiit, rajatut kysymykset. Narratiivisen

haastattelun tavoitteena on tuottaa pikemminkin kuvauksia kuin lyhyitä vastauksia tai yleisiä lausumia. Kun haluamme tutkia kokemuksia niiden kaikessa kompleksisuudessaan, yksityiskohdilla on merkitystä. Yksityiskohtat sisältävät yleensä joitakin merkityksellisiä tapahtumia ja käännekohtia, ei vain yleisiä näkemyksiä. (Riessman 2008, 23–24.) Tarinat ovat voimallinen tapa kuvata ja luoda tarkoitusta sosiaaliseen maailmaamme ja omaan elämäämme. Haastattelut ovat keskeinen keino tuoda esille tarinoita, jotka kuvaavat inhimillisen elämän merkityksiä. Tutkimushaastattelut päästävät meidät moninaisiin paikallisiin tarinoihin, ja ne voidaan raportoida tarinoiden muodossa. (Kvale & Brinkmann 2009, 55.)

Narratiivinen haastattelu voi toteutua myös aktiivahaastatteluna tai episodisena haastatteluna. Aktiivahaastattelussa yhdistetään narratiivisuutta ja sosiaalista konstruktionismia teemahaastatteluun. Siinä sekä haastattelija että haastateltava ovat aktiivisessa roolissa. Vuoropuhelu synnyttää merkityksiä ja uutta informaatiota. Haastattelussa pyritään aktivoimaan ja tuomaan esille näkökulmia, joita ei ehkä muuten saisi tuotua esille tai niitä ei tulisi muuten pohdittua. Aktiivahaastattelussa edetään alustavien teemojen pohjalta ja siinä haastattelija aktivoi narratiivisen tuotannon keskustelutilanteessa. Episodisessa haastattelussa taas yhdistetään narratiivista haastattelua ja perinteistä teemahaastattelua. Teemoja käsiteltäessä voidaan esittää täsmentäviä kysymyksiä, joilla kartoitetaan kertojan suhdetta aiheeseen. Lisäksi haastatteluun voidaan liittää narratiivinen kysymysosuus, jolla saadaan tietoa arjen episodeista, joissa ihminen ja kyseessä oleva tutkittava asia kohtaavat. Tässä haastateltavan ei tarvitse tuottaa yhtä pitkää kertomusta, vaan useita lyhyitä ja aihealueeltaan rajattuja narratiiveja. Episodinen haastattelu on perinteistä teemahaastattelua dialogisempi, mutta kuitenkin hieman suunnitelmallisempi kuin aktiivahaastattelu. (Saastamoinen 1999, 181–187.)

Tutkimuksen toinen haastattelu, joka pohjautui kirjoitettuun tarinaan, lähenei toteutukseltaan edellä kuvattuja haastattelutapoja, aktiivista haastattelua ja episodista haastattelua. Nimesin sen ”narratiivisesti orientoituneeksi teemahaastatteluksi”. Haastattelut suunnittelin henkilökohtaisiksi kunkin opiskelijan kirjoittaman tarinan pohjalta, ja niissä paneuduttiin tarkentavin kysymyksiin osaamisperusteisuutta koskeviin teemoihin, joita kirjoittajat olivat kuvanneet tarinoissaan. Tällöin haastattelijana aktivoitin tietyt keskusteluteemat, jotka nostin tarinasta. Esiotin tarinasta täsmentäviä kysymyksiä (Liite 3). Vastaukset olivat lyhyitä, aihealueeltaan rajattuja narratiiveja. Haastattelut tehtiin joko kasvok-

kain tai verkkoympäristössä (Adobe Connect) ja ne nauhoitettiin. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin, ja haastatteluaineistoa kertyi 53 sivua. Taulukko 6 tiivistää aineistonkeruun etenemisen tässä tutkimuksessa.

Taulukko 6. Tutkimusaineiston keräämisen aikataulu

Itsearviointihaastattelut	13 haastattelua, syksy 2014
Opiskelijoiden tarinat	20 tarinaa, opintojen lopussa kevät 2015–kevät 2016
Narratiivisesti orientoitunut teemahaastattelu	20 haastattelua tarinoiden jälkeen kevät 2015–kevät 2016

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimus voidaan tehdä joko teoria- tai aineistopohjaisesti. Teoriapohjaisessa tavassa on olemassa teoria, joka kytketään todellisuuteen. Toinen tapa on antaa aineiston kertoa, mitä se pitää sisällään, ja sen pohjalta voidaan kuvata tutkimukseen liittyvää teoriaa. Tätä kutsutaan aineistopohjaiseksi tutkimuksen tavaksi. (Metsämuuronen 2006b.) Viimeksi mainittu lähestymistapa on se, mitä tässä tutkimuksessa käytän.

Narratiivisen tutkimusmateriaalin kanssa työskentely vaatii kolmenlaista dialogista kuuntelemista: kertojan kuuntelemista, teoreettista kehystä, josta saa työkaluja tulkintaan, sekä reflektiivistä havainnointia lukemisen ja tulkinnan välillä. Reflektiivisyys lukemisen ja tulkinnan välillä tarkoittaa tietoisuutta päättelyprosessista, jossa tehdään johtopäätöksiä aineistosta.

Sana syntyy dialogissa sen elävänä osana; sana muotoutuu dialogisessa vuorovaikutuksessa toisen sanan kanssa, joka on jo osa kuvauksen kohdetta. Sana muodostaa objektistaan käsitteen dialogisesti. Tarinan lukija kuuntelee herkästi kertojan ääntä ja tarkoitusta. Näin merkitykset muotoutuvat dialogisessa vuorovaikutuksessa. (Bakhtin 1981.) Maailma syntyy ja muotoutuu dialogissa. Narratiivisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat kerrotut tapahtumat ja niiden sisältö, analysointi ja yhteiseen tietoon saattaminen (Heikkinen 2002).

Polkinghornen (1995, 5–8, 15) esityksen mukaisesti kerronnallisen tutkimuksen analyysissä on kaksi suuntausta: narratiivien analyysi

(*analysis of narratives*) ja narratiivinen analyysi (*narrative analysis*). Narratiivien ytimessä ovat teksti ja kerronta ja tavoitteena on luokitella, teemoitella ja kategorisoida kertomuksia sellaisenaan. Voidaan ajatella, että narratiivien analyysi ei juurikaan poikkea laadullisesta sisällönanalyysistä (Uusiautti 2008, 149). Narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusia narratiiveja eli tyyppitarinoita aineiston avulla (Polkinghorne 1995). Tämän tutkimuksen analyysissä toteutetaan Polkinghornen esittämät kaksi analyysin tapaa. Narratiivien analyysissä aineisto kategorisoitiin ja luokiteltiin ja narratiivisessa analyysissä tuotettiin tutkimusaineiston pohjalta kolme reflektiotarinaa.

Ennen kuin aineistoa voidaan alkaa analysoida, tulee se saattaa sellaiseen muotoon, että se on mahdollista analysoida. Yleensä aineisto litteroidaan eli saatetaan kirjalliseen muotoon (Metsämuuronen 2006, 122; Vilkkä 2015, 137). Aineiston litterointitarkkuus riippuu siitä, mitä tutkimuksella tavoitellaan. Litteroinnin tulee vastata haastateltavien puhetta ja niitä merkityksiä, joita tutkittavat ovat antaneet asioille. (Vilkkä 2015, 137–138.)

Litteroin haastattelut sanatarkasti, muuttamatta mitään haastateltavien puheista. Litteroin koko aineiston. En kuitenkaan käyttänyt kirjoittaessani litterointisymboleja, koska niillä ei ollut tulosten kannalta olennaista merkitystä. Analyysivaiheen kuvauksessani tuon esille, että sen sijaan, että olisin kiinnostunut siitä, miten tutkimushenkilöt kertovat opiskelustaan, tavoitteenani on saada tietoa siitä, mitä he tästä kertovat ja millaisia ajatuksia heille on koulutusprosessista syntynyt. Tätäkin pidän perusteluna haastattelujen kirjaamisesta käyttämälläni tavalla.

4.5.1 Narratiivien analyysi

Narratiivien analyysi viittaa Polkinghornen (1995) esittämään analyysitapaan, jossa aineisto kategorisoidaan ja luokitellaan. Luokittelun ja kategorisoinnin pohjalta aineistosta tehdään tulkinta ja se käsitteellistetään.

Narratiivisen aineiston lähestymistapoja kuvaavat Lieblich ym. (1998, 12) esittämällä kaksi erilaista lähtökohtaa, joista aineistoa voidaan analysoida. Ensimmäinen on holistinen vs. kategorinen tapa ja toinen on sisältö vs. muoto. Näiden välillä on tehtävissä selvä ero ääripäissä, mutta tekstiä on mahdollista lukea näiden ääripäiden sijasta myös niiden keskiössä. Kun teemme kategorista analyysiä, perinteistä sisällönanalyysiä, alkuperäinen tarina paloitellaan ja jaksot tai yksittäiset sanat, jotka kuuluvat johonkin tiettyyn kategoriaan, kerätään tarinasta. Vastakohtana

tälle on holistinen lähestymistapa, jolloin tarinaa käsitellään kokonaisuutena. Kategorista tapaa käytetään, kun tutkija on ensisijaisesti kiinnostunut ongelmasta tai ilmiöstä, jonka koko ryhmä jakaa. Holistinen lähestymistapa on parempi silloin, kun tutkitaan tietyn ihmisen kehittymistä tämänhetkiseen tilanteeseen. Käsillä olevassa tutkimuksessa aineiston narratiivien analyysi vastaa kategorista sisällönanalyysia, jossa aineisto paloitellaan ja teemoitellaan tutkimuskysymysten suuntaisesti. Tutkijana olin kiinnostunut yksityiskohdista, joita luokittelin aineistolähtöisesti ja tein niistä tulkintaa ja hain vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymykset ohjasivat kategorisoinnin ja luokittelun prosessia.

Jotkut lukijat keskittyvät tarkkaan sisältöön eli kirjaimellisesti siihen, mitä tapahtui tai miksi, kuka osallistui tapahtumaan ja niin edelleen. Sisältöorientoitunut lähestymistapa pyrkii tulkitsemaan sisältöä kysymällä tarkoituksia, joita tarina sisältää, mitä piirteitä tai motiiveja henkilöstä näkyy, tai mitä tietty kertojan kuvaus symboloi. Toisessa ääripäässä jotkut lukijat ohittavat kokonaan kertomuksen sisällön ja keskittyvät sen muotoon: juonen rakenteeseen, tapahtumien järjestykseen, aika-akseliin, kompleksisuuteen ja koherenssiin, tarinan esille tuomiin tunteisiin, kerronnan tyyliin, metaforien tai sanojen valintaan. Vaikka sisältö on helpompi ymmärtää, tutkijat voivat pitää parempana tutkia tarinoiden muotoa, koska se näyttää edustavan syvällisemmin kertojan identiteettiä. Koska tarinan muotoa on vaikeampi manipuloida kuin sisältöä, voi joissakin tapauksissa olla parempi analysoida muotoa. (Lieblich ym. 1998, 13.) Omassa tutkimuksessani valitsin sisältöorientoituneen lähestymistavan ja kiinnitin erityistä huomiota siihen, mitä tapahtui ja miksi, sekä siihen, millaisia tunteita eri tilanteissa liittyi kirjoittajan käyttämiin ilmaisuihin. Esimerkiksi, kun kirjoittaja kuvasi opiskelun alkua ”kaoottiseksi”, minua kiinnosti, mitä hän tarkasti ottaen tarkoitti tuolla ilmaisullaan ja millaisia tunteita siinä oli mukana.

Mishler (1997, 65–68) ja Johansson (2005, 21) esittelevät kolme erilaista tapaa analysoida narratiiveja: 1) Analyysi voidaan kohdistaa siihen, kuinka hyvin kerrottu kuvaus vastaa sitä, mitä todella tapahtui kronologisesti, ja mikä on esiintymisjärjestys. 2) Voidaan analysoida tarinan rakennetta ja sisäistä yhteyttä eri tyyllilajeissa. Tällöin käsitellään tekstin poetiikkaa, hahmoja, ilmaisuja ja tyyliä. 3) Voidaan tarkastella tarinan kulttuurista, sosiaalista ja psykologista merkitystä. Esimerkiksi analysoidaan tarinoita, joissa tutkimushenkilöt kertovat kokemuksistaan. Kun tarkastellaan edellä mainittuja kolmea erilaista lähestymistapaa, tutki-

mukseni edustaa kolmatta analyysitapaa. Opiskelusta kertomisen tavan sijaan tavoitteeni on saada tietoa siitä, mitä tutkimushenkilöni tästä kertovat ja millaisia ajatuksia heille on koulutusprosessista syntynyt.

Taulukossa 7 on esimerkki narratiivien analyysista. Luokittelin aineiston tutkimuskysymysten suuntaisesti, koodasin ja nimesin näin syntyneet kategoriat uudelleen. Ensimmäisessä tulkinnassa yhdistin samansisältöiset luokat ja nimesin ne uudella käsitteellä. Johtopäätöksenä tein tulkinnan, joka oli vastaus tutkimuskysymykseen.

Taulukko 7. Esimerkki narratiivien analyysin etenemisestä aineistossa

Ote aineistosta	Sisältö/koodi	1. tulkinta	Johtopäätös
<i>"...se oli niin erilaista kuin mihin oli tottunut, ei ollu sitä sabluunaa, että mitä tässä oikein haetaan, ei ollu ku ne osaamistavoitteet, että miten nuo ikkään voi osoittaa..."</i>	Opiskelutapa	Uudet haasteelliset toimintatavat opiskelussa	Totutusta opiskelutavasta luopuminen on vaikeaa ja herättää muutostavainta, mutta onnistuu lopulta.
<i>"Haasteellisintahan siinä alussa on se ajattelutavan muutos, että kukaanhan ei kerro sinulle valmiiksi..., vaan joudut ihan oikeasti pohtimaan itse...niin aika nopeasti se siitä lähti etenemään."</i>	Ajattelutavan muutos	Uudet haasteelliset toimintatavat opiskelussa, poisoppiminen	
<i>"...meijä pittää oikiasti ammatillisessa koulutuksessa näijen nuortenkin kanssa siirtyä osaamisperustaisuuteen niin on se hyvä, että saa harjotella nyt miten tää toimii, koska sitä oikeesti pittää lähtä tekkeen nuortenki kans"</i>	Osaamisperusteinen opiskelu	Opitun soveltaminen ja opettajuuden muutos	Työelämäläheisen opiskelun hyödyllisyys
<i>"No se, että meillä oli hirveen mukava ryhmä ja suurin osa oli aina mukana lähipäivillä. Töissä painiskeli yksin, niin mukava oli vertailla miten muut olivat hoitanu näitä juttuja."</i>	Lähipäiville osallistuminen ja toisilta oppiminen	Ryhmän merkitys	Yhteisöllisen opiskelun hyödyllisyys

4.5.2 Narratiivinen analyysi

Narratiivisesta tutkimusaineistosta voidaan muodostaa uusia tarinoita, joissa tutkija nostaa esille niitä keskeisiä asioita, joita hän pitää tärkeinä (Kvale 1996, 274). Tämän niin sanotun narratiivisen analyysin painopiste on uuden tarinan tuottamisessa tutkimusaineiston pohjalta. Tässä

huomio ei kohdistu aineiston luokitteluun, vaan muodostetaan uusi tarina, jonka avulla pyritään tuomaan esille tutkimuksen kannalta oleellisia, aineistosta nousevia, keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2015, 160.)

Narratiivien analyysiä tehdessäni eli miettiessäni, millaisia tyyppi-tarinoita saisin luotua aineiston pohjalta, tarkastelin tarinoiden yhtäläisyyksiä ja yritin löytää myös eroavaisuuksia, joiden pohjalta erilaiset tarinat olisi mahdollista muodostaa. Lukiessani aineistoja pidin tämän mielessäni ja huomasin, että keskeiseksi yhteiseksi asiaksi opiskelijoiden kertomuksissa ja haastatteluissa nousi reflektio. Opinnot alkoivat itse-arvioinnilla, jossa opiskelijat joutuivat refleктоimaan senhetkistä osaamistaan. Jatkossa he refleктоivat oppimaansa koko opinpolkunsa ajan. Opiskelusuunnitelmaa tehdessään opiskelijat joutuivat myös refleктоimaan osaamistaan ja löytämään omat opiskelutarpeensa. Osoittaessaan osaamistaan opiskelijat refleктоivat jälleen osaamistaan osaamistavoitteisiin rinnastaen. He myös kirjoittivat reflektionista ja sen tuottamista tuloksista. Reflektionista löytyivät selkeästi yhtäläisyydet ja erot. Korthagen (2004) kuvaa reflektion eri tasoja, jotka mielestäni löytyvät myös tämän tutkimuksen aineistoista, kirjoitetuista tarinoista ja haastatteluista.

Taulukossa 8 on esimerkki narratiivisen analyysin tekemisestä. Keräsin aineistosta reflektionitasoihin liittyvät sitaatit, jotka ryhmittelin merkitysyksikköjä apunani käyttäen. Ryhmitellyistä aineistoista muodostin kolme reflektionitarinaa.

Taulukko 8. Esimerkki narratiivisen analyysin luokittelusta aineistossa

Reflektiotaso	Merkitysyksikkö aineistossa	Esimerkki aineistosta
Ympäristö – koulu – koti	Työ/työyhteisö Oma perhe Vapaa-aika Harrastukset	<i>”Samaan aikaan (kun olin omaishoitajana) töissä oli kiirettä, vauhtia ja vaarallisia tilanteita ja tilanteet tulivat yöuniin ja olivat rasitteena mielessäni.”</i> <i>”Pittää vaan aikatauluttaa asiat, milloin mitään teen”</i>
Toiminta – käyttäytyminen – osaaminen	Osaamisperusteisuuden näkyminen toiminnassa Toiminta opiskelijoiden kanssa Opetusmenetelmät	<i>”Sain (työkaluja), opin suhtautumaan rennommin, aivan siis selkeästi. Jotenkin se kun on virallisesti pätevä, antaa pituutta lisää ja ryhtiä lisää toimintaan. Tunnen olevani tasa-arvoisempi ja yhtä osaava kuin kaikki muutkin kollegat.”</i>
Identiteetti – uskomukset – identiteetti – missio	Suhtautuminen opiskelijoihin Tunteet ja ajatukset Opettajan roolit Pedagogiset ihanteet Kutsumus	<i>”Opin luottamaan omaan tapaan toimia ja toisaalta pitämään vahvuutenani myös tietynlaista ikuista epävarmuuttani siitä, osaanko jonkin asian tarpeeksi hyvin.”</i> <i>”Uskon oman olemassaolon oikeutuksen entistä enemmän, mikä on totta kai elintärkeää, koska oman työni yksi tavoite on luoda tätä samaa luottamusta opiskelijoille ja työkavereillekin.”</i>

5 Tulokset

5.1 Oppimisprosessin toteutuminen ja vaiheet

Tarkastelen seuraavaksi opiskelijoiden oppimisprosessia ja sen vaiheita neliportaisena jäsenyyksenä. Oppimisprosessin vaiheet muotoutuivat tutkimusaineiston pohjalta. Tutkimusaineistossa opiskelijat kuvasivat opinpolkuaan esitellyllä tavalla, opintoihin hakeutumisesta alun haasteisiin, osaamisen kehittymiseen ja osoittamiseen ja lopuksi uuden opitun soveltamiseen omassa työssä.

Olen jäsentänyt oppimisprosessin aineiston pohjalta neljään vaiheeseen:

1. Koulutukseen hakeutumisen tarve
2. Osaamisperusteisen oppimisen alku
3. Osaamisen rekonstruktio
4. Osaamisen osoittaminen ja soveltaminen

5.1.1 Koulutukseen hakeutumisen tarve

Koulutukseen hakeutumisen tärkeimmiksi syiksi ilmenivät aineistossa muodollisen pätevyuden saaminen, osaamisen hankkimisen tarve, halu oppia osaamisperusteinen toimintamalli, koulutuspaikkakunta ja koulutuksen joustavat käytännöt.

Muodollinen pätevyys

Kun tutkimushenkilöt kertoivat koulutukseen hakeutumisen syistä, tärkeimpänä näyttäytyi epäpätevydestä johtuva epävarmuus opettajan työssä. Erityisopettajaopiskelijat toivat esille ympäristön suhtautumista epäpätevyyteen ja sen mukanaan tuomaan epävarmuuteen. Epävarmuus ilmeni opettajan huonompana asemana, epävarmana työpaikkana ja epätietoisuutena työn jatkumisesta. Opettajat eivät myöskään olleet varmoja siitä, toimivatko oikein työssään. Toisaalta osaa oli kannustettu hakeutumaan koulutukseen. Kannustuksen merkitys oli suuri. Epäpätevyyteen liittyvät halu kehittyä ja kehittää erityisopetusta tulivat myös keskeisesti esille koulutukseen hakeutumisen syinä.

Kaikki opiskelijat toimivat opettajina ja he olivat toimineet myös erityisopettajan tehtävissä useita vuosia. Aineistosta ilmeni, että joissakin tapauksissa ilman erityisopettajan koulutusta olevat opettajat eivät saaneet yhtä paljon tunteja tai heitä ei arvostettu yhtä paljon kuin päteviä erityisopettajia. Toivo pitempiaikaisista työsuhteista oli myös yksi syy hakeutua opintoihin. Opintojen myötä avautui uusia työmahdollisuuksia epävarmoina työllisyysaikoina. Seuraavassa aineistoesimerkissä erityisopettajaopiskelija kuvasi, kuinka toisten opettajien osoittama arvostus kohoaa todistuksen saamisen myötä. Pätevöitymisen jälkeen töitä sai tehdä enemmän ja palkkakin nousi.

Todistuksella on suuri symbolinen arvo. Työyhteisössä voi olla sillä tavalla, että epäpätevää opettajaa katsotaan vähän toisella tavalla hänelle (epäpätevälle) oli annettu sitten tunteja ihan samalla tavalla kuin sitten pätevillekin ja pätevät olivat sitten sitä mieltä (silloin ylitynneistä maksettiin huomattavia summia) niin oli palkkauksestaikin kysymys. Epäpätevä vei pätevältä opettajalta tunnit, niin aika syvässä tuolla opettajayhteisössä se pätevyyden ja epäpätevyyden raja. (1)

Pätevyyttä, erityisopettajan koulutusta ja erityisosaamista arvostetaan oppilaitoksissa korkealle. Ammatillisen koulutuksen muutos ja jo olemassa olevat haasteet edellyttävät monenlaisten oppijoiden kohtaamisen taitoa, ja sen ajatellaan olevan erityisopettajan osaamisen keskiössä. Monta opiskelijaa työyhteisö oli kannustanut opintoihin. Kuusi opiskelijaa mainitsi kollegojen ja etenkin esimiestensä kannustuksesta hakeutua erityisopettajankoulutukseen.

Osaamisen lisääntyminen

Ammatillinen erityisopettajankoulutus lisäsi opettajan osaamista myös toimia konsultatiivisesti työyhteisössään, ja näin kouluttautuminen hyödytti paitsi opettajaa itseään ja opiskelijoita, myös työtovereita ja koko oppilaitosyhteisöä. Konsultatiivinen toiminta tuli esille opiskelijoiden kirjoituksissa, joissa he kuvasivat toimintaansa opettajina, miten kollegat kysyivät heiltä neuvoa erityisopetuksen asioissa sekä siinä, että erityisopettajaopiskelijat saivat vastuutehtäviä erityisopetuksessa jo opiskelunsa aikana.

Kokemuksestaan huolimatta moni erityisopettajaopiskelija kertoi tuntevansa riittämättömyyttä vastata niihin haasteisiin, joita opettajan

työ heille asetti. Toimiessaan opettajina tai erityisopettajina he olivat todenneet, että tarvitsivat enemmän osaamista. He mainitsivat tarvitsevänsä uusia työkaluja haastavaan työhön, joka tarkoitti erityisen tuen tunnistamista ja monipuolisia tapoja tehdä työtä ja tarjota vaihtoehtoja opiskelijoille. Edellä kuvatut syyt oli mainittu seitsemän opiskelijan tarinassa. Seuraavassa tutkimushenkilö kuvaa niitä haasteita, joita hän työssään kohtaa ja sitä, miksi hän hakeutui opiskelemaan pitkän työuran jälkeen. Hänen kertomuksessaan elää kuitenkin toivo siitä, että opiskelijoita voidaan auttaa eteenpäin opinnoissa ja elämässä.

Opettajana olen työskennellyt n. 20 vuotta. Tänä aikana on opiskelijoina ollut monenlaisia erityisen tuen tarvitsijoita, mutta ammatillisella puolella erityisopetus on ollut ja on vieläkin varsin ”lapsen kengissä”. Erityisopetusresurssia on, mutta sen kohdentaminen on ongelma ja toinen seikka on miten opetus ja opiskelijat saadaan kohtaamaan. Lisäksi esim. mukauttamista ei harrasteta ollenkaan, vaikka selvästikin tarvetta esiintyy. Perimmäinen asia, jonka vuoksi hakeuduin koulutukseen, oli saada tietoa ja työkaluja toimia ongelmallisten opiskelijoiden kanssa. Käsitykseni oli, että oikeilla menetelmillä heitä voidaan auttaa saamaan opiskelunsa päätökseen ja löytämään oma elämänpolkunsä. (6)

Erityisopettajaopiskelijoilla oli halu ohjata omia opiskelijoitaan saamaan opinnot päätökseen ja jatkuvasti kehittää toimintaansa erityisopetuksessa. Tämä kehittävä työote tuli ilmi ammatillisten erityisopettajaopiskelijoiden kertomuksissa laajasti. Erityisopetusta on viime vuosikymmenenä kehitetty ammatillisessa koulutuksessa, mutta haasteet ovat tulleet yhä vaativimmiksi vähenevien resurssien myötä. Erityisopettajaopiskelijat totesivat työnsä edellyttävän moniammatillisuutta ja aikaa kohdata ja kuunnella jokaista opiskelijaa. Yhteistyö huoltajien kanssa oli myös tullut olennaiseksi osaksi erityistä tukea ja sekin vaati lisää resursseja. Opettajat olivat sitoutuneita työhönsä ja he halusivat kehittää uusia tapoja ja löytää uusia keinoja opiskelijoiden opintojen edistämiseksi.

Tietoa ja taitoa osaamisperusteisuuteen ja opiskelijan tukemiseen osaamisperusteisessa oppimisessa

Osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteuttaminen erityisopetuksessa askarrutti monia ja siitä haluttiin saada tietoa. Henkilökohtaisten opinto-
polkujen luominen ja ohjaaminen olivat taitoja, joita haluttiin oppia. Ver-
kostojen ja työssäoppimispaikkojen tuntemus edisti opiskelijan opintoja. Opiskelijoista välittäminen ja opiskelijakeskeinen toiminta olivat leimallisia niille opettajille, jotka hakeutuivat ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen. Seuraavassa aineistoesimerkissä opiskelija kuvaa erityisopetuksen tarpeita korkeakoulun näkökulmasta. Siitä tulee hyvin esiin se, että korkeakoulussa opiskelevilla opiskelijoilla on esimerkiksi lukivaikeuksia, joiden takia he tarvitsevat tukea ja ovat halukkaita lukitestaukseen.

Kehityskeskustelussa esimieheni kyseli mitä kehittämishaasteita minulla on. Tässä keskustelussa toin esille ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen hakeutumisen, jotta saisin lisää työkaluja opiskelijoiden ohjaukseen. Ensimmäinen ajatukseni oli, että nyt voimme yhdessä kehittää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjausta korkeakoulussamme. ---täällä meillä, opiskelijoilla on oppimisvaikeuksia ja niitä lukiseuloja oli tehty ja näki kuinka paljon tullee niitä tuloksia, että pitäis tehdä yksilötestit. (5)

Koulutuksen avulla erityisopetuksessa toimineet opettajat hakivat paitsi uusia tapoja toimia ja uusia työkaluja myös vahvistusta siihen, että heidän senhetkinen toimintansa oli oikean suuntaista. Opettajien ilmaiseva epävarmuus omasta toiminnastaan on ymmärrettävää vaativassa työssä, johon ei ole saanut muodollista pätevyyttä. Erityisopettajat joutuivat ratkaisemaan työssään päivittäin monia vaikeita asioita, kuten esimerkiksi miten toimia silloin, kun opiskelijalla on päihde- tai mielenterveysongelma, kun opiskelija ei käy koulua tai kun häntä ei tavoiteta yrityksistä huolimatta. Epäsäännöllisesti koulua käyvät opiskelijat tarvitsivat erityisesti aikaa ja paneutumista usein opiskelijahuollon eri toimijoilta. Opettajat totesivat, että jos tämä toiminta ei ole riittävän tehokasta, oli vaarana, että opiskelija keskeyttää opintonsa ja ajautuu tukitoimien ulottumattomiin. Ammattikorkeakoulussa työskentelevät opettajat kantoivat huolta opiskelijoista, jotka olivat aikaisemmin saaneet paljon tukea opiskeluunsa, mutta ammattikorkeakoulussa tuen järjestäminen ei ollutkaan niin itsestään selvää. Tätä kuvaa seuraavassa

esimerkissä tutkimushenkilön pohdinta opiskelijoiden heterogeenisuudesta ja tuen antamisesta opiskelijoille.

Opiskelijoiden kirjo on suuri ja mukana on myös niitä, jotka ovat olleet tuen piirissä koko aiemman opiskeluelämänsä ajan ja nyt korkeakouluun tullessaan, tuet eivät olekaan helposti ja automaattisesti saatavilla. Meidän tehtävänämme on rakentaa myös ammattikorkeakoulun toiminnot niin, että erityistä tukea tarvitsevat saavat tukea ja saavat opintonsa päätökseen ja itselleen ammatin ja toivon mukaan vielä tavoittelemansa työpaikan. (3)

Eräs erityisopettajaopiskelija tunsu osaamattomuutta toimia uhkaavasti käyttäytyvien opiskelijoiden kanssa ja halusi siihen lisää osaamista. Kuitenkin usein kuuli erityisopettajaopiskelijoiden toteavan, että he ovat tietämättään toimineet oikein opettajina ja että toiminnan keskiössä oli ollut opiskelija. Opiskelijalle ei saneltu valmiiksi, miten hänen olisi toimittava, vaan hän itse sai päättää, miten toimisi. Usein opettajana toimiessaan erityisopettajaopiskelija antoi vaihtoehtoja, jotta opiskelijan olisi ollut helpompi hahmottaa, mikä olisi mahdollista. Seuraavassa sitaatissa tutkimushenkilö toteaa hakevansa opinnoistaan vahvistusta toiminnalleen.

Ja sitte se, että varmasti, mitä oon tehnytki, niin on ollu oikeita tapoja ja oon halunnu vahvistusta siihen, teenkö minä oikein vai väärin. (6)

Yksi opettaja mainitsi, että oli huomannut pitävänsä erityisopettajan työstä ja sen tuomista haasteista. Erityisopettajan työn haasteita ovat esimerkiksi opiskelijoiden oppimisvaikeudet, motivaation puute koulunkäyntiin, erilaiset vapaa-aikaan ja kotielämään liittyvät ongelmat. Kun vuorovaikutus toimi ja luottamus saatiin rakennettua, onnistumisiakin tuli, ja se lisäsi myös opettajan motivaatiota. Työn imu ja työstä saatava tyydytys tulivat esille usein erityisopettajaopiskelijoiden puheissa. Positiivinen asenne työhön ja omiin opiskelijoihin olivat tunnusomaista tutkimukseeni osallistuneilla ammatillisiksi erityisopettajiksi opiskelevilla opettajilla, joka näkyy myös tutkimushenkilön kommentissa:

Olin aina tykännyt erityisopiskelijoiden kanssa työskentelystä, kun olin muutaman kerran ajautunut sijaiseksi kahteen eri eri-

tyisoppilaitokseen. Näiden kokemusten pohjalta lähdin hake-
maan opiskelijaksi amokiin. (19)

Koulutuspaikkakunta ja joustavat käytännöt

Koulutuksen järjestämiseen liittyvät tekijät vaikuttivat myös opintoihin hakeutumiseen. Koulutuksen järjestämisen paikkakunta oli monelle opiskelijalle ratkaiseva tekijä, joka innosti hakeutumaan opintoihin. Ammatillinen erityisopettajakoulutus aloitettiin Oulussa vuonna 2014. Sitä ennen oli lähdettävä kauemmas – Jyväskylään, Tampereelle, Hämeenlinnaan tai Helsinkiin – opiskelemaan. Koulutuksen saaminen lähialueelle oli tärkeää. Siitä mainitsi neljä opiskelijaa. Seuraavissa aineisto-otteissa tutkimushenkilö mainitsee paitsi paikkakunnan myös esimiehensä myönteisen suhtautumisen opintoihin hakeutumisessa. Jälkimmäisessä sitaatissa painotetaan mahdollisuutta opiskella kotipaikkakunnan lähellä.

Myöhemmin lehdestä huomasin, että Oulussa oli alkamassa ammatillisen erityisopettajan opinnot ja otinkin tämän puheeksi silloisen esimieheni kanssa. Hän piti ajatusta hyvänä---(16)

Kotipaikkakunnaltani on helpompi käydä tarvittavilla lähiopetuspäivillä Oulussa kuin esim. Jyväskylässä. Oppilaitos on entuudestaan tuttu ja varsinainen opiskelu käynnistyy heti, kun energiaa ei tarvitse käyttää niin paljon uusien asioiden ja fyysisten paikkojen selvittelyyn. Olin erittäin innoissani saadessani aloittaa Oulussa erityisopettajakoulutuksen ensimmäisessä ryhmässä. (10)

Koulutuksen järjestäminen monimuotoisena opiskeluna oli myös yksi koulutukseen hakeutumisen kannustin. Lähiopetuspäiviä oli noin kerran kuukaudessa kaksi päivää, opinnot henkilökohtaistettiin ja kaikki aiempi osaaminen otettiin huomioon. Osaamisperusteisten opintojen joustavat käytännöt oli pantu merkille jo hakeutumisvaiheessa. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka erityisopettajaopiskelijat puhuivat opintojen joustavuudesta.

Vaikka en pääse osallistumaan, minua ei sakoteta. Hankin osaamisen jollakin toisella tavalla. Sopi minun elämäntilanteeseeni hyvin. Varmaan olisi pitänyt tulla seuraavan ryhmän mukana, jos

olis ollut tiukempaa ja olisi täytynyt istua joillakin luennoilla tai jotakin semmosta. (19)

5.1.2 Osaamisperusteisen oppimisen alku

Päätuloksia oppimisprosessin alusta kuvaavat alun vaikeus, uuden opiskelutavan oppiminen ja vanhasta tavasta luopuminen.

Osaamisperusteisten opintojen alkua erityisopettajaopiskelijat kuvaivat monin tavoin. Monella opintojen pohdinta lienee käynnistynyt jo hakuvaiheessa. Eräs opiskelija oli pohtinut osaamistaan jo ennen opintojen alkamista. Hän alkoi tehdä osaamisensa arviointia jo ennen koulutusta. Tästä kertoo seuraava sitaatti, jossa erityisopettajaopiskelija – kokenut opettaja– alkaa tunnistaa hiljaista tietoa, jota hänelle on vuosien aikana kertynyt.

Opintopolkuni mielestäni käynnistyi jo hakeutumisvaiheessa, jolloin tietoisesti aloin pohtimaan osaamistani erityistä tukea tarvitsevien ohjaamisen kentällä. Perehdyin tarkoin koulutuksen hakuvaatimuksiin, samalla ”kaivellen mieleni sopukoista”, asiakirjoista ja tiedostoistani täytyvätkö hakuehdot ja miten. Koska olen tehnyt hyvinkin vaihtelevaa ja monipuolista työtä, aluksi en muistanut, enkä osannut yhdistää tekemiäni töitä erityisyyteen. Lisäksi etsin tietoa ammatillisen erityisopettajakoulutuksen sisällöistä ja tässä yhteydessä pohdin, mitä osaamista minulla on suhteessa näihin sisältöihin. (17)

Vaikea alku

Opintojen alku oli suurimmalle osalle erityisopettajaopiskelijoista kuitenkin haasteellinen. Opiskelutapa oli erilainen kuin aikaisemmin, eikä omaa osaamista oltu ennen näin perusteellisesti ja tietoisesti selvitetty ja dokumentoitu. Opiskelijat pohtivat, mitä tällainen opiskelu heiltä vaatii, miten olemassa oleva osaaminen otetaan huomioon ja miten osaamisensa voi osoittaa. Milloin ja miten tämä kaikki tapahtuu? Seuraava aineisto-ote havainnollistaa, miten usko omaan osaamiseen saattoi horjua ja opiskelujen aloittaminen jopa harmittaa.

Annoin itsestäni kuvan, että myöhästelen ja menetin kaiken kaikkiaan tunteen oman elämäni hallinnasta ja jopa harmitti, että olin lähtenyt koko leikkiin. Kokemushan sekin oli! Osaamattomuus-

den tunne tuli valtavana ja sitä riitti koko kokoontumisen ajan. Oli tunne, että asiat menevät edellä ja en ehdi perässä. Tuli jopa ahdistuksen tunteita. (12)

Edellä kuvattujen ahdistuksen tunteiden takia erityisopettajaopiskelijat odottivat tarkempia ohjeita esimerkiksi sivumääristä, mutta kun niitä ei ollut saatavissa, tehtävään piti vain tarttua. Lähipäivillä näitä asioita käsiteltiin, mutta pelkästään asioiden kertominen ei riittänyt, vaan piti nähdä käytännössä, miten kaikki tapahtuu. Opintojen alussa ei annettu selkeitä malleja, joita olisi voinut suoraan käyttää omaan opiskeluun, vaan jokaisen tuli itse miettiä, millaisia tapoja käyttää oman osaamisensa tunnistamiseen, laajentamiseen ja syventämiseen sekä osoittamiseen. Seuraava sitaatti kertoo opintojen alun outoudesta, hämmennyksestä ja ahdistuksesta.

Opiskelussa oli ensimmäisenä kova tohina päällä, vaikka kukaan ei kyllä tiennyt mitä pitää oikeasti tehdä. Blogista puhuttiin ja se luotiin mutta mitä siihen pitää kirjoittaa? Puhuttiin vaan osaamisen osoittamisesta mutta ei siitä mitä pitää osoittaa. Lähes kaikki, minä mukaan lukien vetkuteltiin ja ahdistuttiin sitä mukaa kun syksy 2014 eteni. (7)

Outous ja hämmennys johtuivat siitä, että erityisopettajaopiskelijat joutuivat opintojensa alussa ottamaan selvää tavoitteista, mitä ne tarkoittivat ja kuinka laajoja kokonaisuuksia ne käsittivät. Kirjoittaminen ja osaamisen erittely kirjoittamalla kuvattiin vaikeaksi. Hiljaisen tiedon sanoittaminen oli monelle todella hankalaa. Esimerkkinä tavoitteista ja niiden vaikeasta tulkinnasta voisi olla tavoite ”Hän käyttää oppimista edistäviä opetusmenetelmiä osaamistavoitteiden suuntaisesti ja pedagogisesti perustellen.” Hankaluutta saattoi tuottaa sen päättäminen, mitkä ovat oppimista edistäviä opetusmenetelmiä tai mitä tarkoittaa pedagoginen perustelu. Lisäksi osaamisen osoittamisen laajuus arvelutti: kuinka paljon ja miten tuoda esille oma osaaminen eli miten tuoda esille se, mitä on vaikea sanoittaa? Seuraavassa todetaan, että hiljaista tietoa alettiin vähitellen tunnistaa.

...hiljasta tietoa kun on vaikea tuoda esille niin sitte huomas, että kyllähän minä tämän asian tiiänki, ja tuota oikiastaan ossaanki... (16)

Uuden opiskelutavan omaksuminen ja vanhasta luopuminen

Opiskelun alussa erityisopettajaopiskelijat saivat paljon informaatiota, jossa esiteltiin osaamisperusteista opiskelutapaa ja osaamisperusteisyyteen liittyviä uusia käsitteitä, jota ei ollut heti helppo sisäistää. Piti valita oppimisympäristö, blogi tai jokin muu, tutustua verkossa tapahtuvaan työskentelyyn ja alkaa itse suunnitella omia opintojaan. Monet kirjoittivat hämmennyksestään opintojen alussa. Seuraavissa aineistoesimerkeissä erityisopettajaopiskelijat kuvaavat tätä alun epätietoisuutta ja kaaosta.

...kun kävin kattoon sitä optimaa ja ajattelin, että toiset ovat hirmu pitkällä ja tehneet vaikka mitä ja minä en ole tehnyt mitään niin silloin tuntu vähän hankalalta. (1)

Se kaoottisuus oli silloin sielä tunnilla kesäkuussa ku annettiin se työksianto, niin mulla jäi hyvin epävarmaks, että mitä mun pittää tehdä ---. (3)

Oli myös päästettävä irti vanhoista ajattelu- ja toimintamalleista, joissa oli määritelty, mitä piti lukea ja kuinka monta sivua kirjoittaa. Oli päästettävä suorittamisesta osaamisen kuvaukseen, jossa sisällöllä on suurempi merkitys kuin määrällä. Seuraavassa sitaatissa tutkimushenkilö kuvaa, mitä uusi tapa vaatii. Hän oli ymmärtänyt, että hänen on itse luotava oma opiskelupolkunsa.

---ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä. Ymmärsin, että täällä en enää selviäisikään sillä varsin mukavalla tenttiinluku-tenttiin-tentistä pois -kaavalla, jolla olin tottunut aiemmin opintosuorituksiani kerryttämään. Ammatillisessa erityisopettajakoulutuksessa tutor-opettajat eivät selkeästi halunneet kovin tarkasti edes ehdottaa vaihtoehtoisia suoritustapoja: he halusivat meidän löytävän oman reitimme tehdä asioita aivan itse. (11)

Kahdeksantoista opiskelijaa kuvasi alkua kaoottiseksi, hämmentäväksi, haasteelliseksi tai vaikeaksi, vain kaksi opiskelijaa kuvasi alkua helpoksi. He miettivät tavoitteita systemaattisesti sekä sitä, mitä opinnoilta haluvat. Seuraavissa katkelmissa opiskelija kuvaa omaa tapaansa toimia. Hän oli tottunut pohtimaan asioita monista näkökulmista, minkä vuoksi opintojen alkua ei tuntunut hänestä vaikealta.

En minä kokenut sitä vaikeaksi, lähin itsearviointien kautta miettimään, mitä haluan näiltä opinnoilta, lähti vähän pohtimaan ja työstämään tätä opiskelua niiden kautta. (10)

No kyllä mä oon kova pohtimaan asioita ja minä pyörittelen niitä aika palijo ja sitte mä ylleensä kirjotan ne ulos. Kattelen maailmaa monenvärisien lasien takaa, eri kannalta ja kanteilta puntaroin asioita. Ja toki siinä vaikuttaa tämä kolmenkymmenen vuoden työkokemus. (10)

Uusi opiskelutapa saattoi silti tuntua jopa pelottavalta ja aiheutti muutostarintaa. Kun käsitteistö alkoi tulla tutuksi, opinnot etenivät paremmin. Uusia käsitteitä olivat ”itsearviointi”, ”osaamisen tunnistaminen”, ”osaamisen osoittaminen” ja ”osaamisen tunnustaminen”. Vähitellen itsearviointien tarkoitus selkiytyi, osaamisen osoittamisen tavat tulivat tutuiksi ja osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ymmärrettiin osaksi oppimisprosessia. Tehdessään itsearviointeja erityisopettajaopiskelijat alkoivat samalla opiskella niitä asioita, joissa kokivat tarvitsevansa lisää osaamista.

5.1.3 Osaamisen rekonstruktion vaihe

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella osaamisen rekonstruktiovaihetta kuvaavat olemassa olevan osaamisen tunnistaminen, henkilökohittaisen opintopolun luominen ja opitun peilaaminen omaan työhön. Tärkeinä asioina aineistosta nousevat myös ryhmä, ohjaus ja palaute.

Olemassa oleva osaaminen

Erityisopettajaopiskelijan oli tunnistettava osaamisensa sekä osaamisvajeeensa ja tältä pohjalta laadittava henkilökohtainen opintosuunnitelma. Osaamisperusteisessa opiskelussa kaikki relevantti osaaminen voitiin hyödyntää. Osaaminen oli voitu hankkia formaalisti, nonformaalisti tai informaalisti. Opettajat laajensivat osaamistaan vain niiltä osin, kun puutteita on suhteessa määriteltyihin osaamistavoitteisiin. Seuraavasta aineisto-otteesta paljastuu, että opiskelija ei päässyt alkuun omasta mielestään riittävän nopeasti, sillä oli vaikea aloittaa osaamisen laajentamisen suunnittelu.

Nyt kohdallani opintojen sisältö pysyi liian pitkään ”suurena möykkynä”, josta en saanut otetta. Toki AMOK:in sivuilta löytyi hyvä suunnitelmapohja, mutta en osannut sitä hyödyntää. (6)

Silti tämäkin opiskelija, muiden ohella, selviytyi vaikean alun jälkeen opintojensa suunnittelusta omassa aikataulussaan. Osa opiskelijoista ryhtyi osaamisen täydentämiseen ja osoittamiseen heti, toisilla pohtimiseen ja työn aloittamiseen meni enemmän aikaa. Edistymisessä auttoivat toiset erityisopettajaopiskelijat, koulutuksesta vastaavien opettajien ohjaus ja oma paneutuminen. Aika tehtävään oli järjestettävä oman työn ja arjen kiireiden keskellä. seuraavassa erityisopettajaopiskelija kertoo, kuinka prosessi eteni lopulta hyvin. Eteneminen oli yleensä vauhdikasta.

Koko homma lähti vyörymään eteenpäin ja kun se koko ajan pyörii alitajunnassa, niin prosessi etenee. Näin on kaikilla, joiden kanssa olen aiheesta keskustellut. (7)

Henkilökohtaistaminen

Mahdollisuus tehdä opintoja omassa aikataulussaan oli aikuisopiskelijoiden mielestä hyvä asia. Henkilökohtaistamisen edut tuotiin esille. Kukin sai tehdä opintoja itselleen sopivalla tavalla ja itse määrittelemässään ajassa. Tekeminen oli prosessi, joka lähti käyntiin erilaisista asioista ja yksilöllisistä tavoista. Joku alkoi heti kirjoittaa ja asiat aukesivat siinä samalla, joku toinen pohti pitkään, pyöritteli asioita päässään ennen kuin ryhtyi työhön. Lähes kaikki (n=18) erityisopettajaopiskelijat mainitsivat, että aikaisemmasta ja tämän hetkisestä työkokemuksesta ja kertyneestä osaamisesta oli hyötyä itsearviointissa, osaamisen täydentämisessä ja osaamisen osoittamisessa. Seuraava sitaatti kuvaa niitä valaistumisen hetkiä, kun opiskelija tunnistaa omaa osaamistaan toimintansa kautta.

Siinä vaiheessa kun hoksas, että hei, minähän oon tätäkin tehnyt, ja että tähän on asia, jota kannattaa oikeesti tuua esille omaan osaamiseenkin, että ne on niitä asioita joita oikeesti hoksaa, että mä oon tehny niitä asioita ja tuommosia juttuja, mutta niitä ei oo ajatellut, että ne... on auttanu niitä opiskelijoita siinä vaiheessa, mutta että ne on olleet asioita, jotka ovat kehittäneet omaa työtä. Ja kun oon harjoitellut opiskelijoiden kanssa ja he on laitettu

itsearvioimaan, niin siinähan tulee niitä, monesti se kokemus myös itelle, miten ne onnistuu. (8)

Kymmenen erityisopettajaopiskelijaa kertoi pitävänsä hyvänä sitä, että sai itse päättää tekemisen tavan ja ajan. Tämä viittasi henkilökohtaistamiseen ja oman oppijuuden omistajuuteen, jotka ovat osaamisperusteisen opiskelun keskeisiä periaatteita. Opiskeluaikaa oli mahdollista muuttaa alkuperäisestä opintosuunnitelmasta opintojen aikana. Kun kolme erityisopettajaopiskelijaa huomasi keväällä, että vakituisia työpaikkoja tuli auki ja niitä olisi mahdollisuus hakea, jos opinnot saisi tehtyä valmiiksi, he kiristivät aikataulua. Osaamisen osoittamisia oli mahdollisuus tehdä nopeasti, kun osaamista oli ennestään ja kun sitä oli mahdollista hankkia. Osaamisen hankkiminen oli aina mahdollista monin tavoin ja erityisopettajaopiskelijan määrittelemässä ajassa. Tätä mahdollisuutta hyödynnettiin ja erityisopettajaopiskelijat pystyivätkin hakemaan vakinaisia työpaikkoja.

Erityisopettajaopiskelijoita kannustettiin etsimään omaa tapaansa osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen. Valmiita malleja ei ollut tarjolla. Henkilökohtaistamiseen viittasi myös tunne siitä, että oli mahdollista järjestää oma työ niin, että pystyi osallistumaan lähipäiville. Erityisopettajaopiskelijat toivat esille lähipäivien hyödyllisyyden henkilökohtaiselle opiskelupolulle. Opiskelutahti pysyi yllä ja tavoitteet kirkastuivat, keskustelut toisten ryhmäläisten ja opettajien kanssa avasivat uusia näkökulmia, opinnot edistyivät. Lähipäivien antia sovellettiin omassa työssä. Seuraavassa on esimerkki, kuinka opiskelija kuvaa niitä hyötyjä, joita hän on huomannut osaamisperusteisessa tavassa. Opiskelu on aikaan ja paikkaan sitomatonta, mikä näkyy positiivisena kommenttina.

Oivalsin aika äkkiä, että voin tehdä nämä opinnot niinku ite haluan ja se, mitä minulla ei oo otan näijen opintojen kautta. Kun se on aikaan ja paikkaan sitomatonta, niin se tämmöselle työssäkäyvälle passaa tosi hyvästi. Ja kun ollaan täällä periferiassa, niin ei aina tarvi olla siellä kivikyläpaikoilla, niin minä ite katon, miten teen, siitä minä tykkään --- Oon pystynyt opiskelemaan etänä, ei tarvi aina matkustaa. Mukavahan se on aina ollakin siellä, ilman sitä ryhmää ei olis ammatti-identiteetti niin kypsytynyt. (10)

Myös toiset tutkimushenkilöt kuvasivat henkilökohtaistamista, joka on keskeistä osaamisperusteisuudessa. Henkilökohtaistaminen sai opiskelijat tuntemaan vapautta suorittaa opintoja itselleen ominaisella tavalla.

Ajattelin, että jokainen kirjoittaa omalla tyylillään ja avaa ne omalla tyylillään, näkyy se henkilökohtaisuus, miten siihen työhön on tarttunut, miten sen on kokenut tämän tehtävänannonkin., miten tarkkaan ja millä tyylillä. Jos olis tullut hyvin yksityiskohtaista ohjeistusta, niin sitten olis saattanut tuntua aika rajoittavaltakin. Minusta tuntui vapaalta. (18)

Mahollisesti valmistumisen nopeammin ja opiskelu oli sujuvampaa. Kun työn ohella opiskelee, se on tärkeää. (8)

Yksi erityisopettajaopiskelija kuvaa prosessin hyväksi puoleksi myös sitä, että hän ei tuntenut itseään huonommaksi tai ei tuntenut, että olisi tuottanut harmia kenellekään, vaikka ei tehnyt opintojaan samaa tahtia toisten kanssa.

Uuden oppiminen toimintaan ja työhön peilaamalla

Uusi tieto ja osaaminen alkoivat muodostua opinnoissa aikaisemmin opitun ja oman toiminnan tarkastelussa. Kaikilla erityisopettajaopiskelijoilla oli pitkä kokemus opettajuudesta. He kuvasivat oppimistaan kokemusten teoretisointina ja uuden teoreettisen tiedon ymmärtämisenä kokemusten kautta. Asioita käsitteellistettiin ja näin kokemus laajeni uudelle tasolle. Kun teoreettinen tieto lisääntyi, erityisopettajaopiskelijat arvioivat omaa toimintaansa uuden tiedon valossa kriittisesti reflektoiden. Tätä teoretisointia ja teorian liittämistä toimintaan kuvataan seuraavissa sitaateissa. Myös kriittinen reflektointi näyttäytyy molemmissa katkelmissa.

Tavallaan siinä joutuu ittestään selvyyksiä käsittelemään ja teoretisoimaan, laajentaa näkemystä pelkästä kokemuksesta. Tulee pöyhittyä vanhoja näkemyksiä. (20)

Töiden alettua syksyllä tuli tunne, etten osaa opettaa. Siirryin tavallaan ulkopuolisena katsomaan ja arvioimaan omaa työskentelyä ja löysin koko ajan virheitä opetustyylistäni. Kävin melkein

keskustelua itseni kanssa. Luulen, että formaali tieto oikein taker-
tui aikaisempaan käytännössä hankittuun tietoon. (12)

Edellä olevasta voi huomata, kuinka erityisopettajaopiskelijat peila-
sivat omaa osaamistaan opettajina ja erityisopettajina tarkastelemalla
aikaisempaa toimintaansa osaamistavoitteiden suunnassa. He löysivät
osaamisen kehittämisen paikkoja ja ryhtyivät opiskelemaan ja täyden-
tämään osaamistaan. Välillä he huomasivat tarkastelleensa asioita liian
kapea-alaisesti ja nyt opiskellessaan huomasivat myös keinovalikoimien
laajuuden. Asioita kannatti tarkastella monista eri näkökulmista, jolloin
vaikeistakin tilanteista löytyi ulospääsy ja ratkaisu niihin. Teoriaa opis-
keltiin lähipäivillä ja kirjallisuudesta, ja sitä reflektoitii työkokemuksen
kautta ja luotiin uusia toimintatapoja. Erityisopettajaopiskelijat kuvasi-
vat esimerkiksi rennompaa suhtautumista työhönsä ja opiskelijoihinsa
sekä itseensä: kaikkea ei tarvitse tietää ja osata, saa olla myös epävarma.
Huomattiin myös kuuntelemisen tärkeys.

Opiskeluprosessiin pääseminen ja sen kesto vaihtelivat, toiset pääsivät
työn alkuun heti, joillakin se kesti useita kuukausia. Alkuun pääsemi-
nen oli osalle vaikeaa, mutta sen jälkeen opiskelu tuntui sujuvan hyvin.
Turhaa työtä ei haluttu tehdä ja siksi asioita piti varmistella. Seuraavassa
esimerkissä opiskelija pohtii, mitä hyötyä hänelle on ollut osaamisperus-
teisuudesta. Tietoisuus omasta osaamisesta heräsi ja sitä pystyi hyödyn-
tämään opinnoissa.

Osaamisperustaisuus osana opiskelua on toiminut ainakin minun
kohdalla hyvin. Tämä kokonaisuus avasi minulle vieläkin syvem-
min aikaisemmin opitun tiedon sekä tärkeänä osana hiljaisen
tiedon näkyväksi tekemistä. Kuten aiemmin kirjoitin en tiennyt
opintojen alussa että minulla olisi mitään aikaisempaa opittua
tietoa mitä voisin hyödyntää opiskelussa. Toisin kävi, pystyin
hyödyntämään omaa aikaisemmin opittua tietoa erinomaisesti
ja tarvitsin vain täydentää ne osat missä tiedon vajausta esiintyy.
Minun mielestä kaiken kaikkiaan aivan loistava tapa opiskella.
(13)

Seuraavassa sitaatissa opiskelija kuvaa lähijaksojen merkitystä. Hän pitää
niitä innostavina ja hyödyllisinä, ja harmittelee ettei ole päässyt osallis-
tumaan kaikkiin lähipäiviin.

Lähijaksoille en sitten kaikille päässyt ja sen koen haitanneen opiskelujeni etenemistä. Lähijaksoilla olen joka kerta saanut uutta intoa opiskeluun ja olen voimaantunut. Itsevarmuutta olen saanut. Olen saanut työnohjausta ja kokenut sen hyväksi. Opin-toni ovat edenneet sykäyksittäin. (15)

Osaamisperusteinen opiskelu näyttäytyi erityisopettajaopinnoissa opiskelijoille eri tavalla kuin aikaisemmin omassa työssä. Nyt ei ollut kysymys pelkästään dokumenttien perusteella tehtävästä aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta, vaan koko prosessi lähti perusteel-lisesta itsearvioinnista, jota tavoitteet ohjasivat. Niille opettajille, jotka olivat työskennelleet näyttötutkintoperustaisessa aikuiskoulutuksessa, toimintatapa oli tuttu ja heidän oli helpompi ymmärtää prosessia heti alusta alkaen. Seuraava aineisto-ote havainnollistaa prosessin tuntemuk-sen tärkeyttä ja selkeyttä.

Kun silloin puolen vuojen jälkeen mietin, että mitä se osaamis-perusteisuus on, niin aattelin, että eihän se oo sen kummempaa ku aikaisemminkaan., sitähan sitä on oikiasti tehty. Se miten, oon aikuisryhmää vieny, se on juuri tää. Opiskelija selevittää itse mitä osaan ja mitä en osaa, mennään sinne osaan.fi ja tutkitaan tutkinnon perusteita ja tarkkaan zoomataan, mitä et vielä tiää, mihin et oo osallistunu, että kun lähetään tekkeen näyttöjä, niin kaikki asiat on käyty läpi, että on varma tunne mennä tekkeen se tutkintotilaisuus. (4)

Ryhmän suuri merkitys

Vaikka jokainen rakensi oman opinpolkunsu yksilöllisten tarpeittensa mukaisesti, yhdessä oppiminen oli tärkeää ja ryhmän merkitys opin-noissa suuri. Ryhmän merkitys opintojen edistäjänä mainittiin kolmes-satoista tarinassa. Vertaispalaute oli kannustavaa ja auttoi tunnistamaan omaa osaamista sielläkin, missä ei sitä itse havainnut. Keskustelut toisten opiskelijoiden kanssa avasivat uusia näköaloja ammatilliseen erityisopet-tajuuteen. Ryhmän kanssa toimiminen ja keskustelut näyttäytyivät erittäin tärkeänä osana opiskelua. Opiskelijat toimivat opettajina tai erityisopettajina erilaisissa koulutusmuodoissa ja oppilaitoksissa, kuten tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa, erityisammattioppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, valmentavassa koulutuksessa ja aikuiskoulu-

tuksessa. Osaaminen oli monipuolista ja kokemukset erilaisia. Oma osaaminen kehittyi keskusteluissa ja yhteisessä työskentelyssä toisten kanssa. Tämä motivoi tulemaan lähipäiville pitkienkin matkojen takaa. Seuraavassa sitaatissa opiskelija tuo esille ryhmän tärkeyden ja yhdessä tekemisen merkityksen, joka nousee todella tärkeäksi oppimisen kannalta.

Niistä oppii kaikista eniten siltä ryhmältä, teijänki luennot ja alustukset oli hyviä ja kaikki harjotukset, mutta ne toiset opiskelijat, jotka tulivat vielä syvempää siltä substanssista, jotka olivat olleet niitten opiskelijoitten kanssa, siitä oppi eniten ja yhdessä tekemisestä ja keskustelusta. Yhteistoiminnallinen tekeminen ja yhdessä tekeminen. Kyllähän siellä myös tauoillakin keskusteltiin niistä asioista. (5)

Ohjaus ja palaute opettajilta

Ryhmän ja vertaispalautteen lisäksi tuutoreiden antama ohjaus oli opiskelijoiden tarinoissa tärkeää. Ohjaus ja palaute veivät opintoja eteenpäin. Kolmestatoista haastattelusta tai kirjoitetusta tarinasta löytyi maininta siitä, että erityisopettajaopiskelijat olivat hyötäneet ohjauskeskusteluista, kannustuksesta tai rauhallisista opettajista. Tässä he mainitsivat ottaneensa oppia rauhallisuudesta ja kannustamisesta ja halusivat toimivat niin myös omien opiskelijoidensa kanssa. Opintokokonaisuuden opettajilta saatu kannustava palaute rohkaisi jatkamaan. Erityisopettajaopiskelijat kertovat saaneensa mallin palautteen antamisesta, jossa pienetkin positiiviset asiat olivat tärkeitä. Jokainen osoitettu osaaminen arvioitiin tavoitekohtaisesti ja siitä sai kirjallisen palautteen. Arviointi oli joko ”hyväksytty” tai ”täydennettävä”. Lisäksi kirjallinen palaute annettiin osaamisesta ja sen kehittymisestä sekä kehittämisen paikoista. Opiskelija kuvaa seuraavassa positiivisen palautteen merkitystä oppimiselle.

Vahvistaa itsetuntoa ja halua oppimiseen, kun positiivisia asioita korostetaan. Olen nähnyt sen tapahtuvan (omille opiskelijoille). (16)

Lisäksi koulutuksesta vastaavien opettajien nopea vastaaminen erityisopettajaopiskelijoiden kysymyksiin kerrottiin edistäneen opintoja. Ryhmän kolme opettajaa vastasivat kukin oman ohjattavansa kysymyk-

siin mahdollisimman ripeästi, mitä ilmentää opiskelijan kommentti seuraavassa aineisto-otteessa.

Sain kyllä (palautetta). Siitä ei voi muuta kuin antaa positiivista palautetta. Ei tarvinnu siihen käyttää voimia, että saanko yhteyttä tai voinko kysyä tai jotaki semmosta. Aina kysyin ja aina sain heti vastauksen. Sain siihen hetkeen, kun olin tekemässä jotain niin sen varmistuksen heti. (19)

Erityisopettajaopiskelijat kuvasivat lämmintä vastaanottoa ja ilmapiiriä oppilaitoksessa. Erityisopettajaopiskelijat saivat palautetta myös kehittämistarpeistaan ja he kokivat, että sekin palaute oli rakentavaa eikä keskittynyt vain virheisiin ja heikkouksiin. Erityisopettajaopiskelijoita kannustettiin kehittämään osaamistaan mahdollisimman paljon. Seuraava sitaatti kuvaa ahkeraa työskentelyä, jossa kerrotaan kaiken vapaa-ajan menneen opiskeluun.

Sain osaamisestani todella kannustavaa palautetta. Se innosti eteenpäin, samoin kuin toisten opiskelijoiden kanssa keskustelu. Viikonloput, hiihtoloma ja pääsiäisen aika menivät melko tarkkaan konetta naputellessa, mutta valmistakin tuli. (1)

Opettajat tarjosivat ohjausta erityisopettajaopiskelijoille koko opiskeluprosessin ajan. Henkilökohtainen ohjaus todettiin hyödylliseksi, mutta vertaispalautteen merkitystä korostettiin. Pienryhmissä tehdyt itsearviointit edistivät oman osaamisen tunnistamista ja rohkeutta tuoda osaamistaan esille. Vertaisille koettiin olevan helpompi kertoa kuin opettajille, ja kannustava palaute antoi itsevarmuutta. Koska lähipäiviä oli vain kerran kuukaudessa, ei vertaispalautteeseen ollut jatkuvasti mahdollisuutta. Jotkut opiskelijat kokivat, että vertaispalautetta oli tämän vuoksi liian vähän. He kaipaivat välittömämpää palautetta ja rohkaisua.

...vertaispalaute puuttuu. Opettajat antavat kyllä palautetta hyvin ja neuvoja, mutta sellanen matalamman tason palaute puuttuu. (14)

... jos siinä olis samantasonen ihminen vieressä, joka sanois, että kannattaahan tuo laittaa, kun on paremmin tehty kuin minulla. Rohkasis yrittämään. (16)

5.1.4 Osaamisen osoittaminen ja soveltaminen

Tutkimusaineiston perusteella osaamisen osoittamisessa pidettiin hyvänä sitä, että osaamisen osoittamisen tapoja oli useita ja että ne sai itse valita. Opitun soveltamista työhön pidettiin myös oppimista edistävänä tekijänä. Erityisopettajaopiskelijat huomasivat asenteittensa muuttuneen positiivisemmiksi. Lisäksi tiedon lisääntyminen toi varmuutta opettajuuteen, verkostot laajenivat ja osaamisperusteinen toimintamalli tuli tutuksi.

Osaamisen osoittamisen alkutaipaleella osaamista ajateltiin vielä liian laajoina ja monimutkaisina kokonaisuuksina. Kun opiskelija tutki tavoitteita tarkasti ja alkoi opiskella niiden mukaisesti, alkoi toiminta selkiytyä. Lisäksi opintojaksojen määrittely opintopisteinä toi mieleen entisten opintojen laajuuksien laskutavan, joka ei toiminut osaamisperusteisessa ajattelussa, jossa osaaminen on keskiössä. 17 erityisopettajaopiskelijaa mainitsi, että kun oli ryhmässä kuunnellut tai saanut itse tehtyä ensimmäisen osaamisen osoittamisen ja palautteen siitä, syntyi oivallus prosessin etenemisestä. Jokainen sai valita itselleen sopivimmat tavat osoittaa osaamistaan. Aikataulu oli myös itse päätettävä. Valmiita malleja ei annettu, mutta lähipäivillä käsiteltiin erilaisia osaamisen osoittamisen tapoja ja niitä tuotiin esille kymmeniä erilaisia.

Osaamisen osoittamisen monet tavat

Ensimmäinen erityisopettajaopiskelijoille mieleen tullut osaamisen osoittamisen tapa oli kirjoittaminen. Joillekin se olikin luontaisinta ja he tekivät suurimman osan osaamisen osoittamisistaan kirjallisesti blogiin tai muille sähköisille alustoille. Avoimissa blogeissa tuli ottaa huomioon omien opiskelijoiden suojaaminen niin, että siellä ei voinut kertoa esimerkkitapauksia, joista opiskelijoita olisi voitu tunnistaa. Näissä tapauksissa osaamisen osoittaminen annettiin vain koulutuksesta vastaavien opettajien luettavaksi.

Jokaisen erityisopettajaopiskelijan oli osoitettava osaamistaan myös työelämässä. Tämä tapahtui joko opetusharjoittelussa tai osaamisen osoittamisena opetustyössä. Työssä tehdyssä osaamisen osoittamisessa korostuivat opiskelijan kohtaamisen ja vuorovaikutuksen taidot. Erityisopettajaopiskelijat valmistautuivat näihin osaamisen osoittamiseen kertomalla opettajilleen etukäteen, mitä osaamista aikoivat opetuksessaan osoittaa. Seuraavassa sitaatissa opiskelija pohtii, millaisesta opetusharjoittelusta hän hyötyisi eniten. Hän valitsi harjoittelupaikan, jossa pääsi näkemään eniten uutta ja samalla oppimaan.

Opetusharjoittelun kohdalla pohdin, mikä olisi alue, joka olisi minulle vieras ja josta oppimisen ja tiedon omaksumisen näkökulmasta saisin eniten omaan ammatilliseen kasvuun. Päädyin tutustumaan ja ohjaamaan eri alojen ammatilliseen koulutukseen tutustumista ja ammattipajapäiviä. Samalla kartoitin kuinka erityistä tukea tarvitsevien tuki huomioidaan eri alojen opetuksessa. Opetusharjoittelua toteutin 1–2 työpäivää / kk syyskuusta 2014 kesäkuuhun 2015, jolloin annoin ohjaamisen/opetusnäytön. (17)

Osaamisen osoittamisen kautta erityisopettajaopiskelijat alkoivat myös tarkastella oman työyhteisönsä toimintamalleja, josta seuraavassa katkelmassa on kuvaus. Opiskelija on jo itse oppinut uutta toimintamallia ja huomaa vanhoja käytäntöjä omalla työpaikallaan.

Oon saanu varmuutta ja kun nyt nuorisoaste on mennyt osaamisperustaisuuteen, niin kyllä niitä epäkohtia huomaa työpaikalla, kuinka aikasidonnaista se vielä kuitenkin on, hirviän tarkkaan seurataan niitä poissaoloja, kun pitäs ajatella jokaista opiskelijaa yksilönä ja mitä he tarvii ja mahdollisimman joustavasti järjestää niitä asioita, saaha niitä näyttöjä aikaseksi ja päästä etenemään, eihän se tarkoita, että kolome vuotta pittää istua. (4)

Osaamista osoitettiin myös lähipäivillä toisille erityisopettajaopiskelijoille. Siitä moni mainitsee saaneensa hyvän kokemuksen ja kannustavaa vertaispalautetta. Toiset tekivät kysymyksiä ja kertoivat omia kokemuksiaan, jotka taas herättivät ajatuksia ja uusia oivalluksia. Yhden opintojakson osaamisen osoittaminen tehtiin ryhmissä, mikä oli lisännyt erityisopettajaopiskelijoiden ymmärrystä osaamisen osoittamisesta. Esimerkiksi inklusiivisia oppimisympäristöjä tarkasteltiin moninäkökulmaisesti ja monissa eri oppilaitoskonteksteissa, joten toisia kuunnellessa oma osaaminenkin samalla laajeni.

Viisi erityisopettajaopiskelijaa kokeili videon tekemistä osaamisestaan. Heille oli korostettu, että video ei saa olla pitkä ja että se pitää editoida niin, että osaaminen tulee näkyväksi. Lyhyen videon tekeminen oli haasteellista, vaikka sitä oli ollut mahdollisuus opiskella. Haasteellisuudesta huolimatta videot osaamisen osoittamisessa onnistuivat siten, että osaaminen tuli näkyväksi.

Muita osaamisen osoittamisen tapoja tässä ryhmässä olivat PowerPoint-esitykset, valokuvat, suullinen ”kuulustelu”, päiväkirja ja raportti. Erityisopettajaopiskelijat kertovat tunteneensa monenlaisia tunteita prosessin aikana. Näistä mainitaan muun muassa pelko, epätietoisuus, alkushokki, vaikeus, ilo, helppous, kiittolisuus, raskaus, kokemuksen vahvuus, tiukkuus, ahdistus ja rauhoittuminen.

Osaamisperusteisen oppimisprosessin hyödyllisyys

Erityisopettajaopiskelijat toivat opintojen lopussa esille osaamisperusteisen oppimisprosessin etuja ja hyötyjä monipuolisesti koskien omaa tapaa opiskella, oman aikataulun määrittämistä, osaamisen soveltamista työhön, joustavuutta ja opiskeluajan lyhenemistä. Ilman osaamisperusteista toimintamallia opinnot on aikaisemmin ajoitettu kestämään 1,5 vuotta ja opinto-oikeus on ollut voimassa, ja on edelleen, kolme vuotta. Koska osaamisperusteisuus mahdollistaa opintojen loppuun saattamisen henkilökohtaistetussa aikataulussa, usean opiskeluaika lyheni. Vuodessa tai alle vuodessa opintonsa sai päätökseen kuusi erityisopettajaopiskelijaa ja kahdeksan puolessatoista vuodessa tai hieman alle sen. Lähes kaikki muutkin saivat opintonsa päätökseen reilusti alle kahdessa vuodessa. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kuvaa, kuinka oppimisprosessi on sitoutanut opintoihin voimakkaasti. Siinä tuodaan myös esille oppijan itsensä vastuu oppimisesta.

Onneksi osaamisen osoittamistapoja on pilvin pimein. Ajattelenkin, että osaamisperusteisuus tukee erilaisia oppijoita, sekä inklusiivisuuden toteutumista. Jokainen voi osoittaa oman osaamisensa omista vahvuuksistaan lähtien, jolloin jokainen on lähtötilanteessa samalla viivalla eikä oppiminen tue vain stereotyyppistä lukija-kirjoittaja oppijaa, tietynlaista oppimista ja yhdenmukaisia opintopolkuja. Omalla kohdallani osaamisperusteisuus ammatillisen erityisopettajan opinnoissa lyhensi suunniteltua opiskeluaikaa. --- Opintojen sisällöt ja osaamisvaatimukset tulivat hyvin tutuiksi, kun opiskelijan on täytynyt itse kantaa vastuuta siitä, että jokainen vaatimus tulee täytetyksi ja osaaminen osoitetuksi. Tätä pidän erityisen hyvänä myös nuorisopuolen koulutuksessa. Opintoihin sitoutumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että opiskelija tuntee opintojensa sisällöt, ammattitaitovaatimukset, arviointikriteerit, opintojen suoritusstavan sekä opintojen etene-

misen aikataulun. Opintoihin sitoutumista tukee entisestään se, että näihin kaikkiin pääse myös itse aidosti vaikuttamaan. (9)

Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet prosessia näin mutkattomaksi ja myönteiseksi. Eräs opiskelija kertoi omalla kohdallaan prosessin olleen joiltakin osin epäreilu. Hänen mukaansa se suosi muita osaamisen osoittamisen tapoja kuin mitkä olivat hänelle itselleen sopivimpia. Osaamista ei hänen mielestään tunnistettu oikeudenmukaisesti.

Opitun soveltaminen omassa työssä

Erityisopettajaopiskelijat kertoivat, että olivat pystyneet hyödyntämään oppimaansa heti käytännössä. Samalla he olivat voineet testata, miten opitut uudet asiat toimivat omassa työssä omien opiskelijoiden kanssa. Työelämä oli toiminut kahteen suuntaan oppimisprosessissa. Opittua on voinut soveltaa ja omaa aikaisempaa käytännön osaamista sanoittaa ja käsitteellistää. Oli löydetty teorian ja käytännön yhteys. Esimerkiksi dialogisuus ja sen soveltaminen tuli esille tarinoissa. Dialogisuus teoreettisena käsitteenä tunnettiin, mutta tavoitteissa sitä piti soveltaa omien opiskelijoiden ja työyhteisön kanssa. Dialogisuuden olemus avautui näin konkreettiseksi toiminnaksi ja teoreettisella tasolla sen olemus syveni. Opettaja kuvaa seuraavassa, miten opiskelu on vaikuttanut häneen myönteisesti ja parantanut työpaikankin ilmapiiriä.

Eron huomaa omaan työpaikkaan. Kohtaaminen ja kaikki. Voin kyllä vaikuttaa omalla työpaikalla, tyhjämpäiväinen nahistelu on loppunut. Se oivallus, minkälaisia opiskelijat ovat, ei tarvitse nahista, minulla on keinoja, miten ne kohtaan. Koko kevään työstin ja opettelini kohtaamista, dialogisesti. Olen erityisopettaja, ne menetelmät, ei oo ongelmia, en ota itteeni, kun tulen töihin, olen kokonaisena, en ole epävarma. (13)

Ammatillinen erityisopettajankoulutus syvensi ammatillista kasvua ja osaamista. Osaamisperusteinen opetussuunnitelma ammatillisella toisella asteella edellytti osaamisperusteisen toimintamallin toteuttamista tähän tutkimukseen osallistuneilta opettajilta. Oma osallistuminen osaamisperusteiseen koulutukseen toi lisää ymmärrystä ja osaamista toiminnan toteuttamiseen. Omien opiskelijoiden osaamisen tunnistamista pidettiin nyt tärkeämpänä kuin aikaisemmin ja oma rooli opettajana oli

alkanut muuttua ohjauksellisemmaksi. Seuraavassa opiskelija kertoo, miten uusi opiskelutapa toimii hänen mielestään hyvin, sillä oma oppiminen ja osaaminen havainnollistuvat hyvin osaamisperusteisuudessa vanhanaikaista pönttäämistä paremmin.

Vanhassa tavassa opiskella tieto unohtuu saman tien, mutta tässä tulee varmuus, kun osaaminen tulee näkyväksi ja konkreettisesti tulee osaksi sinua. (1)

Uusi tapa on selkiyttänyt opiskelijalle tavoitteita ja tavoitteiden mukainen itsearviointi on hänen mielestään mielekäästä, mitä seuraava esimerkki havainnollistaa.

Hirviän hyvä, että on tavoitteet, ohjausta olen käyttänyt tosi paljon, ja se oman osaamisen tunnistaminen, kun meillä on täällä koulussa ja sitä rupesin heti käyttämään, on avannut tavoitteiden maailman, tehdään arviointi niitä vasten, se on aivan mahtavaa. (13)

Erityisopettajaopiskelijat alkoivat soveltaa osaamisperusteista toimintamallia laajasti, sillä koulutus toi varmuutta toimintaan. Osaamisperusteisuutta sovellettiin rohkeammin kuin aikaisemmin ja samalla tiedostettiin sen hyödyt omille opiskelijoille. Ymmärrys lisääntyi myös ajan suhteen. Etukäteen ei voi esimerkiksi määritellä työssäoppimisen aikaa tai sitä, milloin osaaminen osoitetaan. Osaaminen ratkaisee. Tällainen toiminta oli tullut varmemmaksi erityisopettajaopinnoissa. Seuraavassa opiskelija kertoo opitun soveltamisesta omassa työssään. Hänelle osaamisperusteisuus selkiytyi oman opiskelun kautta.

Minulla opiskelijatkin tekkee tätä samaa, osaamisperusteisesti, niin siinä on ihan äärettömästi mahdollisuuksia. Nyt yksi opiskelija, jonka olis ollu tarkotus valmistua kevväällä, valmistu nyt jouluna, koska pysty niin paljon tunnustamaan osaamista jo tässä vaiheessa, kun kesän työkokemukset luetaan--- Sitä ei oo aikaisemmin ollu ja se tuli mun toimintaan uutena, että tää nyt aukasi paljon, kun ite oli tuossa erityisopettajakoulussa. Nyt pystyn opiskelijoitten kanssa hyödyntään sitä tosi paljon, kun aukeni itellekki ihan eri tavalla. (8)

Muutos asenteissa

Erityisopettajaopiskelijat kertoivat myös siitä, että suhtautuminen omiin opiskelijoihin oli muuttunut ja toimiminen asenteen muuttumisen myötä oli myös entistä ammatillisempaa. He kokivat olevansa valmiimpia kannustamaan ja etsimään omien opiskelijoidensa vahvuuksia. Vaikeissakin tilanteissa erityisopettajaopiskelijat omasta mielestään käyttäytyivät eri tavalla kuin ennen. Opettajina he pystyivät kuuntelemaan rauhallisemmin ja provosoitumatta omia opiskelijoitaan ja sillä tavalla myös rauhoittamaan heitä. Seuraavassa sitaatissa erityisopettajaopiskelija kuvaa ymmärryksensä ja asenteensa muuttumista.

Kun ajattelen omaa oppimistani koulutuksen aikana, ovat suurimmat muutokset tapahtuneet siinä, miten suhtaudun ongelmiin. Ymmärtämys siitä, että kaikki ongelmat eivät ole tahallisia on kasvanut todella paljon. Voisiko sanoa, että yleinen suvaitsevaisuus on muuttunut paljon. (6)

Erityisopettajaopiskelijat kuvasivat monin tavoin oman toimintansa konkreettista muuttumista vaikeissa tilanteissa omien opiskelijoidensa kanssa. Kärsivällisyys oli lisääntynyt ja rauhallisen suhtautumisen hyödyt tunnistettiin. Opiskelija kertoo ottaneensa oppia opettajistaan ja tulleen kärsivällisemmäksi. Tämän hän on huomannut vaikuttavan myös omiin opiskelijoihinsa, kuten seuraavasta ilmenee.

Minäkin muutuin tässä puolentoista vuoden aikana opiskelijaa kohdatessani, että kuuntelee aina sen positiivisuuden kautta. Vaikeitakin asioita tulee täällä ja kun puhutaan vielä erityisopetuksesta ja haasteellisten opiskelijoiden kohtaamisesta, nyt oon yrittäny, vaikka joskus tuntuu, että hermostuttaa asia, niin tehnyt sen niinku tekin, niin otan sen, että istutaanpas alas ja mietitäänpäs asiaa ja lähetään sitten sitä kautta. Vaikka joskus opiskelijakin on ollut hermostunut, niin siinä käy niin, että rauhoituttaa ja huomataan että tähän käännetäänkin voitoksi tämä asia. Asennoitumisella ja asenteella ja opiskelijälähtöisyyellä. (3)

Eräs erityisopettajaopiskelija kuvasi käänteentekevää ajattelunsa muuttumista opetusharjoittelun aikana. Hän kertoi tulleen hakemaan koulutuksesta työkaluja, mutta dialogisuudesta tehdyn osaamisen osoittamisen

kautta hän ymmärsi, että ei ollut kyse ”tempuista” vaan omasta ajattelusta ja hyvän vuorovaikutuksen rakentamisesta opiskelijoiden kanssa. Opetusharjoittelussa laajennettiin osaamista myös niihin koulutuksiin, jotka olivat itselle vieraita. Opetusharjoittelu tehtiin yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, erityisammattioppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, valmentavassa koulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa. Seuraavasta sitaatista voi huomata, kuinka tärkeä opetusharjoittelua ohjaava opettaja on opiskelijalle. Osaaminen ja asenne välittyvät asiantuntevassa ohjauksessa.

Opetusharjoitteluun liittyen kävimme tutustumassa OSAOn ammatillisen erityisopettajan työnkuvaan. Asiantuntevan ammatillisen erityisopettajan kertoessa työstään selveni minulle työnkuva tarkasti. Toki tehtävät voivat vaihdella eri ammatillisissa oppilaitoksissa. Käynnin aikana HOJK-prosessi avautui lopullisesti, kun näimme konkreettisesti yhden opiskelijan hojksin. (5)

Tiedon lisääntyessä varmuutta omaan toimintaan

Erityisopettajaopiskelijat kertoivat saaneensa opiskelujen myötä varmuutta omaan toimintaansa. Ongelmien ilmetessä niiden puheeksi ottaminen opiskelijoiden kanssa oli nyt helpompaa. Erityisopettajaopiskelijat arvostivat sellaista osaamisen kartuttamista, josta oli hyötyä omassa työssä. Ammattitaidon lisääntyminen lisäsi myös motivaatiota opiskella. Moni erityisopettajaopiskelija kertoi saaneensa lisää tietoa erilaisista oppimisvaikeuksista sekä lukivaikkeudesta ja sen testaamisesta. Näitä taitoja he olivat voineet hyödyntää työssään välittömästi. Opin-toihin sisältyneen työnohjauksen hyöty omaan työhön oli mainittu. Ammatillinen identiteetti vahvistui työnohjauksessa. Työhyvinvoinnin ylläpitämiseen arveltiin tarvittavan muutosta työhön. Yksi erityisopettajaopiskelija mainitsi, että kouluttautuminen ja sen mukanaan tuoma toiminnan muuttaminen oli yksi tällainen työhyvinvointia lisäävä tekijä.

Myös niin sanottuja työkaluja oli saatu lisää: esimerkiksi digipedagoginen osaaminen oli lisääntynyt ja uusia koulutusteknologian ohjelmia oli opittu ja kokeiltu opiskelijoiden kanssa. Näistä erityisopettajaopiskelijat mainitsivat Padletin ja blogin, joita alkoivat kokeilla omien opiskelijoidensa kanssa. Omaan työhön opettajana tai erityisopettajana opiskelujen myötä mainittiin tulleen myös portfolioiden tekemisen, luottamuksen omaan selviytymiseen, paikan vahvistumisen moniammatillisen ryhmän jäsenenä, dialogisuuden, kollegoiden huo-

mioimisen, itsearvostuksen ja viihtymisen työssä. Seuraavassa sitaatissa kuvataan opitun työhön soveltamisen hyötyä.

Asioiden rajaaminen oli vaikeaa, mutta pyrin kokoamaan oman osaamiseni työelämän kautta. Pyrin suurinta osaa asioista peilamaan eri käytännön asioiden avulla. Lähestymistapa oli itselleni luonteva ja mielenkiintoisin toteuttaa. Asioiden siirtäminen käytäntöön nopeutti myös opintojeni loppuun saattamista, kun se tuli työtehtävien takia ajankohtaiseksi yllättäin. (10)

Verkostot ja yhteistyö työpaikkojen kanssa

Opiskelujen aikana verkostojen tärkeys huomattiin. Erityisopettajaopiskelijat olivat saaneet luotua uusia verkostoja ryhmässä ja myös oman työpaikan tukiverkostot olivat tulleet tutuiksi. Joillekin erityisopettajan konsultoiva rooli oli tullut osaksi työtä. Työkaverit tulivat kysymään neuvoa, kun olivat kuulleet kollegan olevan ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa. Neljä erityisopettajaopiskelijaa mainitsi konkreettisesti saaneensa uusia työtehtäviä opintojen valmistumisen myötä.

Erityisopettajaopiskelijat mainitsivat myös, että heidän yhteistyönsä työpaikkojen kanssa oli lisääntynyt samalla, kun luotiin opiskelijoille yksilöllisiä ja joustavia opintopolkua sekä yhä enemmän mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan työpaikoilla. Jotta työpaikoilla tapahtuva oppiminen, osaamisen osoittaminen ja osaamisen tunnustaminen olisivat mahdollisia, tarvittiin tiivistä yhteistyötä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa. Opettajan tehtävänä oli ollut luoda hyvät edellytykset työpaikoilla tapahtuvalle oppimiselle ja pitää huolta siitä, että erityisopettajaopiskelija sai omaa tasoaan vastaavia töitä ja riittävästi ohjausta. Uutta, opintojen kautta syntyneitä ajattelua kuvasi se, että heitä ohjattiin entistä enemmän tavoitteelliseen työskentelyyn entisen suorittamisen sijasta. Sitä, mikä jo osataan, ei enää tarvitse opiskella. Ajatusmaailman avartumisesta opiskelujen kautta kuvaa seuraava sitaatti.

Opiskelu on muuttanut ajatusmaailmaani laaja-alaisemmaksi. Yritän paremmin ottaa huomioon koko ammatillisen koulutuksen, yhteiskunnan vaikutukset ja tietenkin edelleen opiskelijan. Tästä ammatillinen reittini jatkuu. Vaikka työni ei jatkuisi erityisopettajana, pärjään ja jaksan paremmin tämän koulutuksen jälkeen työelämässä. (15)

5.1.5 Yhteenveto tuloksista

Koulutukseen hakeutumisen tarve

Ammatillinen erityisopettajakoulutus on jo pitkään ollut vetovoimainen ja haluttu täydennyskoulutus ammatillisille opettajille. Tämä johtuu lisääntyvistä koulutuksen haasteista, joita aiheuttavat muun muassa monet viimeaikaiset ammatilliseen koulutukseen kohdistuneet uudistukset ja samanaikaiset rahoituksen leikkaukset. Opettajia, aikaa ja rahaa on vähemmän ja paineet siihen, että kaikki opiskelijat läpäisevät koulutuksen, ovat lisääntyneet. Ammatillinen erityisopettajakoulutus antaa muodollisen pätevyuden ja sen toivotaan antavan lisää osaamista haasteisiin vastaamiseen. Tutkimuksen kohteena olevaan koulutukseenkin oli runsaasti hakijoita, joten koulutukseen valitut opiskelijat olivat erittäin motivoituneita ja sitoutuneita. Tutkimusaineiston mukaan opiskelijat halusivat muodollisen pätevyuden ammatillisiksi erityisopettajiksi, jotta saisivat tasa-arvoisen aseman työyhteisössä. Lisäksi haasteelliseen työhön haettiin uusia toimintatapoja ja menetelmiä – niin sanottuja työkaluja – sekä lisää tietoa osaamisperusteisesta toiminnasta. Myös se, että koulutus järjestettiin Oulussa, lähellä omaa asuinpaikkaa oli merkityksellistä.

Osaamisperusteisen oppimisen alku

Osaamisperusteinen opiskelutapa oli osalle opiskelijoista tuttu teoriassa, mutta käytäntö ei ollut vielä tuttua. Parhaiten perillä toimintatavasta olivat aikuiskoulutuksessa toimivat opettajat, joiden opiskelijat tekivät näyttötutkintoja. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, että lähes kaikki opiskelijat kuvasivat opintojen alkua hankalaksi jollakin tapaa. Opiskelujen alku oli tulosten mukaan kaoottinen ja epäselvä. Opiskelutavat, osaamisperusteisuuden käsitteet, sähköiset oppimisympäristöt ja opintojen eteneminen yleensäkin olivat epäselviä ja hämmentäviä. Vanhoista toimintatavoista oli myös poisopittava, hiljaista tietoa piti saada esille ja sanoittaa. Tuutorit, eli ryhmän kolme opettajaa, eivät antaneet valmiita malleja, vaan jokaisen oli löydettävä oma tapansa toimia ja luotava oma opiskelupolku. Opiskelu vaati täysin uutta ajattelua. Alussa se näyttäytyi vaikeana, mutta lopulta kaikki pääsivät eteenpäin omassa aikataulussaan.

Osaamisen rekonstruktion vaihe

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan jo olemassa oleva tieto muodostuu uudeksi tiedoksi ja osaamiseksi rekonstruktion kautta.

Uuden tiedon rakentuminen ja kiinnittyminen entiseen hahmottui tutkimuksen oppimisprosessissa ja tutkimuksen tuloksissa. Opiskelijoilla oli ennestään paljon tietoa ja kokemusta, jota opinnoissa tarkasteltiin refleктоimalla ja joka rakentui uudeksi osaamiseksi omassa työssä. Myös siihenastisen toiminnan oikea suunta tuli näkyväksi ja tuki opiskelijoiden toimijuutta opettajina.

Henkilökohtaistamisessa omien vahvuuksien hyödyntäminen oli vahvasti opiskelua edistävä tekijä. Yksilölliset polut konkretisoituvat opiskelutapojen ja osaamisen täydentämisen valinnoissa, osaamisen osoittamisen tavoissa, osaamisen tunnustamisessa ja opintojen aikatauluttamisessa sekä oman työn ja vapaa-ajan järjestelyissä. Edellä mainitut asiat viittaavat osaamisperusteiseen toimintatapaan ja henkilökohtaistamiseen. Omakohtainen kokemus osaamisperusteisesta opiskelusta korostui tutkimustuloksissa esimerkiksi siten, että omassa työssä alettiin soveltaa osaamisperusteisuutta enemmän.

Yhteistyön tekemisen ja verkostojen tärkeys tuli esille myös. Ensinnäkin ryhmässä opiskelu, itsearviointien tekeminen yhdessä ja vertaispalaute olivat keskeisiä opintojen etenemisen kannalta. Lisäksi omassa työssä tuli esille se, että yhteistyötä ja verkostoissa toimimista alettiin pitää entistä tärkeämpinä, koska osaamisperusteinen toimintamalli edellytti sitä. Ammatillisen erityisopettajan konsultatiivisen roolin kautta työyhteisön merkitys ja siinä toimiminen korostuivat.

Opettajien tärkeä rooli ohjaajina ja palautteen antajina oli tulosten mukaan merkittävää. Tutkimushenkilöt korostivat positiivisen palautteen kannustavuutta. Selkeästi tuotiin myös esille nopea vastaaminen ohjaustarpeeseen.

Osaamisen osoittaminen ja soveltaminen

Tulosten mukaan osaamisen osoittaminen ja sen tavat vaativat pohdintaa ja aiheuttivat epätietoisuutta aluksi. Ymmärrystä helpotti toisten osaamisen osoittamisten seuraaminen ja palautteen saaminen omasta ensimmäisestä osaamisen osoittamisestaan. Myös ryhmässä tehty osaamisen osoittaminen auttoi hahmottamaan asiaa. Jokainen opiskelija osoitti osaamistaan useammalla tavalla, joista kirjallinen osaamisen osoittaminen oli yleisin. Tuloksista ilmeni, että osaamista sovellettiin omassa työssä, mikä kertoi opettajuuden ja työn tekemisen muutoksesta. Ammatillinen erityisopettajankoulutus ei antanut pelkästään uusia menetelmiä ja ”työkaluja”, vaan opintojen aikana opiskelijoiden

opettajaidentiteetti muuttui ja kehittyi, eettinen ajattelu lisääntyi ja opiskelijoiden ihmiskäsitys muuttui. Edellä mainitut muutokset kertovat asenteen muutoksesta. Tämä ilmeni suhtautumisessa omiin opiskelijoihin ja työkavereihin, suhtautumisessa itsen, työn tekemisessä ja siitä nauttimisessa. Kun opiskelijat oppivat luottamaan itseensä osaamisen lisääntyessä, he kokivat työnsä mielekkäänä ja kokivat siinä onnistumisia. Opiskelijoihin suhtautuminen muuttui, kun ymmärrettiin, että kaikkeen käyttäytymiseen oli jokin syy taustalla, joka saattoi tulla esille luottamuksen rakentumisen myötä. Osaamisperusteinen opiskelu vai-kutti identiteetin kehittymiseen opintojen aikana harjoitetun ja kehittyneen reflektiotaidon kautta.

5.2 Oppimisprosessi itsearvioinnin ja reflektoinnin valossa

Aineistosta ilmenee, että itsearviointi oli vaikeaa lähes kaikille erityisopettajaopiskelijoille alussa. Reflektion käynnistyminen vei aikaa, mutta lopussa lähes kaikki opiskelijat kertoivat hyötynensä itsearviointien tekemisestä ja he kuvasivat prosessin hyötyjä monin tavoin.

5.2.1 Itsearviointi ja reflektointi

Tutkimuksen tuloksissa itsearviointi ja reflektointi nousivat keskeisiksi tekijöiksi osaamisperusteisessa opiskeluprosessissa. Itsearvioinnin käsite tarkoittaa tässä opiskelijan senhetkisen osaamisen arviointia. Reflektio on sen pohtimista, miten tuo osaaminen ilmenee työssä, mitä pitäisi muuttaa ja mitä pitäisi vielä oppia lisää. Tuloksissa niitä ei voi täysin erottaa toisistaan, vaan ne limittyvät toisiinsa aineistossa. Perusteellisen itsearvioinnin tekeminen opintojen alussa oli tärkeää. Itsearviointia ohjasivat opetussuunnitelman osaamistavoitteet. Jotta erityisopettajaopiskelija olisi tiennyt, mitä hän osasi suhteessa osaamistavoitteisiin ja mitä osaamista tuli vielä hankkia, oli itsearviointi ja reflektointi tehtävä huolella.

Itsearvioinnin vaikeus

Eräs erityisopettajaopiskelija kuvasi itsearviointi-käsitettä vaikeaselkoi-seksi. Hän arveli sen tarkoittavan arvostelua, jossa tutkaillaan puutteita. Joku toinen ajatteli, että termi tarkoitti itsensä kehumista ja sen takia itsearviointi oli vaikea saada aloitettua. Parempi ja selkeämpi käsite olisi

erään opiskelijan mukaan ollut ”oman osaamisen arviointi”. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kuvaa itsearviointin alun vaikeutta ja tunnetta, että ei osaa mitään.

Niin, olin tehnyt jo pitkään sitä työtä ja sitten oli semmosia, että aattelin etten mittään ossaa, mutta kun käsitteet kunnolla aukes opintojen aikana, niin huomas, että tuonhan minä kaikkein parhaiten ossaan. (18)

Tehtävänä itsearviointi näyttäytyi isona möykkynä, eikä suurin osa tiennyt, mistä aloittaa. Erityisopettajaopiskelijat kuvasivat vaikeutta muuttamalla ajatteluaan ja opiskelutapojaan. Heidän tuli ensin paneutua tarkasti osaamisensa, tarkastella tavoitteita siten, että löytyisi se osaaminen, jota tuli täydentää – ja tämän jälkeen laatia henkilökohtainen opintosuunnitelma. Hämmennystä tuotti myös se, että kukaan ei sanonut, mitä pitää kirjoittaa ja kuinka paljon, jokaisen oli se kohdallaan mietittävä. Moni tunsu alussa, että ei tiedä mitään. Opiskelijat prosessoivat uutta opiskelutapaa ja alkoivat oivaltaa, mistä siinä on kysymys.

Shän se tämän jutun pointti onkin varmasti se, että oon ymmärtänyt sen, että niitä valamiita vastauksia ei heti oo, että hammasrattaat pyörivät kiivaampaan tahtiin, että ajattelu käynnistyy terhakammin, että niitä valamiita sabluunoita ei oo. (11)

Aikaisemmissa opinnoissaan opiskelijat olivat tottuneet siihen, että kuunneltiin luentoja, luettiin kirjoja ja tentittiin tai kirjoitettiin esseitä. Se, että nyt oltiin ensimmäiseksi kiinnostuneita heidän osaamisestaan, oli täysin uutta ja hämmentävää. Termit, joilla opiskelujen etenemistä kuvattiin ensimmäisinä päivinä, olivat esimerkiksi ”erilainen” ja ”outo”. Osaamisperusteisessa opiskelussa opiskelijoiden tuli itse ensin tuoda esille jo olemassa olevan osaamisensa suhteessa osaamistavoitteisiin ja sen jälkeen heidän piti tehdä henkilökohtainen opintosuunnitelma, jossa tuli kuvata osaamisen hankkiminen ja osoittaminen omalla henkilökohtaisella polullaan. Seuraavassa erityisopettajaopiskelija kertoo, kuinka uusi opiskelutapa vaati ajattelun muutosta.

Mää oon tottunu siihen, että on tietyt kurssit, jotka käyään ja sitten kun ne on käyty, niin paketti on koossa, niin oli melekonen

ajatusten kääntö lähti siitä, mitä jo ehkä osaa ja sitte vielä tämä, kun se tuntui niin itsekehulta alkaa kaiveleen niitä omia osaamisiaan. Haasteellista, mutta ehkä tässä on pikkuhiljaa päässyt sisälle. (2)

Erityisopettajaopiskelijoita oli myös ohjattu arvioimaan osaamisensa ensin numeroin 1–5. Se oli joillekin suorastaan este edetä itsearviointeissa. Numeroarviointilla ei näissä opinnoissa ollut suurta merkitystä, joten se voitiin sivuuttaa kokonaan. Osa teki sen kuitenkin ja alkoi tehdä sanallista arviointia numeroarvioinnin pohjalta. Yksi erityisopettajaopiskelija kertoi ensin arvioineensa osaamisensa liian alhaiseksi ja joutuneensa korottamaan numeroarviointeja itsearviointin edetessä. Aineistostani kävi ilmi, että numeroarviointi oli käytännössä vaikeaa.

Numeerinen arviointi on vaikeeta--johtuen siitä, että en aattele sitä virkettä, että se kertoo vaan sen yhen asian mitä minun pitäis osata, vaan niinku sanoin, että kun luin sen toisen kerran, pyyhkäsini deletellä pois ne numerot, ku aattelin, että tähän myös vaatis ehkä sitäkin osaamista, eli sen takia se on vaikeeta että jos vitosen laittaa se tarkoittaa, että en tarvi tähän mittään lisää. (3)

Reflektion käynnistyminen

Eräs opiskelija totesi, että omaa työtään ei osaa arvostaa samalla tavalla kuin teorian tietoa. Vaikka opettajana olisi tehnyt työtä vuosia, nousi esille ajatuksia ja epäilyä omasta osaamisesta. Erityisopettajaopiskelijat alkoivat epäillä, olivatko heidän toimintatapansa olleet oikeita. He olivat epävarmoja siitä, mitä tavoitteet pitivät sisällään. Sen takia omaa osaamista oli vaikea suhteuttaa osaamistavoitteisiin, eikä sen sanoittaminenkaan ollut helppoa. Opiskelija kuvaa, kuinka arjessa ei tule tarkastelleeksi omaa toimintaansa, vaan toiminta on rutiinomaista.

Osaksi varmaan siinä ettei oo tottunu tekemään sitä reflektointia tai itsearviointia, mutta osaksi varmaan sitä, että ei oo koskaan tullu työssä aatelleeksi sitä, että kuinka monipuolisesti tulee tehtyä töitä ja mitä vaikeuksia siinä tulee esille sitä pitää itestään selevänä eikä kummemmin aattele, että mitähän metodia käyttäis tässä tilanteessa, ne saattaa tulla selkäytimestä tavallaan, että on sellasta kokemuksen mukana tullutta tietoa ja sitä tulee käytettyä

hyväksi ja sitä ei arvosta niin kuin teorian tietoa ja ratkaisumalleja, mitä kirjallisuus on pullollaan. (14)

Kuudentoista erityisopettajaopiskelijan itsearviointihaastattelusta tai kirjoitetusta tarinasta kävi ilmi, että itsearviointi ei ollut tuttua eikä sitä tehdä tiedostetusti opettajan työssä. Reflektointia piti harjoitella, se käynnistyi pikkuhiljaa. Seuraavasta sitaatista käy ilmi, miten erityisopettajaopiskelija alkoi ajatella kuinka haastavaa reflektointi voi olla hänen omillekin opiskelijoilleen.

Reflektiivisyys ei ainakaan minulle ole ollut sisäsyntyistä, vaan sitä on täytynyt työläästikin opetella. Olen joutunut todella painamaan sen kanssa, miten tuon osaamiseni näkyväksi, vaikka itse tietäisinkin jotain osaavani ja hallitsevani. Kun reflektiivisyys on minullekin pedagogina haastavaa, on se sitä todennäköisesti myös toisen asteen ammatillisen perustutkinnon opiskelijalle. (9)

Tavoitteet ohjasivat

Itsearvioinnin tekemisen yhteydessä kuusi opiskelijaa mainitsi tavoitteiden laajuudesta joko niin, että niistä näki kokonaisuuden, mitä osaamista tuli tavoitella, tai niin, että tavoitteet olivat iso ”möykky” tai ”vyyhti”, jota piti alkaa purkaa ja paloitella. Tavoitteita kuvattiin myös siten, että ”katto oli korkealla ja seinät kaukana toisistaan”. Niissä oli moniselitteisyyttä ja niihin tutustuminen avasi aina uusia näkökulmia. Toisaalta todettiin myös, että tavoitteissa oli loogisesti jaoteltu ammatillisen erityisopettajan osaaminen. Seuraava sitaatti kuvaa sitä, miten opiskelija löytää tavoitteista koulutuksen sisällön ja huomaa myös tavoitteiden monipuolisuuden.

Jonkinlainen strukturointi ehkä siihen, mitä tämä pitää sisällään tämä koulutus, elikkä suurin ymmärrys on ehkä se, mitä erityisopettajakoulutus pitää sisällään, en sano että mitä se on, mutta sen mitä pitää sisällään ja ne ei oo niin yksiselitteisiä ne tavoitteet, ne on yksiselitteisen näköisiä, mutta alat pohtimaan, sinä löyät aina uuden dimension, että tuotakin vielä. (3)

Joidenkin erityisopettajaopiskelijoiden mielestään oli vaikea hahmottaa, mitä tavoitteet sisälsivät. He joutuivat paljon pohtimaan tavoittei-

den sisältöjä ja osaamista, mitä niiden saavuttamiseksi tuli osata. Vaikka tavoitteet oli pyritty laatimaan mahdollisimman selkeiksi, eivät ne sitä olleet kaikille ainakaan opiskelun alussa. Eräs opiskelija kuvasi turhautumistaan pyrkiessään selvittämään tavoitteiden sisältöjä.

Nyt tavoitteet ikään kuin leijuivat pilvissä ja kaikki yrityksen rakentaa väylää niihin katkesivat tai katkaistiin. Alkuvuodesta 2015 olikin hyvin lähellä, että en jättänyt opintoja kesken. (2)

Erityisopettajaopiskelijat mainitsivat, että joskus oli vaikea löytää aikaa kaiken tekemiseen. Ohjauksessa oli korostettu, että itsearviointivaiheessa kirjoitetun muoto ei ollut tärkeää, vaan asiat, jotka kertoivat osaamisesta. Jäsennellympää kirjoittamista vaadittiin osaamisen osoittamisessa. Itsearviointit saivat olla ”ajatusten virtaa”.

Itsearvioinnin hyödyllisyys

Kertomuksista kävi ilmi, että lopulta itsearviointien tekeminen tuntui hyödylliseltä. Tavoitteet avasivat ammatillisen erityisopetuksen kokonaisuuden ja loivat näin kokonaiskuvan opinnoista ja osaamisesta, joka tuli osoittaa. Kuusi erityisopettajaopiskelijaa mainitsi tavoitteiden selkeydestä. He kertoivat siitä, miten heidän mielestään tavoitteet olivat hyvin muotoiltuja ja selkeitä tai siitä, että ne eivät tuntuneet mitenkään vaikeasti saavutettavilta. Tavoitteet oli pilkottu riittävän pieniin osiin, joista oli helppo ymmärtää, mitä tavoitteet tarkoittivat käytännön toimintana. Työskentelyn aikana syntyi oivalluksia, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

Ahaa-elämyksiä sain sieltä, että kyllä näin ja minusta se oli tosi selekeetä. Osaamistavoitteet on kirjoitettu auki sillä asteella, että se loksautti auki, mutta joka ikinen kerta, kun luen ne uudelleen, minä laajennan niitä. (3)

Itsearvioinnin hyödyt ilmenivät pääasiassa kahdella tavalla: 1) opiskelijat tunnistivat ja sanoittivat oman osaamisensa ja 2) he tunnistivat omat kehittymistarpeensa. Erityisopettajaopiskelijoiden mielestä oli tärkeää pysähtyä miettimään omaa osaamistaan ja reflektoida toimintaansa opettajana. He totesivat, että kun itse oli tehnyt tämän, osasi paremmin ohjata myös omia opiskelijoitaan. He ymmärsivät myös, että itsearviointi oli vaikeaa heidän omille opiskelijoilleen. Opiskelijat tulivat tietoisiksi erityisope-

tuksen sisällöistä laajemmin ja pystyivät tutustumaan sen moninaisuuteen koulutuksessa asetettujen osaamistavoitteiden avulla syvällisemmin. Erityisopettajaopiskelija pohti, kuinka osaamistavoitteiden avulla opintojen kokonaisuus ja niiden suhde kentällä toimimiseen hahmottuivat.

...ehkä siinä tulee jonkinlainen kokonaiskäsitys, että mitä se erityisopettajuus sitte ammatillisella puolella on ja mitä se vaatii. mitä osa-alueita siinä voi olla niinku sillei selkeyttää selvästi. Näkee, että tämä on se kenttä millä liikutaan... Nyt on selekeempi. Alussa oli se, että miten saa sen oman kenttensä täydelliseksi, mutta tämäkin keskustelu oli hyvä, että mitä siihen voi tehdä. (2)

Erityisopettajaopiskelijoista oli myös mukava huomata, että heillä oli jo paljon osaamista. He pohtivat, miten rakentaa jo olemassa olevan osaamisen päälle uutta sekä sitä, miten virheistäkin oppii. Itsearviointien kautta reflektointi jäi osaksi opettajan toimintaa. Itsearviointeja tehdessään erityisopettajaopiskelijat tunnistivat oman osaamisensa ja myös sen, mitä eivät vielä osanneet suhteessa asetettuihin osaamistavoitteisiin. Moni huomasi jo osaavansa aika paljon ja tunnisti osaamistaan työnsä kautta. Yhdeksän totesi rehellisesti, että ei tiennyt aikaisemmin, mitä ei osaa. Itsearviointi hyödytti tällä tavoin opettajien omaa työtä, kuten seuraavassa ilmenee.

Itsearviointi on hyvä, että opiskelijat oppisivat tekemään sitä. Ja uskaltavat sanoa, mitä tarvivat vielä. Itsearviointi vaikuttaa monella tavalla. Mitä haluaisin oppia lisää? Se auttaa paljo ommaan työhön. (8)

Itsearviointien hyvänä puolena pidettiin myös sitä, että hiljainen tieto tuli näkyväksi. Viisi erityisopettajaopiskelijaa totesi saaneensa varmuutta työhönsä huomattessaan, että osasi jo aika paljon. Vaikka itsearviointien tekeminen oli alussa vaikeaa, kaikki totesivat, että reflektointi oli tärkeää ja auttoi huomaamaan kehittämistarpeet opettajan työssä. Itsevarmuuden lisääntyminen oli yksi huomattava hyöty erityisopettajaopiskelijoiden kertomana. He huomasivat, että olivat tehneet asioita oikein jo aikaisemmin työssään, mikä lisäsi itsevarmuutta ja rohkeutta toimia edelleen. Seuraavassa sitaatissa kuvataan reflektion tuomia hyötyjä.

Se oli ihan mahottoman hyvä tehtävä se itsearviointien tekeminen, koska siinä joutu refleктоimaan, käymään läpi omaa ammatillista osaamista että mitä sitä on tehny jo ja mitä ei oo vielä tehny ja mitä teoriassa ehkä hallitsee, mutta ehkä ei vielä käytännössä tai toisin päin, ja kyllä tuntu, että minä aika paljon ossaanki, mitä tässä koulutuksessa on tarpeenkin osata tai mitä tämän koulutuksen pohjalta erityisopettajan on tarpeen osata. Se oli semmonen mukava havainto. (18)

Itsearviointia ja refleктоintia edisti vuorovaikutus toisten opiskelijoiden kanssa, kun yhdessä pohdittiin omaa ja toisten osaamista osaamistavoitteisiin peilaten. Lisäksi tavoitteita ja keskusteluissa esille tulevia asioita liitettiin omiin kokemuksiin. Eräs erityisopettajaopiskelija kuvasi, että näin syntyi uusi ulottuvuus asioihin, itseluottamus lisääntyi ja tuli tunne ammatillisuudesta. Myös ohjauskeskusteluissa erityisopettajaopiskelijoiden osaamista tuotiin näkyväksi toiminnan ja ajattelun kuvausten avulla. Yksi kuvasi alkuun pääsemistä kirjoittamalla ylös tärkeänä pitämiään asioita, jolloin pääsi tarkastelemaan omaa osaamistaan ja toimintaansa. Eräs erityisopettajaopiskelija kuvasi refleктоintia kyseenalaistamisena, oman työn kriittisenä refleктоintina:

Se, että minä työssäni oon harjotuttanu sitä opiskelijoilla, niin sitten sitä kautta myöskin oon miettinyt sitä ommaa juttua, sitten myöskin opiskelukaverien kanssa miettiminen että heiltä oon saanu siihen vinkkiä ja miten he on tehnyt sitä. Ja sitten kun on myös kyseenalastanut ommaa toimintaa ja sitten keskustellut omien työkavereitten kans. (8)

Refleктоinti auttoi opiskelijoita tunnistamaan omat kehittymisen tarpeet. Nyt tuli pohdittua ja tiedostettua se, kuinka monipuolisesti työtään teki, mitä haasteita siinä oli, millaisia menetelmiä kulloinkin kannatti valita. Refleктоinti osoitti aiemmat rutiinit, joita pystyi nyt tiedostetummin muuttamaan. Seuraavassa opiskelija kertoo, että refleктоiminen on tullut pysyväksi tavaksi omassa työssä. Toinen taas pohti, mikä olisi lopullinen totuus – vai onko sitä.

Näissä opinnoissa oli keskeistä se refleктоinti koko ajan, ja oikeestaanhan sen pittää olla elämässä muutenkin, kun miettii oppi-

mista, miten rakentaa kokemuksen päälle aina uutta, ja virheistä oppii ja onnistumisista oppii ja näin, niin se itsearviointien tekeminen siinä jo tuli, että joutuu kaivelemaan, mitä on oppinut ja miten on oppinut. Se reflektiivinen moodi nousi näissä opinnoissa tärkeäksi ja se myös että se on jatkunut täällä töissä, että kokeilee ja pystyy joustamaan ja muokkaamaan sitä. (18)

Ymmärrys ”suuren, lopullisen totuuden” puuttumisesta erityisopetuksenkaan saralla lienee lähinnä lopputulosta, jonka koulutuksesta sain. Ympäristön informaatiosta tulee rakentaa oma totuutensa, joka on dynaamisen plastinen ja jatkuvan reflektion alla. Työtä tehdään omalla persoonalla, mutta tuntosarvet jatkuvasti esillä virheistä oppien. Ajattelen, että ehkä erityisopettajakaan ei ole koskaan valmis, vaan enemmänkin kulkee erityisopettajuuden polulla, matkan ollessa hyvä, mutta matkan päässä ollen tavoittamattomissa. (2)

5.2.2 Yhteenvedo tuloksista

Alussa tehty itsearviointi oli opiskelijoille vaikeaa, koska hiljaisen tiedon sanoittamista pidettiin hankalana, eikä oman osaamisen ja toiminnan reflektointia oltu juurikaan tehty aikaisemmin näin laajasti. Joillakin opiskelijoilla alkuun pääseminen kesti pitkään. Lopussa opiskelijat olivat tyytyväisiä tähän vaiheeseen ja kertoivat itsearvioinnin hyödyistä. Siinä oma osaaminen tuli näkyväksi ja huomattiin myös se, mitä piti vielä opiskella. Kun osaamistavoitteisiin perehdyttiin itsearvioinnin aikana, avautui myös ammatillisen erityisopettajankoulutuksen koko kenttä ja opiskelijoille tuli käsitys vaadittavasta osaamisesta. Reflektio nousi esille tutkimustuloksissa keskeisenä opittuna asiana. Itsearvioinnin vaatima reflektio opittiin ja siitä tuli opiskelijoille tapa tarkastella omaa toimintaa ja sen kehittämistä.

5.3 Reflektiotarinat

Seuraavaksi esitän kolme reflektiotarinaa, joissa kokoan erityisopettajastudenttien kertomuksissa ja haastatteluissa esiintyviä reflektion eri tasoihin sijoittuvia mainintoja. Muodostaessani nämä reflektiotarinat olen Cloughin (2002, 9) tavoin tehnyt oman version tarinoista, jotka

olen luonut omien vuorovaikutussuhteitteni ja intuitiioni tuloksena. Uskaltauduin kokeilemaan uudenlaista tapaa tuoda esille tyyppitarinoita Denzinin ja Lincolnin (2000, 4) sekä Heikkisen (2015, 161) innoittamana. Denzin ja Lincoln (2000) kannustavat tutkijaa vapaaseen valintaan, kun hän luo tutkimusaineistosta uusia narratiiveja. He rohkaisevat soveltamaan ennakkoluulottomasti erilaisia tapoja tutkia ja julkaista tutkimustuloksia. Heikkinen (2015) taas huomauttaa, että narratiivinen analyysi ei ole varsinaista analyysia, vaan ennemminkin synteisiä, jossa rakennetaan uusia kokonaisuuksia osista. Hän kuvaa narratiivista tutkimusta kaunokirjallisuuden ja tieteellisen diskurssin rajojen kokeilemiseksi siten, että kokeileva kirjoittaminen tuo fiktiiviset elementit tutkimukseen ja että se on seurausta postmoderniin tiedekäsitykseen siirtymisestä.

Sanan ”fiktio” etymologia viittaa johonkin tehtyyn tai saavutettuun. Siitä perspektiivistä myös tieteelliset tekstit ovat fiktiivisiä. Kun tutkija yhdistelee tekstejä, tulkitsee niitä ja rakentaa näin oman tekstinsä, se on lopulta tutkijan muodostama kokonaisuus, ja näin ollen fiktio. (Heikkinen 2002, 21–22.) Tämän tutkimuksen reflektiotarinat ovat selkeästi fiktiivisiä ja kuvaavat sitä, miten erityisopettajaopiskelijat toivat esille ajatteluaan opettajuuden kontekstissa, mitä he kertoivat ja miten aineisto asettui reflektion eri tasoille saavutettuna uutena tietona, taitona ja asenteena, identiteetin kehittymisenä ja uusina tavoitteina.

Minulle, aloittelevalle tutkimuksen tekijälle, tarinoiden kirjoittaminen uudella tavalla oli itse itselleni asettama haaste, johon kuitenkin halusin yrittää vastata. Reflektiotarinat tuovat mielestäni hyvin näkyväksi opettajan arjen, erityisopettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun kehittymisen ja osaamisperusteisen opiskeluprosessin alun hankaluuden ja lopussa näkyvän ilon ja voimaantumisen.

Muodostin kolme tarinaa mukaillen Korthagenin (2004) reflektion tasoja ympäristö, käyttäytyminen, osaaminen, uskomukset, identiteetti ja missio. Yhdistin tasoja niin, että sain muodostettua kolme tarinaa: ympäristö-, toiminta- ja identiteettitarinat. Ympäristötasoa kuvaavat luokkahuone, opiskelijat ja koulu, eli se tarkoittaa sitä fyysistä ympäristöä, jossa toimitaan (Korthagen 2004). Poimin aineistosta fyysiseen ympäristöön viittaavat maininnat sekä myös muita opiskeluun vaikuttaneita henkilökohtaiseen elämään liittyviä ulkopuolisia asioita, kuten työn, perheen ja henkilökohtaisen elämän kuvausta. Näin ympäristötarinasta syntyi mielestäni ehyt Korthagenin ympäristötasoa kuvaava tarina. Keskeisinä opiskelijoiden kertomuksissa näytettyivät opiskelua hanka-

loittaneet tekijät, kuten kiire ja ajan riittämättömyys työhön, opiskeluun, perhe-elämään ja harrastuksiin. Positiivisina huomioina mainittiin osaamisperusteinen opiskelu, joka mahdollisti yksilölliset tavat opiskella ja aikataulutuksen sovittamisen omaan elämäntilanteeseen sopivaksi.

Toimintatarinaan yhdistin kaksi Korthagenin (2004) reflektiomallin tasoa: käyttäytymisen ja osaamisen. Käyttäytyminen liittyy luokassa tapahtuviin tilanteisiin ja niissä toimimiseen, osaaminen taas puolestaan sisältää opettajan tiedon ja substanssiosaamisen (Korthagen 2004). Mielestäni nämä kaksi tasoa voidaan esittää tarkastelemalla opettajan toimintaa ja siinä ilmenevää osaamista. Poimin aineistosta näihin liittyvät huomiot toimintatarinaan. Tähän tarinaan liittyvissä huomioissa opiskelija kertoi, miten hän oli muuttunut opettajana toimimisessaan, miten hän kohteli opiskelijoita eri tavalla kuin ennen ja miten osaamisperusteinen opiskelu oli opettanut ymmärtämään osaamisperusteista toimintaa omassa työssä.

Kolmas tarina käsittää kolme sisintä tasoa kuviossa 4 esitetystä ”reflektiosipulista” eli uskomusten, identiteetin ja mission tasot. Uskomukset ohjaavat opettajan toimintaa. Esimerkiksi se, mitä opettaja ajattelee opiskelijastaan, on merkittävää. Identiteetti kuvaa opettajuuden olemusta, millainen olen opettajana. Missio ilmentää kehittymisen ideaalia ja henkilökohtaista kutsumusta maailmassa. Mikä sisimmässämme ohjaa meitä tekemään asioita, joita teemme? ”Miksi olen olemassa?” Mission tasolla kysytään myös, miksi aloin opettajaksi, mikä on kutsumukseni. Siinä käsitellään asioita, jotka antavat merkityksen työhön ja elämään. (Korthagen 2004: ks. myös Korthagen & Vasalos 2005.) Identiteettitarinassa on siis keskeistä opettajan sisäinen muutos sekä suhtautuminen itseen ja opiskelijoihin. Edelliseen kahteen tarinaan verrattuna tämä tarina tasoineen viittaa siten sisäiseen muutokseen ulkoisten tekijöiden ja havaittavan toiminnan sijaan.

Identiteettitarinassa voimaantuminen opiskelujen kautta oli keskeistä. Erityisopettajaopiskelija pohti omaa kasvuaan ja kehittymistään erityisopettajana. Perustelen näiden kolmen tason yhdistämistä siten, että näiden tasojen sisällöt kuvaavat mielestäni opettajuuden sisäistä maailmaa, pohdintaa opettajan tehtävästä, opettajuudesta ja opettajuuden pyrkimyksestä ja tavoitteista. Niissä näyttäytyvät myös opettajan ammatin etiikka ja moraalit.

Mainintoja ulkoisista, opiskeluun liittyvistä, tekijöistä, jotka sijoittuvat ympäristötarinaan, löytyi 12 opiskelijan tarinasta. Toimintatarinaan

sijoittuvia kuvauksia oli kaikilla kahdellakymmenellä tutkimukseen osallistuneella opiskelijalla. Identiteettitarinaan sijoittui 16 opiskelijaa. Koska erityisopettajaopiskelijat opiskelivat työn ohella, kuvaavat tarinat molempia konteksteja, sekä työtä että opiskelua.

5.3.1 Ympäristötarina

Ympäristö ja ulkoiset tekijät vaikuttavat opiskelijan elämään sekä työssä että opinnoissa. Työyhteisössä ei pidetä hyvänä sitä, että opettaja hoitaa erityisopettajan tehtäviä epäpätevänä vuodesta toiseen. Tuollaisissa tapauksissa esiintyy jopa kiusaamista. Mahdollisuus saada opintojen kautta pätevyys on opiskelijalle erittäin tärkeää. Vaikka opettaja joutuu opiskelemaan omalla ajallaan ja omin kustannuksin, haluaa hän saada pätevyuden ja siten arvostusta työpaikallaan. Opintojen jälkeen pätevä ammatillinen erityisopettaja saa uutta vastuuta ja mahdollisuuden toimia erityisopettajan tehtävissä.

Työn ja opiskelujen yhdistäminen on usein raskasta. Kaikki työt on hoitettava, vaikka opettaja olisi ollut kaksi päivää opiskelemassa. Opiskelun aikana opettaja haluaisi irrottautua työstään ja keskittyä opiskelijaryhmässä toimimiseen. Työt ja sähköpostiruuhka odottavat töihin palattua. Töitä ei vähennetä, vaikka opettaja olisi opinnoissa omalla ajallaan. Henkilökohtaista opiskeluaikaa hän yrittää järjestää iltaisin ja viikonloppuisin, jolloin muu perhe nukkuu, tai lapsille voidaan järjestää hoitopaikka. On myös muita omaisia, joista pitää huolehtia ja ottaa vastuuta. Omat harrastukset ja vapaa-ajantoiminta vievät paljon aikaa, ja niistä on vaikea luopua. Opinnot on mahdollista hoitaa oman aikataulun mukaan, ja jos opiskelija ei ole laatinut tiukkaa, ajoitettua suunnitelmaa, on opinnoissa joustaminen arjen kiireiden keskellä helppoa.

Osaamisperusteinen opiskelu on hyödyllistä omassa työssä. Ammatillisessa koulutuksessa on osaamisperusteinen opetussuunnitelma, jonka mukaisesti on toimittava. Työpaikoilla on vielä vallalla vanhoja käytäntöjä, kuten aikasidonnaisuutta, poissaolojen korostamista ja joustamattomuutta. Omat kokemukset auttavat erityisopettajaopiskelijaa huomaamaan työpaikallaan näitä epäkohtia. Oman opiskelukokemuksensa myötä hän suhtautuu myönteisesti ja ennakkoluulottomasti osaamisperusteisuuteen, uuteen ajatteluun ja toimintamalliin. Toisaalta erityisopettajaopiskelijaa mietityttää, miten aika saadaan riittämään jokaisen opiskelijan henkilökohtaiseen ohjaamiseen. Hän ymmärtää kyllä, että siitä olisi hyötyä hänen omille opiskelijoilleen.

Omissa opinnoissaan erityisopettajaopiskelija pitää hyvänä sitä, että valmistumista voi halutessaan nopeuttaa. Jos osaamista on jo olemassa ja opiskelija kokee, että tavoitteiden mukainen osaaminen on saavutettu opinnoissa ja aikaisemmin työelämässä toimimisen kautta, hän voi osoittaa osaamisensa oman aikataulun mukaisesti. Tämä vaatii opiskelijalta itseohjautuvuutta, aikataulutusta ja tavoitteellista toimintaa sekä reflektointia. Opintojen alku tuntuu haasteelliselta ja itsearvioinnin tekeminen on aikaa vievää ja hankalaa. Lopussa opiskelija on tyytyväinen opintoihinsa. Alun vaikeuksien jälkeen hyödyllisyys näkyi monella tavalla, kuten lisääntyneenä osaamisena omassa työssä, voimaantumisenä opintojen loppuun saattamisesta, asenteiden muuttumisena opiskelijoita kohtaan sekä innostuksena työtä ja mahdollisia tulevia opintoja kohtaan.

5.3.2 Toimintatarina

Opiskelijalle on alussa epäselvää, mitä osaamista hänellä on jo olemassa ja mitä pitää vielä hankkia. Itsearviointeja tekemällä tämä alkaa selvitä. Opiskelija tunnistaa osaamistaan ryhmissä ja ohjauksessa. Hän on hämmästyynyt omasta osaamisestaan ja siitäkin, mitä ei osaa. Opiskelija kyseenalaistaa aikaisempaa toimintaansa, hän on tehnyt kriittistä arviointia. Hän on joutunut käsittelemään itsestäänselevoyyksiä ja teoretisoimaan asioita. Erityisopettajaopiskelija on laajentanut näkemyksiään teoriaan tutustumalla. Toisaalta opiskelu on tuonut vahvistusta siihen, missä hän on toiminut oikein opettajana. Opiskelija tiedostaa erityisopettajaopintojen tavoitteiden monipuolisuuden ja siten tarpeen oman osaamisensa kehittämiseen. Oman osaamisen huomaaminen tuo itseluottamusta ja rohkeutta toimia arjen tilanteissa.

Omassa toiminnassaan opettajana erityisopettajaopiskelija huomaa muutoksia. Työskentelystä on tullut jäməkämpää, hän on innostunut kokeilemaan ja ideoimaan uusia toimintamalleja. Erityisopettajaopiskelijasta on tullut joustava ja yhteistyökykyinen ja hän on oppinut paremmin kuuntelemaan toisia. Dialogin taidot ja huolen puheeksi ottaminen ovat kehittyneet. Palautteen antajana hän on myös kehittynyt omien opiskelukokemusten myötä.

Osaamisperusteinen opiskelumalli on lisännyt ymmärrystä ja osaamista sen toteuttamiseen omien opiskelijoiden kanssa ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteet ja osaaminen pitää pilkkoa pieniksi, jotta opiskelijat pystyvät tunnistamaan osaamistaan ja miettimään, miten osaamisensa osoittaa. Erityisopettajaopiskelija on oppinut enemmän kunnioittamaan

omia opiskelijoitaan, keskittymään opiskelijoiden vahvuuksiin ja löytämään heidän osaamistaan. Positiivinen suhtautuminen opiskelijoihin ja opiskelijakeskeisyys ovat lisääntyneet. Erityisopettajaopiskelija on huomannut suhtautuvansa rennommin opettamiseen, ja hän on ottanut käyttöön uusia menetelmiä ja samalla on opetellut pois opettajakeskeisestä toimintamallista.

Opiskelija tuntee olevansa koulutuksen jälkeen entistä ammatillisempi ja etevämpi työssään. Hänellä on uusia ajatuksia ja ideoita ja hän on parempi asiantuntija, vaikka samalla tunnistaa myös kehittämistarpeita. Hän ymmärtää, että asiantuntijuus on jaettava asiantuntijuutta, verkostoissa toimimista. Verkoston yksi asiantuntija on opiskelija, oman elämänsä asiantuntija. Koulutus on haastanut hänet reflektomaan omaa osaamista ja toimintaa. Reflektointia on pitänyt opiskella. Osaamisperusteinen opiskelu on tuonut näkyväksi hiljaisen tiedon. Erityisopettajaopiskelijan mielestä osaamisperusteisuus tukee inklusiivisuuden toteutumista, koska siinä jokainen osoittaa osaamistaan omista vahvuuksistaan käsin, hänelle parhaiten sopivilla tavoilla.

5.3.3 Identiteettitarina

Tehdessään ammatillisen erityisopettajan työtä muodollisesti epäpätevänä on opiskelija tuntenut epävarmuutta haasteellisissa tilanteissa. Hän on kysynyt itseltään: ”toiminko oikein?” Hänellä ei ole ollut ”työkaluja” tai osaamista, joiden oikeudesta hän olisi voinut olla varma. Työyhteisössä ei ole ollut helppo toimia epäpätevänä erityisopetuksen tehtävissä.

Koulutus on tuonut heti alusta alkaen lisää varmuutta toimia. Ammatillinen erityisopettaja tekee työtä persoonallaan. Se on haasteellista ja rohkeutta vaativaa. Toisaalta työ vaatii nöyryyttä, pitkäjänteisyyttä ja periksi antamattomuutta. Erityisopettajan ammattitaito ei ole pelkästään erityisosaamista, vaan se on kohtaamista, positiivisuutta ja kannustamista. Koulutuksessa opiskelija on ymmärtänyt, että lopullista totuutta ei ole, vaan jokaisen tulee rakentaa oma totuutensa, joka on dynaaminen ja jatkuvan reflektion kohteena. Kenenkään ei tarvitse olla virheetön, kuitenkin virheistä pitää oppia. Itselleen pitää olla armollinen, mutta työpäivän jälkeen pitäisi olla tunne, että on tehnyt parhaansa. Rajaton uteliaisuus ohjaa erityisopettajaa. Hän haluaa auttaa opiskelijoitaan ja keksiä luovia ratkaisuja ongelmiin.

Erityisopettajaopiskelija on oppinut, että pakolla ei saa hyvää aikaan, vaan ennemminkin lempydellä ja rakkaudella. Hän on huomannut, että

erityisopetus ei ole temppeuja, vaan esimerkiksi dialogista asennetta. Opiskelijalla on kiittollinen mieli oppimastaan. Positiivinen, ammattitaitoinen ja inhimillinen työote ovat siirtyneet osaksi omaa työtettä. Opinnoissa saamansa palautteen ansiosta opiskelija kokee, että opiskeluvuosi on ollut hänelle terapeutinen. Hän on oppinut arvostamaan itseään, lisäksi hän on oppinut yhteistyötaitoja ja joustavuutta.

Koulutus on vahvistanut opiskelijaa ihmisenä. Näkökulman muutos on ollut mullistava. Se näkyy työn tekemisessä ja asenteessa, myös asenteessa itseä kohtaan. Tähän kokemukseen on vaikuttanut esimerkiksi opiskelijoiden kohtelu lähipäivillä. Se on ollut voimaannuttavaa ja kasvattanut opiskelijaa ihmisenä. Ajatusmaailma on muuttunut laaja-alaisemmaksi ja on tullut tunne, että pärjää missä vain tämän koulutuksen jälkeen. Erityisopettajaopiskelija on löytänyt keinoja selviytyä, hän ei ole enää epävarma eikä altavastaaja ja hän kokee töissä olemisen helpommaksi. Erityisopettajaopiskelija on oppinut luottamaan omaan tapaansa toimia ja huomannut, että epävarmuuskin voi olla vahvuus. Hänen päämääränsä ei ole olla keskeisin ja tärkein, vaan ennemminkin oppimisen palvelija, jolla on keinoja auttaa opiskelijoitaan. Hän unohtaa itsensä ja keskittyy opiskelijoihin. Hän voi luottaa siihen, että yhdessä opiskelijoiden kanssa selvitään. Hän on oppinut, että elämänhallinta on myös epävarmuuden sietämistä.

Erityisopettajaopiskelija tuntee muuttuneensa opettajana. Hänen ihmiskuvansa on muuttunut ja sen kautta suhtautuminen erityistä tukea tarvitseviin opiskelijoihin. Opinnot ovat vahvistaneet ammatti-identiteettiä ja tuoneet työn iloa. Hän ajattelee, että pedagoginen rakkaus on tullut pysyväksi tunteeksi hänen työhönsä. Pätevöityminen on tuonut myös tunteen tasa-arvoisuudesta kollegojen kanssa. Erityisopettajaopiskelija kokee ammatillisen identiteetin vahvistumisen tärkeänä, se antaa oikeutuksen olemassaoloon. Pätevöityminen tekee hyvällä tavalla ylpeäksi. Ammatillinen erityisopettajuus kuvastaa niitä arvoja, joiden puolesta hän haluaa tehdä töitä. Hän haaveilee vielä opiskelevansa aihetta lisää.

5.3.4 Yhteenveto tuloksista

Ammatilliset erityisopettajaopiskelijat ovat nyt kulkeneet opinpolkunsa kaikkine haasteineen ja niistä selviytymisineen. Koulutusprosessi ei ole suoraviivainen ja mutkaton, vaan siihen kuuluvat myös epävarmuus ja keskeneräisyys, keinojen löytyminen ja eteenpäin pääseminen, kuten tutkimuksen tuloksetkin osoittavat. Tämä prosessi ei onnistu ilman muita ihmisiä, opiskelutovereiden ja opettajien, perheen apuakin tarvitaan

välillä – ja työpaikalla omien opiskelijoiden sekä esimiesten ja kollegojen. Erityisopettajaopiskelijoiden tarinoissa oli kuvaus jokaisen omasta polusta, kaksikymmentä erilaista tarinaa, joissa polut kuitenkin paikoin risteilivät samoissa maastoissa, samojen haasteiden keskellä. Lopussa kaikki opiskelijat saavuttivat omalla tavallaan huipun, voimaantuneina ja muuttuneina.

Työskentely-ympäristöä kuvatessaan erityisopettajaopiskelijat kertoivat olevansa epäpätevinä toimiessaan huonommassa asemassa kuin muodollisesti pätevät opettajat. Oppiessaan tuntemaan osaamisperusteista toimintamallia he huomasivat epäkohtia työympäristönsä vanhoissa tavoissa. Edellä mainitut huomiot näyttäytyvät myös narratiivien analyysissä, jossa epäpätevyys oli yksi keskeinen syy hakeutua opintoihin. Ympäristötarinassa kuvattiin osaamisperusteisuuden oppimisen myötä nousevasta huolesta: riittääkö aika kaikkien opiskelijoiden ohjaamiseen? Resurssien riittäminen tai riittämättömyys on ajankohtainen huoli ammatilliseen koulutukseen kohdistuneiden leikkausten takia. Tarvitaisiin enemmän aikaa ohjaukseen ja henkilökohtaistamiseen, ja samaan aikaan resursseja leikataan.

Kirjoittaessaan omasta opiskelustaan erityisopettajaopiskelijat kokivat haasteelliseksi ajan varaamisen opiskeluun arjen kiireiden keskellä, mikä tuli esiin myös aiemmissa narratiivien analyyseissä. Ammatillisen opettajan työ on haasteellista, aikaa ja osaamista vaativaa. Tämän tutkimuksen erityisopettajaopiskelijat ovat ”ruuhkavuosi-iässä”, jolloin työn ulkopuolinenkin elämä vaatii aikaa ja jaksamista.

Erityisopettajaopiskelijat joutuivat pohtimaan kriittisesti omaa toimintaansa, mutta olivat toisaalta yllättyneitä huomatessaan osaamistaan. Toiminta opettajana ja suhtautuminen opiskelijoihin muuttuivat opiskelujen aikana. Osaamisperusteisuus tuli selkeämmin osaksi omaa toimintaa opiskelijoiden kanssa. Verkostoissa toimiminen vahvistui ja toi uutta näkökulmaa opettajuuteen. Nämä samat toiminnan tason asiat nousevat keskeisiksi narratiivien analyyseissä, opitun soveltamisen osiossa. Toimintatarina havainnollisti myös sitä, miten opiskelijat olivat huomanneet osaamisperusteisuuden myötä inklusiivisuuden toteutumisen ammatillisessa koulutuksessa.

Identiteettitarinassa erityisopettajaopiskelijat tunsivat muuttuneensa sisäisesti ja huomanneensa, että erityisopettajuudessa oli tärkeää opiskelijan kohtaaminen ja pedagoginen rakkaus. Heidän asenteensa ja ihmiskuvansa olivat muuttuneet koulutuksen myötä. He kokivat ole-

vansa vahvemmin ammattilaisia kuin aikaisemmin. He luottivat nyt omaan tapaansa toimia ja ymmärsivät, että erityisopettajan ei tarvitse olla virheetön, vaan inhimillinen. Identiteettitarina toi oppimisprosessin tarkasteluun syvällistä pohdintaa opettajuudesta havainnollistaen ammatillisen erityisopettajien sitoutumista opiskelijakeskeiseen, kohtavaan opettajuuteen.

Reflektiotarinat tuovat esille yksityiskohtaisemmin sen reflektion, jota opiskelijat tekivät opintojensa aikana. Kuten narratiivien analyysistä ilmenee, reflektio käynnistyi itsearviointien aikana ja jatkui opintojen ajan ja jopa laajeni yleisemmin työssä oman toiminnan ja työyhteisön kriittisenä tarkasteluna. (Vrt. Maaranen 2009.)

6 Tulosten tarkastelua

Seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen osaamisperusteisuudesta. Luvussa 6.1 vertailen, miten aikaisemmat tutkimustulokset tukevat tämän tutkimuksen tuloksia ja mitkä tulokset ehkä poikkeavat aikaisemmista tutkimuksista. Otan tarkasteluun tutkimustuloksista nousevia, mielestäni tärkeimpiä teemoja. Lisäksi luvussa 6.2 tuon esille ammatillisen erityisopetuksen ja ammatillisen erityisopettajakoulutuksen kehittämisen ideoita Suomen näkökulmasta.

6.1 Tutkimustulokset aikaisemman tutkimuksen valossa

Laadullinen tutkimus tekee tulkinnoillaan maailmasta näkyvän. Nämä tulkinnat muuttavat maailmaa. Ne muuttavat maailman sarjaksi representaatioita. (Denzin & Lincoln 2000.) Kvalitatiivisella tutkimuksella on tulkinnallinen, luontainen lähestyminen maailmaan, joka ilmentää, millaisia merkityksiä tutkittavat antavat tutkittaville asioille. (Clough 2002.) Tässä tutkimuksessa aineistona olivat kirjoitetut tarinat ja tarinoiden lisäksi haastattelut. Toivatko ne maailmaa näkyväksi? Muuttivatko ne maailmaa ja toivatko sarjaksi representaatioita? Mielestäni ne toivat näkyväksi sen, mitä erityisopettajaopiskelijat kertoivat ja mitä minä tutkijana siitä halusin nähdä ja tuoda esille. Opiskelijat kertoivat omasta osaamisperusteisesta oppimisprosessistaan ja niitä tarinoita tässä tutkimuksessa olen tulkinnut ja tuonut yleisesti nähtäväksi. Tulokset osoittavat, että opiskelu muutti opiskelijoita, heidän toimintaansa ja ajatteluaan. Se muutti myös minua antamalla uusia näkökulmia opettajuuteen osaamisperusteisessa toiminnassa. Ehkä tutkimus vaikuttaa myös tutkimusraportin lukijoiden ajatteluun. Silloinhan tutkimus olisi täyttänyt tehtävänsä.

Tutkimuksen tekemistä voi lähestyä kolmenlaisen tiedonintressin valossa, teknisen, praktisen ja emansipatorisen. Emansipatorinen tiedonintressi tähtää vapauteen ja itsereflektioon. Tavoitteena on päästä irti perinteisestä tavasta ajatella ja pyrkiä uuteen ajatteluun. (Huttunen

1999, 153; Vilkkä 2015, 64.) Voisiko uusi opiskelutapa, joka nostaa keskiöön opiskelijan ja hänen oppimisensa, oppijuuden omistajuuden sekä opiskelijan oman vastuun oppimisesta ja oppimisprosessin etenemisestä, edustaa emansipatorista tiedonintressiä? Osaamisperusteista ajattelua ei välttämättä tavoita täysin, ellei itse ole ollut osallisena, tavalla tai toisella, opiskelussa, joka toteutuu uudella tavalla. Tällaisen huomion tekivät myös tutkimushenkilöt kertomalla, että vaikka he olivat teoriassa tietoisia osaamisperusteisuudesta, vasta omassa oppimisprosessissa toiminta ja ajattelu avautuivat ymmärrettäviksi.

Konstruktivismi osaamisperusteisuudessa

Tässä tutkimuksessa osaamisperusteinen koulutus toteutui konstruktivismiin periaatteiden mukaisesti (ks. Edelson, Pea & Gomez 1996; Novak 1998; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003; Schaapa, de Bruijn, Van der Schaaf & Kirschner 2009; Steffe & Gale 1995). Uuden oppiminen perustui aikaisemmin opittuun, jota opiskelijat rekonstruoiivat uuden oppimansa valossa. Opiskelu oli tavoitteiden suunnassa etenevää ja tietoa piti jäsentää, ymmärtää ja soveltaa, joten tietojen ja taitojen oli kytkeydyttävä toisiinsa (vrt. Kuijpers, Meijers & Gundy 2010; Straka 2002, 2004; Twomey Fosnot 2005). Edellä mainitut tutkimukset tuovat konstruktivistista oppimisprosessia esille. Tämänkin tutkimuksen tuloksissa prosessi näyttäytyy opiskelijoiden huomioissa oman osaamisen kehittymisestä aikaisemmin opitun pohjalle.

Yleiset kompetenssit korkeakoulutuksessa voidaan esittää Sanchezin ja Ruizin (2008) mallin mukaisesti. Kuvasin kompetenssit luvussa 2.3. Kun tarkastellaan näitä kompetensseja suhteessa tähän tutkimukseen, voidaan todeta, että ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa *instrumentaaliset kompetenssit*, kuten esimerkiksi reflektiivisyys, ongelmien ratkaisu, viestintä, motivaatio ja eettisyys, tulivat esille kokonaisuudessaan opiskelijoiden oman opiskeluprosessin näkökulmasta ja näyttäytyivät myös reflektiotarinoissa ammatillisen kasvun kuvauksina. *Ihmissubteisiin liittyvät kompetenssit*, kuten monimuotoisuus, kulttuurit, vuorovaikutus, tiimityö ja neuvottelu, esiintyivät tärkeinä osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Reflektiotarinoissa ne näkyivät etenkin uutena toimintana työssä. *Systeemiset kompetenssit* eivät esiintyneet käsitteiden tasolla, mutta mielestäni esimerkiksi johtajuutta, luovuutta ja yrittäjäasennetta kuvaavat kompetenssit vaikuttivat taustalla ja olivat olennaisia.

Osaamisperusteisessa opiskelussa opiskelijan osaaminen ja vahvuudet olivat keskiössä. Kilja (2018) toteaa, että ”yksilökohtainen kokemustieto ja sen näkyväksi tekeminen, ja sen myötä arvostaminen, lisäävät aikuisoppijan olemassaolon merkitystä”. Tällaisessa toiminnassa korostuvat subjektiivisuus ja oppimisen moninaisuus, eikä oppiminen ole vain tiettyyn koulutusohjelmaan, vaan oppijaan itseensä liittyvää. (Ks. myös Kuijpers ym. 2010; Määttä & Uusiautti 2018.) Edellä mainittu oppijakeskeisyys ja vahvuuksien esille nostaminen korostuivat myös tässä tutkimuksessa ja näytti siltä, että ne voimaannuttivat opiskelijoita. Osaaminen konkretisoitui itsearvioinneissa, osaamisen osoittamisissa, ohjauskeskusteluissa ja palautteissa.

Henkilökohtaistaminen

Kun aiemmin ei ole otettu huomioon opiskelijan lähtötasoa tarkasti, vaan opetus on ollut opettajälhtöistä, on osa opiskelijoista turhautunut, osa alisuoriutunut ja osa pudonnut kokonaan. Henkilökohtaistaminen on osaamisperusteisen koulutusmallin keskeinen elementti. Osaamisperusteinen, henkilökohtaistettu malli toimii niin, että opetusteot tukisivat parhaalla mahdollisella tavalla oppimistekoja. Näin toimien voidaan myös olettaa, että koulutuksen laatu olisi parhaalla mahdollisella tasolla. (Cooper & Harris 2013; Karjalainen ym. 2016; Miguel ym. 2016.)

Kiljan (2018) mukaan opintojen henkilökohtaistamisen näkökulmasta oppija voidaan ottaa huomioon lisäämällä hänen osallisuuttaan ja huomioimalla yksilölliset tarpeet (ks. myös Mincun 2012; Twyman 2014). Kiljan, Mincun ja Twymanin tutkimustulokset tukevat tämän tutkimuksen tuloksia. Henkilökohtaistaminen vahvisti opiskelijoiden toimijuutta ja osallisuutta, kun huomioitiin opiskelijan yksilölliset tarpeet. Virkkulan (2014, 58) mukaan osallisuus voimaannuttaa, joka myös tukee tämän tutkimuksen tuloksia ja nähtiin reflektiotarinoissa. Oppijat nähtiin aktiivisina osallistujina ja vastuullisina omasta oppimisestaan. (Ks. myös van der Vleuten ym. 2017.)

Henkilökohtaistamista kuvaa tässä tutkimuksessa se, että opiskelija voi valita oppimisresursseja ja toteutustapoja. Käsillä olevassa tutkimuksessa valinnan mahdollisuudet ovat olleet koko oppimisprosessin yksilöllisessä suunnittelussa, osaamisen täydentämisestä sen osoittamiseen. Opiskelija sai valita opiskelutavan, paikan ja ajan. Osaamistavoitteet olivat kuitenkin kaikille samat. Olisiko mahdollista henkilökohtaistaa niitäkin ja olisiko siitä jotakin hyötyä joillekin opiskelijoille? On kuitenkin huomattava, että tämän tutkimuksen tuloksia ei sellaisenaan voida

yleistää, vaan on tarkasteltava sitä, onko osaamisperusteinen opiskelutapa paras tapa kaikille opiskelijoille. Palvelevatko henkilökohtaistamisen periaatteet parhaalla mahdollisella tavalla kaikkia opiskelijoita?

Asiantuntijuus ja opitun soveltaminen

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen päämääränä oli, että opiskelijat kehittivät omaa ammatillista asiantuntijuuttaan koulutuksen aikana, osaamisperusteisessa koulutusmallissa omista lähtökohdistaan käsin (Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelma 2014). Evers ja van der Heijden (2017) kuvaavat ammatillista asiantuntijuutta siten, että henkilöllä on paljon relevanttia tietoa ja sen lisäksi metakognitiivista tietoa omien suoritustensa reflektointiin. Kolmantena määrittävänä tekijänä ovat taidot ja sen tunnistaminen, mitä on työssään saavuttanut. Näiden lisäksi oman eksperttiyden rajoja pitää voida ylittää ja pitää myös olla valmius kehittymiseen ja joustavuuteen.

Tynjälä (2004) kuvaa asiantuntijuutta tiedon näkökulmasta. Tiedon kolme komponenttia ovat formaali, kokemuksellinen ja itsesäätelytieto (vrt. Happo & Lehtelä 2015). Tynjälän luokittelun mukaiset asiantuntijuuden komponentit näyttäytyivät tämän tutkimuksen aineistossa ja aineiston analyysin tuottamissa tuloksissa. Aikaisemmin opittua tietoa tarkasteltiin uuden opitun valossa. Opiskelijat saivat aikaisemmalle toiminnalleen nimen, he saivat uusia käsitteitä tuodessaan esille ja sanoittaessaan osaamistaan. Tätä kuvaavat myös Šarić ja Šteh (2017) huomauttaen, että sekä teoreettista että praktista näkökulmaa pitää arvostaa yhtä paljon, koska ne linkittyvät toisiinsa. Opettajaopiskelijat voivat näin hyödyntää kokemuksiaan ja kriittistä ajattelua testatakseen teorioita ja luodakseen uusia teorioita ja tietoa, joista voi tulla perusta uudelle käytännön toiminnalle. Siitä voi myös syntyä niin kutsuttu realistinen näkökulma opettajankoulutukseen (Korthagen 2005). Teorian ja käytännön yhteys näyttäytyi tässäkin tutkimuksessa opiskelijoille selkeämmin kuin aikaisemmin. (Ks. myös Billett 2017; Imel 2000; Rule 2006.)

Myös Eversin ja van der Heijdenin (2017) mainitsemat relevantti tieto ja metakognitiivinen tieto sekä taidot ja työssä saavutetun tunnistaminen esiintyivät aineistossa ja tuloksissa. Ne näkyivät selvimmin reflektion kuvauksesta ja sen avulla tunnistetusta osaamisesta omassa työssä. Maaranen (2009) havaitsi myös tutkimuksessaan, että kun teoreettinen tieto lisääntyi, tavoitteet asetettiin vaativimmiksi ja opettajat reflektoivat työtään teoreettisemmin kuin aikaisemmin. Opettajat myös

jakoivat uutta tietoa työpaikoillaan ja heidän itseluottamuksensa kasvoi. Maaranen mainitsevat muutokset tulivat esille myös tämän tutkimuksen aineistossa ja tuloksissa. Koulutuksen aikana syntyneitä uutta asiantuntijuutta oli tarkoitus soveltaa omassa työssä. Maaranen (2009) on myös havainnut, että opettajaopiskelijoille oli hyödyllistä, kun he yhdistivät opiskelunsa todelliseen koulumaaailmaan. Tämä yhteys oli hyödyllistä kaikissa koulutuksen vaiheissa. Reflektio, tutkimus ja ammatillinen kasvu sekä työpaikkakonteksti realisoivat teorian ja käytännön integraatiota. Näitä elementtejä näkyi tämänkin tutkimuksen tuloksissa: koulutus toi uutta osaamista, jota hyödynnettiin työssä ja toisaalta työelämässä opittua yhdistettiin ja teoretisoitiin opiskelussa.

Tutkimukset osoittavat (ks. esim. Merrienboer & Kirchner 2007; Runhaar, Sanders & Yang 2010) että olisi yleensäkin tärkeää kehittää opetussuunnitelmia siten, että ne auttaisivat opiskelijoita saavuttamaan työelämään siirtyvää osaamista ja kognitiivisia taitoja liittyen erilaisiin todellisiin työtehtäviin. (Ks. myös Nägele & Stalder 2017.) Siinä missä Merrienboer ja Kirchner (2007) väittävät siirtovaikutusten jäävän olemattomiksi, oman tutkimukseni perusteella tilanne on toisenlainen: opiskelijat kertoivat kokeilleensa oppimaansa käytännössä välittömästi ja kertoivat myös kehittäneensä työtään uutta oppiessaan. Tämä huomio tuli tutkimusaineistossa esille toistuvasti. Opetussuunnitelman toteuttamisessa oli siis ilmeisen hyvin onnistuttu tämän siirtovaikutuksen aikaan saamisessa ja opitun soveltamisessa. (Ks. myös Wesselink, Bie-mans, Gulikers & Mulder 2017.)

Ryhmä ja vertaispalaute

Hurstin, Wallacen ja Nixonin (2013) huomioidut sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeästä roolista ja ryhmän merkityksestä oppimisessa, tukee tutkimustuloksiani. Tutkiessaan opettajaopiskelijoiden sosiaalista vuorovaikutusta opiskelun aikana Hurst ym. (2013; ks. myös Hellmer 2012) havaitsivat, että onnistunut vuorovaikutus paransi monipuolisesti opiskelijoiden taitoja opettajina ja ongelmien ratkaisijoina. Tämän tutkimuksen tuloksissa mainittiin erityisesti vertaispalauteen hyödyllisyys oman osaamisen arvioinnissa ja toisten kokemuksista oppimisessa, esimerkiksi ongelmien ratkaisemisessa.

Vermunt (2014; ks. myös Endedijk & Vermunt 2013) väittää tutkimuksensa perusteella, että hyvin organisoidut oppimisympäristöt, joissa huomioidaan vertaistuki ja yhteistyö tiimeissä, näyttävät saavan aikaan

laadullisesti parempaa oppimista ja oppimistuloksia kuin työpaikalla oppiminen. Tähän väitteeseen ei oma tutkimukseni ota kantaa, sillä tuloksissa näkyivät molemmat: sekä vertaisoppiminen että työpaikalla tapahtunut opettajan toiminnan muutos.

Vertaisarviointia on toki tutkittu paljon viime vuosina. Falchikov (2007) tarkastelee erilaisia tapoja sitouttaa opiskelijoita arviointiin. Hänen mukaansa jotkin vertaisarvioinnin tavat, kuten tavoitesuuntautunut arviointi, voivat olla vahingollisia jatko-opintoja ajatellen. Pelkkä arviointitavan nimi ei kerro, edistääkö se oppimista, vaan lopputulos riippuu tavasta, jolla arviointi suoritetaan. Vertaisarvioinnin menettelytapoja on siten tarkkaan harkittava.

van der Vleuten ym. (2017) esittävät mallin vertaisarvioinnista, jossa huomio kiinnitetään kolmeen pääkohtaan. Ensinnäkin tärkeitä ovat arviointikriteerit eli sen huomioiminen, mitä prosessissa vaaditaan. Toiseksi arvioidaan suoritusta sekä tarkastellaan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista ja arviointiraportin kirjoittamista. Kolmas kohta on palautteen antaminen tulevia opintoja varten ja etenkin kannustavan arvioinnin antaminen toiselle opiskelijalle. (van der Vleuten ym. 2017.)

Edellä kuvatun prosessin pääpiirteet ovat tunnistettavissa tämänkin tutkimuksen oppimisprosessissa, joskaan varsinaisia arviointiraportteja vertaisarvioijat eivät kirjoittaneet. Arviointi oli joko suullista tai lyhyitä kirjallisia kommentteja. Vertaispalautte ja ryhmän tuki olivat tärkeitä oppimista edistäviä tekijöitä. Tulokset osoittivat tässä tutkimuksessa, että ryhmän jäsenten ei tarvinnut tuntea toisiaan voidakseen hyödyntää vertaispalautetta itsearvioinnissa. Erityisopettajaopiskelijat työskentelivät pienryhmissä opintojen toisena päivänä ja tunnistivat toistensa osaamista. Ryhmätoiminta edisti itsearvioinnin tekemistä sekä osaamisen kehittämistä koko koulutuksen aikana.

Verkostot

Nissilän ym. (2015; ks. myös Runhaar 2017) tutkimus tukee havaintoa, että yhteistyö on osaamisperusteisessa koulutuksessa välttämätöntä koko työyhteisön tasolla. Erilaisen tiedon, taidon ja asenteiden integroiminen kokonaisvaltaiseksi osaamiseksi ja asiantuntijuudeksi vaatii teorian ja käytännön saumatonta yhdistämistä, mikä taas edellyttää opettajilta saumatonta yhteistyötä. Myös työelämän kanssa tehtävä yhteistyö nousee merkittävään asemaan. Yhdessä määritelty osaaminen auttaa opetuksen suunnittelussa. On pidettävä huolta siitä, että koulutuksen tavoitteet

vastaavat työelämän tarpeita (Franklin & Lytle 2015; Handfield-Jones ym. 2002; Johnstone & Soares 2014).

Runhaar (2017) esittää, että opettajien tiimityö muodostuu henkilökohtaisesta aktiivisuudesta, kuten itsereflektiosta, ajan tasalla olemisesta ja toisten huomioimisesta. Se on myös yhteistä tekemistä, kuten sitä, että tietoa jaetaan ja ongelmia ratkotaan yhdessä kollegojen kanssa. Lisäksi tiimityössä tarvitaan aktiivisuutta tiedonhaussa ja dokumentoinnissa. Runhaarin mukaan tiimityö ja tiimioppiminen voivat auttaa ammatillisia opettajia kehittämään osaamisperusteista koulutusta, joka on luonnostaan tiimityötä monialaisen luonteensa takia. Tämä huomio tuli esille myös omassa tutkimuksessani. Erityisopettajaopiskelijat kertoivat, kuinka osaamisperusteisuus opittiin itse kokemalla.

Tutkimustuloksissa yhteistyön merkitys laajeni myös oppilaitoksen sisäisistä verkostoista sen ulkopuolelle, työelämään. Avoin vuorovaikutus omassa työyhteisössä ja verkostojen luominen laajasti, myös työelämään, lisäsivät opettajan vaikutusmahdollisuuksia opiskelijoiden opintojen ohjaamiseen ja tukemiseen. Yhdessä pohtien myös osaamisperusteinen koulutusmalli alkoi jäsentyä opiskelijoille selkeämmin. Stewart ja Houchens (2014) myös huomauttavat, että aikuisopiskelijoilla on erilaisia ja vaihtelevia tarpeita. Heidän mukaansa korkeatasoinen ammattiin kouluttaminen, joka mahdollistaa työhön liittyvän kollegiaalisen harjoittelun ja yhteisen uuden osaamisen reflektoinnin, tukee vahvasti oppimista.

Ohjaus ja palaute, opettajan roolin muutos

Opetus on siirtymässä yksityiskohdista kokonaisuuksiin, opettajakeskeisyydestä opiskelijakeskeisyyteen, pelkästä luennoinnista aktiivisuutta edistäviin menetelmiin, opettajan suunnittelema opetuksesta itseohjautuvaan opiskeluun (Merrienboer & Kirschner 2007; van der Vleuten ym. 2017). Opettajan keskeinen tehtävä on ohjata ja antaa palautetta koko opintojen ajan. Opettajan keskeistä roolia oppijan prosessin ohjaajana painottavat myös Toutain ja Fayolle (2017). Heidän mukaansa opettajan tehtävä on mahdollistaa opiskelijalle itsenäinen, luova, vastuullinen ja yhteisöllinen toimijuus, jotta osattaisiin työssä toimia epävarmoissa, haasteellisissa tilanteissa. Nokelainen ym. (2017) tuovat esille myös itsesäätelytaidon hyödyllisyyden oppimisprosessissa ja kompetenssien kehittämisessä. Tähän pyrittiin myös tämän tutkimuksen kontekstissa henkilökohtaistamisena ja yksilöllisinä oppimispolkuina sekä ryhmätoimintana.

Palautteen antamisesta keskustellaan nykyään paljon (Hounsell 2007). Palautteen antaminen unohtuu usein, kun keskitytään arviointiin virallista todistusta varten. Hounsell tuo esille palautteen tärkeyden, palautteen antamisen tavat sekä palautteen jatkuvuuden tarpeen, vaikka resurssit olisivatkin rajalliset. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Hounsellin huomiota palautteen keskeisestä merkityksestä opiskelijoille. Voidaan todeta, että kannustava palaute edisti erityisopettajaopiskelijoiden opintoja ja lisäsi heidän motivaatiotaan. Opettajan rooli palautteen antajana ja sen merkitys, miten ja millaista palautetta annettiin, tuli esille sekä narratiivien analyysissä että reflektiotarinoissa.

Koulutuksen muuttuminen opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen vaatii Geijselin ja Meijersin (2005) mukaan muutosta opettajan ammatti-identiteetissä. Tämä identiteetti tarkoittaa yhteyttä uusien sosio-kognitiivisten merkitysten sekä yksilöllisten, uusiin kokemuksiin perustuvien emotionaalisten merkitysten välillä. Yhteys kognition ja emotionin välillä edellyttää vahvaa oppimisympäristöä. Geijsel ja Meijers (2005; ks. myös Seeber & Wittmann 2017) huomauttavat, että emotionaalinen puoli muutosprosessissa on usein jätetty huomiotta. Heidän mukaansa tulisi huomioida sekä merkitys että tunne, kun puhutaan identiteetistä. Oppilaitosten strategioissa tämä identiteetin muutosprosessi tulisi heidän mukaansa ottaa huomioon. Šarić ja Šteh (2017) korostavat tunteiden keskeistä merkitystä myös reflektioprosessissa. Reflektio on jokaisen oma prosessi ja tunteet näyttelevät siinä monipuolista roolia. Prosessille on hyödyllistä, jos joku auttaa tutkimaan itseä, peilaamaan omia asenteita. Reflektio ei ole vain henkilökohtaisten kokemusten tasolla toimiva prosessi, vaan valmius reflektioon vaihtelee tilannekohtaisesti eikä se ole aina tietoista. On myös huomattava, että reflektioon ei olla välttämättä aina valmiita silloin, kun sitä vaaditaan.

Tämän tutkimuksen tulosten reflektiokuvauksissa näkyy, että opettajan identiteetin muutos ja reflektio olivat keskeisesti esillä. Muutosta kuvattiin vahvasti paitsi kognitiivisena tiedostusprosessina myös tunteiden kautta. Edellä kuvatut tutkimukset tukeva myös oman tutkimukseni tuloksia itsearviointien alun reflektion käynnistymisestä ja tunteiden merkityksestä reflektioprosessin ja identiteettimuutoksen aikana. Tuo vaihe oli haasteellinen useimmalle tutkimushenkilölle: se vei aikaa ja siinä tarvittiin sekä opettajien ohjausta että vertaistukea.

Aikaisemmin hankittu osaaminen, itsearviointi

Colardyn ja Bjørnåvold (2004, 71) tuovat esille, että on tärkeä oppia tunnistamaan aikaisemmin hankittua osaamista, olipa se hankittu formaalissa koulutuksessa tai arkielämässä. Heidän mukaansa kaikki relevantti osaaminen tulisi huomioida – myös sellainen osaaminen, jota ei voida tunnistaa perinteisillä arviointimenetelmillä. Nonformaalin ja informaalin oppimisen arvioinnista on tulossa elinikäisen oppimisen avainasia. (Ks. myös Bohlinger 2017; Evers & van der Heijden 2017; Mulder & Winterton 2017.) Elinikäisen oppimisen periaate on, että kaikki osaaminen linkittyy toisiinsa. Jos kaikkea osaamista ei tunnisteta, elinikäisen oppimisen idea ei myöskään toteudu. Tässä tutkimuksessa kuvattu oppimisprosessi noudattaa Coloardyn ja Bjørnåvoldin kuvaamaa periaatetta, jossa kaikki osaaminen tunnistettiin jo heti opintojen alussa ja otettiin huomioon opiskelusuunnitelmassa. Samoin opiskelijat kertoivat omaksuneensa reflektoinnin osaksi jokapäiväistä toimintaa siten, että he tarkastelivat toimintaansa työssä enemmän kuin aikaisemmin.

Smith ja Clayton (2011) huomauttavat, että opiskelijan yksilöllisyyden huomioiminen on avainasemassa osaamisen tunnistamisessa ja varmistamisessa, vaikka se onkin yleensä aliarvostettua ja vähän tutkittua sen tärkeydestä huolimatta. Tätä ajatusta vahvistaa myös oma tutkimukseni. Opiskelijoiden osaaminen oli yksilöllistä ja opiskelu henkilökohtaistettiin. Tutkimuksessani opiskelijat pääsivät kertomaan näiden toimintamallien hyödyllisyydestä ja kannustavuudesta opinnoissa.

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ei ole vielä riittävästi tutkimusta (Smith & Clayton 2011; ks. myös van Kleef 2014). Kun puhutaan arvioinnista, yleensä silloin puhutaan tehtävään erityisesti määrättyjen henkilöiden tekemästä erilaisten dokumenttien arvioinnista. Kuitenkin opiskelijat kokevat usein, että dokumenttien arviointi ei ole riittävää varsinkaan, jos aikaisemmin hankittua osaamista ei arvioida muilla tavoin (Bohlinger 2017). Myös omassa tutkimuksessani korostui, että opiskelijan kannattaa tunnistaa itse osaamistaan perusteellisesti reflektoiden ja dokumentoiden.

Evan ja Regehr (2005) toteavat, että itsearviointi on tehokasta, koska se pakottaa opiskelijat kysymään ”Miten voin parantaa aikaisempaa toimintaani?” Toisaalta, he huomauttavat, että opiskelijat eivät mielellään arvioi heikkouksiaan (Regehr & Eva 2006, 34). Bould ja Falchikov (2007) ovat havainneet, että itsearviointi sitouttaa opiskelijoita opintoihin ja panee arvioimaan omaa oppimistaan, erityisesti edistymistä ja tavoitteiden saa-

uttamista. Saman huomion tein omassa tutkimuksessani: edistymistä arvioitiin, mutta toisaalta edistymisen myötä alettiin kiinnittää huomiota myös omaan muutokseen ja muutoksen tarpeeseen. Black ja Wiliam (2009) huomauttavat myös, että itsearviointi ei ole mikään uusi tekniikka, mutta lisää opiskelijan aktiivisuutta omissa opinnoissaan. Aktiivisuuden lisääntymisen näkyy myös tässä tutkimuksessa. Opiskelijat ikään kuin ”pakotettiin” aktiivisuuteen ja vastuuseen omista opinnoistaan.

Itsearviointia käytetään useimmiten formatiivisessa arvioinnissa, jotta opiskelijat saataisiin refleктоimaan oppimistaan (van der Vleuten ym. 2017). Niinpä tässäkin tutkimuksessa raportoidussa oppimisprosessissa opiskelijat opiskelivat samalla harjoittaen refleктоimisen taitoa, joka edisti tavoitteellista oppimista (ks. Gregson & Hillier 2015; Korthagen 2004; Mezirow 1997). Mezirowin kriittisen reflektion vaatimus todentui itsearvioinnissa toteutuneen reflektion kuvauksena. Uuden oppiminen tapahtui reflektion avulla tiedostettujen kehittämistarpeiden vaatimuksista. Muun muassa Kilja (2018), Merriam (2008) ja Russell (2008) toteavat, että aikuisoppijaa tulee ohjata tietoisuuteen itsestä ja kriittiseen reflektion. Tutkimukseni tuloksissa todentuu myös Janssenin, de Hullun ja Tigelaarin (2007) tutkimushavainto, että oman osaamisen tunnistaminen ja mahdollisuus tuoda se esille voimaannutti ja kannusti opiskelijoita. Janssenin ja kumppaneiden tutkimustulos tukee myös omia havaintojani positiivisen reflektion, onnistumisten refleктоimisen motivoivasta vaikutuksesta. Tutkimuksessani reflektion eri tasoja kuvaavat reflektion tarinat, joissa näyttäytyy opiskelijan ammatillinen kasvu toiminnan muuttumisena ja syvällisenä sisäisenä identiteetti-pohdintana ja sisäisenä muutoksena.

Hanfield-Jones (2002) kumppaneineen kuvaa prosessia, jossa opiskelijoita rohkaistaan valitsemaan tehtäviä, jotka kehittävät heidän osaamistaan. Arvioinnin jälkeen opiskelijat tekevät itsearviointia todetakseen, ovatko etukäteen määritellyt tavoitteet heidän omasta mielestään saavutettu. Uusi oppimiskehä alkaa uusien opittavien asioiden ilmaantuessa. Tämän ammatillisen kasvun prosessin seurauksena syntyy jokaiselle oppijalle yksilöllinen oppimisen polku. Tällaisen polun loivat myös tämän tutkimuksen opiskelijat itsearviointiensa pohjalta. Tarvittaisiin kuitenkin lisää empiiristä tutkimusta siitä, pystyvätkö ammatillaiset jatkuvasti itseohjautuvasti toteuttamaan tällaista prosessia (Regehr & Eva 2006). Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että olemme taitamattomia itsearvioinnin tekemisessä ja että virheitä halutaan välttää. Itsearviointitaitoja

pitää vielä käsitteellistää, opettaa ja arvioida laajemmin. (Eva & Regehr 2005, 2007.) Myös Bohlinger ja Münchhausen (2011) ja huomauttavat, että vaikka tutkimusta aiheesta on jo paljon, aikaisemmin hankitun osaamisen arvioinnin toimivista toteutustavoista ei vielä tiedetä riittävästi.

Tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat kokivat opintojen alun vaikeaksi. Uusi tapa aiheutti hämmennystä ja itsearviointien tekeminen tuntui opiskelijoiden mielestä todella haasteelliselta. Oma huomioni oli, että koska ei tiedetty, mikä itsearvioinnissa oli riittävä, ei myöskään uskaltauduttu heti dokumentoimaan osaamista. Toisaalta jotkut tutkimushenkilöt toivat esille sen, että oman osaamisen esille tuominen oli kuin itsekehua ja siksi vaikeaa. Myös huomattiin, että hiljainen tieto, joka oli syntynyt työssä vuosien varrella, oli vaikeasti sanoitettavaa. Eraut (2000; ks. myös Dietzen 2017) kuvaa hiljaista tietoa sellaiseksi, joka on syntynyt informaalisissa oppimisissa kokemuksen kautta ja se on osaamista, jota edellytetään jokapäiväisessä toiminnassa. Erautin huomiot kuvaavat myös tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden ilmaisemia hiljaisen tiedon elementtejä.

Eraut (2000) lisää vielä, että voidaan puhua kolmenlaisesta hiljaisen tiedon tyyppistä, joita ovat ensiksikin ihmisten ja tilanteiden ymmärtäminen, toiseksi rutiinitoimet ja kolmanneksi tiedostamattomat ohjeet, jotka tukevat päätöksentekoa. Nämä ilmenevät silloin, kun joudutaan tekemään nopeita päätöksiä rutiinitehtävissä. Tällaisen hiljaisen tiedon olemassaolon olivat huomanneet myös tutkimushenkilöt tässä tutkimuksessa.

Merrienboer ja Kirchner (2007) esittelevät ohjelman monimutkaisen asioiden oppimiseen (engl. *complex learning*), jota voisi hyödyntää myös itsearviointien tekemiseen. Siinä integroidaan tieto, taito ja asenteet sekä siirretään työhön se, mitä on opittu koulussa, harjoittelussa tai arkielämässä. Merrienboerin ja Kirchnerin esittämässä mallissa opiskelua tukeva informaatio auttaa opiskelijoita tuomaan esille poikkeuksellista oppimista. Siinä esitetään, miten pääasiat organisoituvat ja miten ongelmia lähestytään tai pitäisi lähestyä. Se auttaa yhdistämään jo olemassa olevaa tietoa ja tarvittavaa uutta tietoa. Varsinkin silloin, kun opiskelijat alkavat opiskella uutta, vaativaa asiaa, on tärkeää, että he saavat tukea aina tarvitessaan. Tämä niin sanottu ratkaisukeskeinen ohjaus keskittyy tukemaan opiskelijoita onnistuneisiin ratkaisuihin. (Merrienboer & Kirchner 2007, 244–245, 246.) Tutkimukseni tulokset tukevat Merrienboerin ja Kirchnerin tutkimustuloksia, jotka esittävät, että ohjaukseen ja tukeen tarvitaan tehokasta mallia silloin, kun opiskellaan uutta ja vaikeaa asiaa. Ilmiselvästi osaamisperusteisessa opiskelussa on kehitettävä

ohjauksen malleja. Etenkin itsearviointien tekemisessä ohjaus voisi edistää arviointien teon ripeämpää aloitusta. Toisaalta tulkintani mukaan alkuun päästyään opiskelijat kykenivät tunnistamaan oman osaamisensa ja dokumentoimaan sen, he oppivat reflektoimaan osaamistaan.

Arviointi ja osaamisen tunnustaminen

Tässä tutkimuksessa ei ole tuotu esille arvioinnin periaatteita eikä arviointiprosessia kokonaisuudessaan tarkasti, koska se ei tullut esille aineistossa. Arviointi perustui kriteeriperusteisiin tavoitteisiin, osaamisen arviointikehikkoon, erilaisiin osaamisen osoittamisen tapoihin, palautteeseen ja arviointiin oppimisprosessin aikana ja arvioinnin tuloksena osaamisen tunnustamiseen.

Lopullinen arviointi eli osaamisen tunnustaminen perustui osaamisen osoittamiseen. Osaamisen osoittamisen tavat ovat monipuolistuneet uuden teknologian myötä. Tällaisia teknologian mahdollistamia tapoja ovat esimerkiksi videot. Tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että koska osaaminen on moniulotteinen rakennelma, on myös osaamista osoitettava monipuolisesti. Varsinkin tunteita ja motivaatiota sisältävät tilanteet vaativat uudenlaisia arviointivälineitä kuten videoita ja autenttisia tilanteita. (Blömeke 2017.) Tässäkin tutkimuksessa näkyivät osaamisen osoittamisen monet tavat, jotka monipuolistivat arviointien tekemistä. Henkilökohtaisina oppimisympäristöinä olivat yleensä blogit ja osaamista osoitettiin myös videoin ja omassa työssä autenttisissa tilanteissa.

Arviointi oli saumattomasti kytköksissä osaamistavoitteiden saavuttamiseen, mitä myös Gulikers, Biemans ja Mulder (2009), Sanchez ja Ruiz (2008), Schaap ym. (2009) sekä Straka (2002, 2004) peräänkuuluttavat tutkimuksissaan osaamisperusteisuudesta. Lopullinen arviointiprosessi oli opettajien toimintaa, jota opiskelijat eivät kuvanneet tarinoissaan. Erityisopettajaopiskelijat kirjoittivat palautteen ja osaamisen tunnustamisen merkityksestä, mikä oli heille arvioinnin lopputulos. Tässä tutkimuksessa raportoiduissa aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että osaamisperusteinen arviointi voidaan kokea vaikeaksi. Tätä tuovat esille esimerkiksi Wesselink, Dekker-Groen, Biemans ja Mulder (2010).

Omat havaintoni osaamisperusteisesta arvioinnista poikkeavat edellä mainittujen tutkijoiden havainnoista. Kriteeriperustaiset osaamistavoitteet ohjasivat arviointia ja sitä tehtiin yhdessä ryhmän toisten opettajien sekä opetusharjoittelussa työelämän edustajien kanssa. Arviointia tukivat myös opiskelijoiden tekemä itsearviointi ja vertaisarviointi. van der

Vleuten ym. (2017, 620) huomauttavatkin, että itsearviointi pitäisi aina liittää osaksi muuta arviointia. Jotta arviointi yleensäkin olisi onnistunutta, sen pitäisi olla osa opetusohjelmien suunnitteluprosessia, se pitäisi liittää saumattomasti koulutuksen kehittämiseen (Barabasch 2017; van der Vleuten ym. 2017; ks. myös Black & Dylan 2009).

Osaamisperusteisen koulutuksen malli

Luvussa 2.2.4 esittelin Wesselinkin ja kumppaneiden (2010) yleisen osaamisperusteisen opiskelun mallin. Malli tukee tämän tutkimuksen tuloksena syntyneen oppimisprosessin vaiheita pääpiirteittäin. Tutkimuksen tulokset huomioiden voidaan osaamisperusteisesta koulutuksesta esittää Wesselinkin, Dekker-Groenin, Biemansin ja Mulderin (2010) esittämän mallin muokattu ja tarkennettu versio, joka voisi olla seuraavanlainen:

- Osaamistavoitteet on yhdessä määritelty koulutuksen järjestäjän, työelämän ja opiskelijoiden kanssa.
- Osaamistavoitteiden perustana ovat ammatillinen tieto, taito ja asenne. Ne integroidaan oppimisessa ja arvioinnissa.
- Osaamisen kehittäminen voi olla formaalia, nonformaalia ja/tai informaalia oppimista. Opiskelija hankkii osaamisensa valitsemillaan tavoilla. Osaamisen kehittämiseen tarjotaan vaihtoehtoja.
- Osaaminen on aina osoitettava monipuolisesti opiskelijan valitsemilla tavoilla.
- Osaamisen kehittymistä arvioidaan ennen oppimisprosessia, sen aikana ja sen jälkeen. Osaamisen arviointi ennen oppimisprosessia on opiskelijan tehtävä ja dokumentoitava tarkasti. Arviointi on monipuolista itsearviointia, vertaisarviointia ja opettajan arviointia. Lopussa vastuuopettaja tunnustaa osaamisen (usein myös opetus-harjoittelun/työpaikan ohjaaja).
- Opiskelijoita innostetaan ottamaan vastuuta ja refleктоimaan omaa oppimistaan. Ryhmätoiminta otetaan keskeiseksi osaksi oppimisprosessia.
- Opettajat toimivat oppimisprosessin opettajina, ohjaajina ja kannustajina sekä positiivisten oppimiskokemusten ja opiskelijoiden vahvuuksien mahdollistajina. Etenkin itsearvioinnin ohjaukseen pitää kiinnittää erityistä huomiota. Henkilökohtainen palaute on tärkeä.
- Luodaan pohja jatkuvalla oman osaamisen refleктоinnille ja myönteiselle elinikäisen oppimisen asenteelle.

Tähän malliin voidaan vielä lisätä Monatin ja Gannonin (2018) ehdotukset osaamisperusteisen opiskelun tavoista: opiskelu tapahtuu verkossa ja materiaalit ovat saatavissa 24/7, opiskelijat etenevät omaa tahtiaan ja osaaminen osoitetaan, eikä osaaminen riipu kurssien lukumäärästä tai luennoilla käytetystä ajasta.

6.2 Ammatillisen erityisopetuksen ja erityisopettajankoulutuksen osaamisperusteisuuden kehittäminen

Schaap, Baartman ja De Bruijn (2012) tuovat esille tutkimuksessaan, että osaamisperusteinen opiskelu lisäsi opiskelijoiden motivaatiota ja toisaalta myös paransi heidän oppimistuloksiaan (ks. myös Runhaar 2017). Tutkimukseni tulokset osoittivat myös, että opiskelijat hyötyivät osaamisperusteisesta koulutusmallista, kun aikaisempi osaaminen otettiin täysimääräisesti huomioon. Opiskelu-aika lyheni, eikä tarvinnut opiskella uudelleen sitä, minkä jo osasi. Lisäksi itsearviointi ohjasi refleктоimaan omaa osaamista jatkossakin. Osaamisperusteisessa koulutuksessa on kuitenkin vielä kehitettävää, jota tarkastelen ammatillisen koulutuksen ja tämän tutkimuksen, ammatillisen erityisopettajankoulutuksen, konteksteissa seuraavaksi.

Mulder ja Winterton (2017) huomauttavat, että vaikka osaamisperusteisuudessa on jo saavutettu paljon, vielä on monia asioita ratkaistavana. He muistuttavat, että kriittisiin analyyseihin osaamisperusteisuudesta pitää suhtautua vakavasti, ei niin, että hylätään osaamisperusteisuuden integratiivinen ja holistinen lähestymistapa, vaan niin, että yritetään välttää virheet ja ottaa huomioon eri näkökulmat sekä vastata uudistuksen haasteisiin. (Ks. myös van der Klink, Boon & Schlusmans 2007, 78–79.)

Osaamisperusteisuuden toteutumista kohtaan on esitetty kritiikkiä Isossa-Britanniassa, Ranskassa, Saksassa ja Hollannissa. Kritiikissä huomautetaan, että osaamisperusteisuudelle ei ole yhtä yhteistä määritelmää ja siksi siitä on vaikea puhua. Lisäksi kritiikki koskee sitä, että hyvä osaamisperusteinen arviointi on vaikeaa, ellei peräti mahdotonta. Viime aikoina on kuitenkin kehitetty osaamisperusteisen arvioinnin käytäntöjä ja pyritty varmistamaan laadullisesti hyvä ja tasa-arvoinen arviointi. Käytännön ongelmia on vielä ilmennyt osaamisperusteisuuden tulkinnassa ammatillisessa koulutuksessa. (Wesselink, Dekker-Groen, Biemans &

Mulder 2010.) Tilanne saattaa olla toinen jo nyt, koska osaamisperusteisuuden tutkiminen on ollut viime vuosina vilkasta ja on ainakin pyritty löytämään yhteisiä määrittelyjä (esim. Garrett & Lurie 2016; Johnstone & Soares 2014; Van der Klink, Boon & Schlusmans 2007).

Käsitteiden täysin yhtenäinen määritteleminen vaikuttaa kuitenkin olevan vaikeaa. Tämä johtunee muun muassa eri maiden erilaisista koulutusjärjestelmistä ja ammatillisen koulutuksen erilaisista toteutusmalleista. Koko Euroopan tasolla pyritään inklusiivisen ammatillisen koulutusmallin kehittämiseen. Kehittämiskohteiksi on nostettu esimerkiksi oppilaitosten johtaminen inklusiiviseen suuntaan tehostamalla tiimityötä, kehittämällä opiskelijälähtöistä, yksilöllisyyden huomioivaa koulutusmallia, lisäämällä joustavuutta koulutuksessa sekä panostamalla työpaikkojen kanssa tehtävään kiinteään yhteistyöhön. (European Agency for Development in Special Needs Education 2013.)

Suomi on myös sitoutunut edistämään inklusiivista koulutusta (European Agency for Development in Special Needs Education 2012; ks. myös Salamancan julistus 1994). Inklusiivisessa koulutusmallissa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat opiskelevat yleisissä ammattioppilaitoksissa. Osaamisperusteinen opiskelu koskee myös heitä. Inklusiivisuus haastaa oppilaitosten osaamisperusteisuuden huomioimaan myös erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat. Keskeisinä toimijoina oppilaitoksissa ovat ammatilliset erityisopettajat ja heidän kanssaan työskentelevät verkostotoimijat. (Ks. Alila 2014; Happonen ym. 2015; Hirvonen 2006, 2015; Niemi 2015.)

Ammatillisessa koulutuksessa erityisopettajat toimivat yleensä sekä ammatinopettajina että erityisopetuksessa, jossa heille on erikseen määritellyt työtehtävät ja roolit. Useissa oppilaitoksissa on käytössä malli, jossa erityisopettajakoulutuksen käyneet opettajat ovat vastuussa omalla alallaan erityisopetuksesta. Viime aikoina myös jonkin verran niin sanottuja laaja-alaisia erityisopettajia on rekrytoitu ammatillisiin oppilaitoksiin, ja he koordinoivat ja vastaavat koko oppilaitoksen erityisopetuksen organisoinnista yhdessä muun tukihenkilöstön kanssa. (Ks. esim. Takala, Pirttimaan & Törmänen 2009.)

Pirttimaan ja Hirvosen (2016; ks. myös Miettinen 2008) tekemä tutkimus ammatillisten erityisopettajien roolista osoittaa, että erityisopettajat eivät työskennelleet yksin, mutta olivat itsenäisiä ja nauttivat vapaudesta organisoidessaan viikoittaista ja vuosittaista työtään. Tämä autonominen asema tarjosi erityisosaamisen arvostuksen ja erityisopettajan itsenäisen

toiminnan. Erityisopettaja oli keskeinen toimija, kun tukea järjestettiin. Kansallinen opetussuunnitelma, oppilaitoksen erityisopetussuunnitelma tai muut viralliset asiakirjat vaikuttavat vain vähän jokapäiväiseen erityisopettajan työhön. Käsillä oleva tutkimus osoitti, että opiskelijat hyötyivät opinnoissaan yhteistyöstä ja he arvostivat verkostoja ja olivat halukkaita toimimaan niissä. Osaamisperusteisuus edellyttää yhteistyötä oppilaitoksen sisällä ja ulkopuolisissa verkostoissa. Tämä on tärkeä ottaa huomioon erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa.

Suomen kouluissa itsenäinen työ ja vastuu ovat korkealle arvostettuja, myös erityisopetuksessa. Pirttimaa ja Hirvonen (2016) toteavat, että autonominen asema ei auttanut opettajia integroitumaan työyhteisöön. He huomauttavat perustellusti, että jos erityisopettajien autonomia lisääntyy, se voi johtaa tehtävien ja vastuiden lisääntyvään eriytymiseen. Ammatillisten oppilaitosten tavoitteena oleva inklusiivisuus haastaa tässäkin opettajankoulutuksen. Kun halutaan välttää eristäytyminen ja keskittyminen vain oppimisvaikeuksiin, henkilökunnan pitää toimia moniammatillisessa yhteistyössä. (Hirvonen 2006; Pirttimaa & Hirvonen 2016.) Tutkimuksessani erityisopettajaopiskelijat kertoivat verkostojen merkityksestä, joka nykyisessä ammatillisen koulutuksen mallissa onkin korostunut lisääntyvän työssäoppimisen myötä. Oman oppilaitoksen verkostot ovat myös tärkeitä, kun opittavasta asiasta muodostetaan kokonaisuuksia. Se vaatii koko henkilökunnan yhteistyötä. (Ks. esim. Franklin & Lytle 2015; Johstone & Soares 2014; Wesselink, Dekker-Groen, Biemans & Mulder 2010.)

Pirttimaa ja Kaikkonen (2010, 61) esittelevät tutkimuksensa tuloksena kuvausta tulevaisuuden ammatillisen erityisopettajan roolista ja tehtävistä. Tulevaisuudessa muiden ammattilaisten määrä kasvaa ja yhteistyö korostuu. Muina ammattilaisina mainitaan psykologit, kuraattorit, sosiaalityöntekijät ja vapaa-ajanohjaajat. Tutkimuksen mukaan arjen työssä nousee esille se, että kukaan ei pysty tekemään työtään yksin. Erityisopettajien konsultoiva rooli korostuu ja terapeuttimaisen työotteen arvellaan lisääntyvän.

Uudet erityisopettajat ovat yhä tärkeämpiä reformin myötä ammatillisessa koulutuksessa, yksilöllisten polkujen ja työelämäyhteistyön lisääntyessä ja resurssien vähentyessä. Erityisopettajien rooli pitää määrittellä uudelleen ja heidän asemansa integroida moniammatillisiin tukipalveluihin ammatillisissa oppilaitoksissa (ks. esim. European Agency for Development in Special Needs Education 2012).

Vuoden 2018 alussa voimaan astunut uusi ammatillisen koulutuksen laki ja ammatillisen koulutuksen reformin toteuttaminen edellyttävät osaamisperusteista opiskelua ja ne ohjaavat opiskelua enenevässä määrin työpaikoille. Osaamisperusteinen toimintamalli edellyttää osallistavaa pedagogiikkaa ja työelämässä tapahtuvaa oppimista (ks. Happo ym. 2015). Osa opiskelijoista tarvitsee paljon tukea opiskeluunsa ja etenkin työpaikoilla tämä ohjauksen tarve korostuu. Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arvioinnin loppuraportissa (Hietanummi ym. 2018) esitetään, että opettajat olisivat nykyistä enemmän työpaikoilla suunnittelemassa opiskelijoiden osaamisen kehittämistä. Etenkin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaamisen tärkeys tuodaan raportissa esille. Lisäksi siinä todetaan, että työpaikat eivät ota mielellään erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita oppimaan työpaikoille turvallisuussyistä. Miten siis taataan näiden opiskelijoiden osaamisen kehittäminen ja arviointi aidoissa työelämän tilanteissa? (Hietanummi ym. 2018.) Ammatillisen erityisopettajan roolia on tarkasteltava uudessa valossa kokonaisvaltaisesti. Miten tuki työpaikoilla järjestetään? Kuinka paljon resursseja se vaatii? Miten uusi koulutusmalli saadaan toteutettua erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta? Mitä nämä uudistukset edellyttävät ammatillisilta erityisopettajilta ja erityisopettajankoulutukselta?

Tulevaisuudessa on varauduttava tähän haasteeseen ja muokattava erityisopettajan roolia tarpeen mukaan. Tavoitteena on se, että mahdollisimman moni opiskelija saa opintonsa päätökseen ja yhteiskunnallinen osallisuus toteutuu. Tavoitteeseen pääseminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä ja erityistä osaamista oppilaitoksissa ja sen ulkopuolella, työelämässä. (Ks. esim. Hirvonen 2006; Kaikkonen 2010; Miettinen 2008.)

7 Pohdinta

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Narratiivisessa tutkimuksessa luotettavuudella on kahdenlainen luonne. Ensinnäkin tutkimuksen tulisi edustaa tunnetta välissä olosta, joka avaa yhteyden tutkijan ja aiheen välille sekä tarinan ja tarinan sisällön välille. Toiseksi tarinan tulee olla uskottava tietyn tarinan kuvauksena ja sen tulee resonoida yleisön omiin kokemuksiin. Lisäksi dekodauksen (tulkinta) että reko-dauksen (uudelleen koodaus, tulkinta) prosessit pitää raportoida huolellisesti. (Blumenfield-Jones 1995, 33.)

Laadullinen tutkimusprosessi perustuu pitkälti tutkijan intuitioon, tulkintaan, järjestykykyyn sekä yhdistämis- ja luokitteluvalmiuksiin. Päätelmien tekemiseen on monia mahdollisuuksia. Samasta aineistosta tehtävät päätelmät voivat olla ristiriitaisia. (Metsämuuronen 2006b, 82.) Vaikka meillä tutkijoina ja aineiston tulkitsijoina on vapaus esittää tekstimme erilaisissa muodoissa erilaisille yleisöille, meillä on kuitenkin tiettyjä rajoituksia, jotka koskevat alkuperäistä tekstiä, asiantuntijuutta, totuutta, validiteettia ja reliabiliteettia (Richardson 1994, 523). Näiden vaatimusten ristipaineissa tutkijan on tehtävä parhaansa ja pyrittävä tuomaan tutkimuksensa tulokset näkyviksi mahdollisimman luotettavasti ja läpinäkyvästi. Saarnivaara (2002, 120) muistuttaakin tutkimusmenetelmien julkisuudesta ja niiden toistettavuudesta, sillä objektiivisuuden määritelmä on menetelmällinen. Menetelmien tulee olla tutkijasta riippumattomia (ks. myös Metsämuuronen 2006a, 17).

Luotettavuuskäsitteet ovat kuitenkin ongelmallisia kerronnallisessa tutkimuksessa (Heikkinen 2015). Tutkimuksen lähtökohta on epistemologisilta käsityksiltään ja ontologialtaan erilainen kuin realistinen paradigma. Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) ovat luoneet validointiperiaatteita narratiiviselle tutkimukselle. Ne perustuvat tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan. Validiteetti tässä tarkoittaa pysyvää totuutta tai tosiasioiden tilaa ja validointi taas tulkinnallista prosessia, jossa käsitys maailmasta muotoutuu vähitellen. Periaatteet pohjautuvat myös hermeneuttiseen totuus käsitykseen, maailman paljastamiseen vaihtoehtoisella tavalla.

Tutkimuksen validointiperiaatteita on viisi:

1. Historiallisen jatkuvuuden periaate, mikä tarkoittaa, että kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet tuodaan esille.
2. Reflektiivisyyden periaate, jolla tarkoitetaan, että tutkijan on hyvä tarkastella omaa ymmärrystään suhteessa tutkimuksen kohteeseen.
3. Dialektisuuden periaate tarkoittaa, että tulkinta on dialoginen ja dialektinen prosessi. Siihen kuuluu moniäänisyyden periaate.
4. Toimivuuden periaate tarkoittaa, että tutkimuksen tulisi tuottaa jotakin hyödyllistä ja käyttökelpoista.
5. Havahduttavuuden periaate, jonka toivotaan tuottavan lukijalle havahtumisen ja maailman katselemisen uudella tavalla. Tätä horisontin avautumisen toteutumista kutsutaan hermeneuttiseksi totuudeksi. (Heikkinen 2015, 164–165.)

Edellä esitettyihin validointiperiaatteisiin peilaten (ks. myös Salmela & Uusiautti 2017) olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen ajallisen ja paikallisen kontekstin avoimesti. Lisäksi olen reflektoinut omaa ymmärrystäni ja tuon sen esille myöhemmin. Tulkintaan olen pyrkinyt tuomaan moniäänisyyttä luomalla vuorovaikutuksellisen suhteen tutkittavien kanssa sekä ottamalla raporttiini ja tulkinnan tueksi toisten tutkijoiden näkemyksiä ja tutkimustuloksia. Tutkimuksessa kuvataan uudenlaista koulutusmallia ja opiskeluprosessia opiskelijoiden itsensä kertomana, joten uskon, että tulokset ovat hyödyllisiä koulutusta kehitettäessä. Se, avartuuko lukijoiden horisontti uudella tavalla hermeneuttiseksi totuudeksi, jätän lukijoiden itsensä arvioitavaksi.

Siitäkin huolimatta, että tutkimuksen luotettavuudelle on asetettu tiukkoja vaatimuksia, on aineistosta tehtävä tulkintaa, ja tulkinta on aina henkilökohtainen, puolueellinen ja dynaaminen. Siksi narratiivinen tutkimus sopii sellaiselle tutkijalle, joka sietää moniselitteisyyttä ja epäselvyyttä. Hänen pitää tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä ja hänen tulee olla valmis muuttamaan tulkintaansa, jos se on tarpeen, kun hän lukee aineistoa uudelleen ja uudelleen. (Lieblich ym. 1998, 10.) Esimerkki tulkinnasta voisi olla uusien narratiivien eli tarinoiden kirjoittaminen Korthagenin reflektion tasoihin (ks. kuvio 4, luku 2.6.2). Reflektion kuusi tasoa limittyvät toisiinsa ja ne myös vaikuttavat toisiinsa molempiin suuntiin, ulommaiselta kehältä sisään päin ja päinvastoin.

Tästä syystä ei aina ollut helppoa ja itsestään selvää erotella eri tasojen aineistoja tarinaan. Esimerkiksi katkelma ”Hän on kysynyt itseltään: ’toiminko oikein?’--- Koulutus on tuonut lisää varmuutta toimia” on identiteettitarinassa, vaikka siinä puhutaan toimimisesta. Mielestäni katkelma kuitenkin kuvaa opettajan pohdintaa oikeasta ja väärästä. Näin se kuvaa pikemminkin opettajan moraalista pohdintaa ja liittyy identiteettiin. Olen tehnyt valinnat tulkiten Korthagenin tarkoitusta, vaikka toki tiedostan, että muunkinlaisia jaotteluja metanarratiivien luomisessa olisi voinut tehdä. Kyse on lopulta tutkijan omasta tulkinnasta aineistostaan.

Tutkimuksen kuluessa palasin aineistoon useita kertoja, järjestin ja muotoilin tulkintaani uudelleen, tarkistin yksityiskohtia ja yritin varmistaa, että kaikki sellainen, joka on mielestäni merkityksellistä ja tärkeää, on tullut julki tutkimustuloksissa. Tein tutkimusaineiston analyysia erilaisiin tutkimuskysymyksiin, joista lopulliseksi analyysikuvaukseksi muodostui oppimisprosessin kuvaus ja tulkinta aineistosta.

Alasuutari (2011, 237) pohtii yleistettävyyden vaatimusta tutkimuksessa. Hän toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa otetaan yleensä kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistettävyys ei ole ongelma. Tutkimuksessa on olennaista selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi, mutta sen olemassaoloa ei tarvitse paljastaa tai todistaa. Alasuutari käyttää laadullisessa tutkimuksessa yleistämisen käsitteen sijaan mieluummin suhteuttamista, sillä tutkijan on osoitettava lukijalle, missä suhteessa hän olettaa tai väittää tutkimuksen valottavan muutakin kuin ensisijaisesti analysoimaansa yksittäistä tapausta.

Barone (1995, 63) tuo esille joidenkin tutkijoiden esittämää kritiikkiä, joka kohdistuu kasvatuksellisiin tarinoihin (*educational storytelling*). Kritiikki koskee etenkin narratiivista tutkimusta. Sen ei uskota saavuttavan edistyksellisiä tutkimustuloksia. Barone kuitenkin väittää, että tarinallisuudella voidaan saavuttaa jotakin merkityksellistä. Tarinat, jotka edustavat kasvatusilmiöitä, voivat tuottaa emansipatorisia hetkiä luki-joissa ja sellaisina ne ovat arvokkaita. Luotettavuutta tulee tietysti tarkastella, mutta pitää myös pyrkiä niihin emansipatorisiin kertomuksen jakamisen hetkiin – erityisiin, vapauttaviin, tietoisuuden valaiseviin hetkiin – joissa annetaan uusia määritelmiä toisille ja itselle. (Barone 1995.) Narratiivinen tutkimus voi näin ollen olla emansipatorinen, uutta tietoa luova ja pyrkiä irti vanhoista tieteellisen tutkimuksen kahleista.

Tutkijan tullee aina pystyä arvioimaan kriittisesti tutkimustuloksiaan, kirjallisuutta ja muuta tutkimukseen liittyvää (Metsämuuronen 2006a,

18). Yksi arvioinnin kohde on tutkijan positio suhteessa tutkimuksen aiheeseen, tutkimushenkilöihin ja tutkimuksen tekemisen kokonaisuuteen. Koska tutkijan näkemykset vaikuttavat tutkimusaiheen valintaan ja tutkimusaineiston tulkintaan, on tutkijan position reflektointi tutkimuseettinen kysymys (Lincoln & Cuba 2000, 184).

7.2 Tutkijan positio ja eettiset kysymykset

Tutkijan omien käsitysten avaaminen vaatii rohkeutta. Tutkija tekee itsensä näkyväksi ja on silloin haavoittuvainen. Tutkija ei myöskään pysty kontrolloimaan lukijoiden tulkintoja. Epävarmuuden sietäminen on kuitenkin mahdollisuus muutokseen. (Saarnivaara 2002, 150.) Omien käsitysten ja tulkintojen esille tuominen on haasteellista. Miten voin olla varma, että tulkintani on oikea? Vaikka pitäytyisin tarkasti tutkimusaineistossa, voi tulkintani siitä huolimatta olla toinen kuin mitä tutkittava on tarkoittanut. Tulkintani voi myös olla erilainen kuin toisen tutkijan tekemä tulkinta.

Tieteellinen tiedonhankinta ei siis ole arvovapaata, vaan siihen vaikuttavat tutkijan omat käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta. Vaatimus tutkimuksen täydellisestä objektiivisuudesta ja lopullisesta totuudesta on lähinnä tavoiteltava ihannetila. (Metsämuuronen 2006a, 17.) Clough (2002, 84) huomauttaakin, että kasvatuskäytäntöjen tutkijoina me itse muotoilemme, painotamme ja identifioimme merkitykset. Sijoitamme tieteen tahtoen tapahtumat emme vain ammatin tuottamaan institutionaaliseen kontekstiin vaan ilmaisuiksi itsestämme. Väistämättä oma historiamme jättää jälkiä aikaisemmin muotoutuneista merkityksistä, mutta koska institutionaalinen asemamme edellyttää vastuullisuutta tiedon suhteen, me turvaudumme metodiin, jonka on tarkoitus todistaa sitoutuneisuuttamme.

Metsämuuronen (2006b, 86) ottaa esille kriittisen tieteen teorian, jossa tuodaan esille todellisuuden muovautuminen sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudessa. Tutkija ja tutkittava ovat keskenään sidoksissa, jolloin tutkijan arvot vaikuttavat lopputulokseen. Aaltola (2015, 21) tuo myös esille, että tutkija luo tutkimuksen kohteista käsityksiä, joissa hän käyttää apunaan käsitteitä ja teorioita. Tutkimustyöhön vaikuttavat hänenkin mukaansa tutkijan kokemukset ja arvot. Saarnivaara (2002, 119) huomauttaa, että vaikka toisaalta objektiivisuutta puolustetaan

ihmistieteen ihanteena, voidaan myös väittää, että kukaan ei voi olla puhtaasti objektiivinen – ja jos tutkija näin väittää, hän pettää itseään. Tutkimuksen tekemisessä on kyse enemmänkin tieteellisestä toiminta-periaatteesta, joka on pidettävä erillään tutkijan mieltymyksistä.

Minulla tutkimuksen tekijänä on moninainen rooli suhteessa tutkimukseen. Paitsi, että olen tutkimuksen tekijä, olen laatinut koulutuksen opetussuunnitelman kollegojeni ja työelämän edustajien kanssa. Olen myös ollut koko ajan mukana tutkittavassa koulutusprosessissa opettajana. Olen kerännyt tutkimusaineistoni opiskelijoilta, joiden kanssa olen kulkenut yhteistä polkua vähintäänkin vuoden ajan. Tunnen siis tutkittavani ja olen pyrkinyt luomaan heihin luottamuksellisen suhteen opettajan roolissa. Olen pystynyt seuraamaan opiskeluprosessia ja saanut jo prosessin aikana käsityksen siitä, millaista osaamisperusteinen opiskelu oli. Tutkimusaineiston hankkimalla pääsin perehtymään siihen vielä syvemmin ja tarkemmin. Tutkittavan ryhmän lisäksi olen ollut opettajana viidessä muussa ryhmässä osaamisperusteisessa koulutuksessa ja seurannut näiden opettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden opinpolkuja. Minulla oli jo tutkimusta aloittaessani esioletus siitä, millaisia tuloksia saisin. Pyrin tiedostamaan tämän tutkimusta tehdessäni, jotta pystyisin mahdollisimman avoimesti ja ennakkoluulottomasti tarkastelemaan, analysoimaan ja tulkitsemaan tutkimusaineistoa. Huomasin kuitenkin, että se ei ollut helppoa. Tutkimusaineiston, analysoinnin ja tulosten tarkastelu eri näkökulmista vaati paljon työtä ja ajattelua, itsensä haastamista yhä uudelleen.

Kuvatessaan tutkimusaineiston keräämistä eettisen toiminnan näkökulmasta, Fontana ja Frey (2000, 662–663) huomauttavat, että ihmisten kanssa toimiessaan, esimerkiksi heitä haastatellessaan, on tutkijan oltava erityisen varovainen ja välttää vahingoittamista tutkittaviaan. Fontana ja Frey tähdentävät, että tutkittavia on huolellisesti informoitava ennen aineiston keräämistä, heidän anonymiteettiaan on suojeltava ja on myös vältettävä tuottamista fyysistä, psyykkistä tai muunlaista vahinkoa tutkittaville. (Ks. myös Koukkari 2010.)

Kvale ja Brinkmann (2009, 63) tuovat esille eettisten kysymysten seitsemän vaihetta tutkimuksessa:

1. *Tematisointi*. Tieteellisesti arvokasta tietoa etsittäessä tulisi myös tarkastella sitä, tuoko se jotakin parannusta ihmisille tutkittavassa asiassa.

2. *Suunnittelu.* Suunnittelun etiikka sisältää tutkittavien suostumuksen tutkimukseen, jolloin varmistetaan luottamuksellisuus ja pohditaan tutkimuksen mahdollisia vaikutuksia tutkittaviin.
3. *Haastattelutilanne.* Haastateltavien yksilölliset tuntemukset, kuten stressi ja muutokset itseyttämyksessä, on otettava huomioon haastattelun aikana.
4. *Litterointi.* On muistettava, että haastattelut ovat luottamuksellisia ja että kirjoitettu teksti vastaa puhuttua.
5. *Analyysi.* Analyysin etiikka koskee sitä, kuinka syvällisesti tutkija tulkitsee aineistoa ja pääsevätkö tutkittavat ottamaan kantaa tulkintaan.
6. *Varmistaminen.* Tutkijan eettinen vastuu on käsitellä tutkimustuloksia niin turvallisesti ja varmistetusti kuin mahdollista.
7. *Raportointi.* Raportoinnissa on kyse jälleen luottamuksellisuudesta, kun raportoidaan yksityisiä haastatteluja julkisesti. Tällöin on otettava huomioon julkaisun mahdolliset seuraukset haastatelluille ja heidän edustamilleen ryhmille.

Luottamuksellisuudesta, vahingollisten seurausten huomioon ottamisesta ja anonymiteetin säilymisestä huomauttaa myös Hänninen (2015, 181). Hän muistuttaa, että elämäntarina on osa ihmisen minuutta, jota-kin erittäin arvokasta ja samalla haavoittuvaa.

Olen pyrkinyt kaikkiin mahdollisiin tavoin ottamaan huomioon edellä esitellyt eettisyyden vaatimukset aineiston keräämisessä, litteroinnissa, säilyttämisessä, analysoinnissa, tulkinnessa ja raportoinnissa. Lisäksi minulla on ollut koulutusprosessin aikana mahdollisuus keskustella opiskelijoiden kanssa tutkimuksesta, ja he ovat itse vapaasti päättäneet, kirjoittavatko tarinan opiskeluprosessistaan ja osallistuvatko haastatteluihin. Olen kunnioittanut ja arvostanut opiskelijoiden tuottamaa tutkimusaineistoa ja suojellut tutkimushenkilöiden anonymiteettiä. Tässä toivon onnistuneeni, vaikka tutkittava ryhmä on aika pieni ja tutkimushenkilöt tuntevat toisensa.

Aaltonen ja Högbacka (2015) toteavat, että mikään tutkimus ei ole irrallista, vaan siihen vaikuttavat ja sitä muovaavat tutkijan positio ja persoona, mutta myös metodologiset ja teoreettiset valinnat. Tutkimukseen vaikuttaa myös se yhteiskunnallinen konteksti, jossa tutkimus tehdään. Tutkimuksessa tulee siis reflektiivisesti tarkastella edellä mainittuja

asioita, tuoda niitä näkyviin ja oppia niistä. Pillow (2003) toteaa, että refleksiivisyys ei ole helppoa, vaan hankalaa. Hänen mukaansa tutkijan tulisi pyrkiä juuri hankalaan refleksiivisyyteen, joka pyrkii tietämään, mutta esittää samalla tietämisen puutteellisena. Heikkinen (2002) taas puolestaan huomauttaa, että narratiivinen tutkimus edellyttää dialogia. Dialogia ei voi olla ilman nöyryyttä. Dialogi on kohtaamista ja siinä tähdätään yhteiseen oppimiseen ja toimintaan. Dialogiin ei voi päästä, jos pitää toisia tietämättöminä eikä näe omaa tietämättömyyttään. (Freire 2005, 98–99.)

Minä, aloittelevana tutkimuksen tekijänä, olen ollut hyvin tietoinen tietämiseni puutteista, ja välillä se on ollut tuskallista. Haasteellisimmiksi vaiheiksi tutkimuksen tekemisessä osoittautuivat analyysi ja tulokinta, koska ne vaativat paitsi osaamista myös rohkeutta. Oli kuitenkin uskaltauduttava. Monia reflektiivisiä hetkiä ja epävarmuuden sietämistä olen kohdannut tutkimuksen tekemisen matkallani. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessia mahdollisimman avoimesti ja läpinäkyvästi, jotta lukija voisi arvioida tutkimusta, sen tekemistä ja sen tuottamia tuloksia. Olen myös pyrkinyt perustelevaan metodologiset ja teoreettiset valinnat ja tuomaan esille positioni suhteessa tutkimukseen. Tutkimuksen aihe taas puolestaan oli minulle tuttu ja läheinen, samoin opiskelijat, jotka kirjoittivat tarinansa. Sain paljon tietoa ja kokemusta ollessani osaamisperusteisten ryhmien tuutorina vuosina 2011–2016 ja olin alusta asti vakuuttunut siitä, että osaamisperusteista koulutusmallia kannattaa tutkia. Yritän ottaa opikseni Knausgårdin neuvosta muistaen, että aina pitää olla mahdollisuus dialogiin:

”...voin antaa sinulle yhden ainoan neuvon: pidä mielessä, että muut saattavat nähdä ja kokea asiat aivan eri tavalla kuin sinä ja että heillä on siihen täysi oikeus. Se ei ole helppoa. Se on ehkä vaikeinta mitä on. Sillä aivan yhtä tärkeää on olla uskollinen itselleen, pitää kiinni näkemyksistään ja ajatella omilla aivoillaan.” (Knausgård 2016, 133.)

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tuloksena on kuvaus opiskelijoiden osaamisperusteisesta oppimisprosessista sekä reflektiotarinat arjesta, opiskelusta, työstä ja ammatillisesta kasvusta. Osaamisperusteisuus on ajankohtainen, vilkkaan tutkimuksen kohteena oleva koulutusmalli (ks. esim. Mulder 2017), johon toivon tutkimukseni antavan yhden uuden näkökulman. Toivon sen lisäävän tietoa opiskelijan näkökulmasta osaamisperusteisen opiskeluprosessin vaiheista ja toteutumisesta. Uskon, että tutkimustuloksista on hyötyä opetussuunnitelmatyössä ja opetuksen kehittämisessä ammatillisessa opettajan- ja erityisopettajankoulutuksessa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa. Tutkimustulokset voivat antaa ajatteleminen aihetta toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, reformin toteuttamiseen ja osaamisperusteisuuden toteuttamiseen myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta.

Mulder ja Winterton (2017, 20) kuvaavat osaamisperusteisen opetussuunnitelman periaatteita omasta näkökulmastaan. Siinä osaaminen on lähtökohtana opetussuunnitelmien kehittämisessä, ohjaamisessa ja arvioinnissa. Ammatillinen ydinosaminen voisi olla opetussuunnitelmien keskiössä ja tieteellinen tutkimus voitaisiin liittää ydinosamiseen ja integroida opetukseen. Esimerkiksi elintarvikkeiden laadunhallinnan opinnoissa voitaisiin keskittyä ruokakriiseihin, jossa elintarvikkeiden tuotanto, turvallisuuden hallinta, lainsäädäntö, kriisinhallinta, viestintä ja markkinointi liitetäisiin yhteen. Tällainen opetussuunnitelmien kehittäminen, jossa ydinasiat tunnustetaan ja otetaan koulutuksen kehittämisen lähtökohdaksi, johtaisi autenttisempaan ja kokonaisvaltaisempaan koulutukseen, ja se valmentaisi opiskelijoita työelämän haasteisiin ja mahdollistaisi myös luotettavamman arvioinnin.

Tietojen, taitojen ja asenteiden tasapuolisuus ja integroituminen laadukkaaksi osaamiseksi ja ammatilliseksi kasvuksi on tärkeää myös Mäkisen ja Annalan (2012, 145) mielestä. He kritisoivat osaamisperusteisuutta liian suppeisiin kokonaisuuksiin keskittymisestä sen sijaan, että tarkasteltaisiin osaamiskokonaisuuksia linjakkaan ja dynaamisen oppimisen edistämiseksi. Tämä kritiikki on mielestäni aiheellinen ja se onkin jo otettu tarkasteluun uusia opetussuunnitelmia kehitettäessä. Tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat esille tavoitteiden laajuuden, toisaalta taas tavoitteiden selkeyden. Mielestäni myös ammatillisen erityisopettajankoulutuksen tavoitteita tulisi tarkastella uudelleen ja muotoilla niitä laa-

joiksi kokonaisuuksiksi, jolloin Mäkisen ja Annalan mainitsema linjakas ja dynaaminen oppiminen toteutuisi.

Osaamisperusteista mallia kehitettäessä on pidettävä huoli siitä, että osaamisen monipuolisuus varmistetaan, ja että tavoitteiden pirstaleisuus ei ohjaa oppijaa tiedon pirstaleeseen omaksumiseen ja sen eriytymiseen (vrt. Collin & Tynjälä 2002, 48; Johnstone & Soares 2014). Osaamisperusteista mallia kannattaisi tuoda tutuksi eri koulutusvaiheissa varhaiskasvatuksesta alkaen, koska esimerkiksi oman osaamisen tunnistaminen vahvistaa uuden oppimista. Olemassa oleva osaaminen pitäisi voida ottaa huomioon kaikilla koulutuksen tasoilla, jotta jokaisen lapsen, nuoren ja aikuisen oppiminen olisi optimaalista. (Baker 2015.)

Osaamisperusteisuus saa uudella tavalla kysymään, mitä on oppiminen. Oppimisen teoriaa on syytä syventää ja jäsentää opiskelijakeskeisesti ja samalla luoda uusia puitteita myös oppimisen käytännöille. Tutkimustulokseni vahvistavat aiempia havaintoja siitä, että osaamisperusteisen koulutuksen alku, itsearviointivaihe, oli opiskelijoille haasteellinen (ks. myös Rusanen 2017). Itsearviointien tekeminen osoittautui vaikeaksi lähes kaikille tutkimushenkilöille. Tähän opiskeluprosessin vaiheeseen pitää kiinnittää huomiota ja kehittää ohjauksen malleja, jotka edistävät opintojen alun etenemistä. Vertaisarviointi osoittautui yhdeksi edistäväksi tekijäksi ja sen muotoja kannattanee monipuolistaa. Jatkossa opiskelijat mahdollisesti tuntevat jo osaamisperusteista toimintamallia, joten alkuvaihe todennäköisesti helpottuu jatkossa. Hiljaisen tiedon sanoittaminen tulee varmasti jatkossakin olemaan kuitenkin vaikeaa, joten opettajien ohjaustaitoja ja erityisesti reflektioon ohjaamista pitää kehittää (Brookfield 2017; Beauchamp 2015; Boud 1999; Korthagen 2017; Martin & Double 1998). Korthagenin (2017) mallia opettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen ohjaamisesta voisi mielestäni hyödyntää myös erityisopettajankoulutuksessa (ks. myös Korthagen, Kim & Greene 2013).

Jokaiselle oppijalle on annettava riittävästi aikaa, sillä prosessi on yksilöllinen. Opiskelija tarvitsee aikaa ajattelemiseen ja sen hän voi tehdä vain itse. Oppiminen edellyttää ajattelua. (Karjalainen, Alha & Jutila 2003, 10–11.) Itsearviointivaihe on kuitenkin tärkeä, koska siinä opiskelijoille muodostuu kokonaiskuva vaadittavasta osaamisesta, ja he voivat rakentaa oman polkunsä tunnistessaan osaamisensa ja oppimisen tarpeensa (ks. Salo 2008, 323).

Itsearviointien lisäksi olisi aiheellista paneutua yleensäkin osaamisperusteiseen arviointiin: mitä se on, mihin se perustuu, miten opettajat

sen kokevat ja mitä opiskelijat ajattelevat arvioinnista (ks. Straka 2002, 2004). Samoin pitää jatkossa tarkastella myös henkilökohtaistamista kysymällä, mitä itse kukin sillä käsittää ja millaiset henkilökohtaistamisen tavat palvelevat kutakin opiskelijaa parhaiten. Henkilökohtaistamisprosessi ulkoapäin määriteltynä ei ole osaamisperusteisen ajattelun mukaista, sillä ei ole itsestään selvää, että kaikki opiskelijat ajattelevat siitä samoin.

Perinteisesti opettajan aseman autonomisuus on taannut ”työrauhan”. Opettaja on voinut yksin suunnitella ja toteuttaa opetusta. Se ei ole enää mahdollista. Osaamisperusteisuus edellyttää yhteistyötä (Nissilä ym. 2015; OKM 2016). Yhteistyön tapoja ja malleja on kehitettävä. Tämän toteutuminen vaatii koulukulttuurin muutosta. Paaso (2010) toteaa tutkimuksessaan, että koulutusorganisaatioissa on sosiaalisen muutoksen tarve ja tulevaisuudessa opettajan työ edellyttää yhdessä tekemistä. Perinteinen yksin työskentely ei toimi, ja kollegiaalisuuden ja työyhteisöllisen osaamisen vaatimukset haastavat opettajan ammatillisen autonomian.

Tutkimuksen narratiiveissa tulee esille opettajan identiteetti ja sen muuttuminen koulutuksen aikana. Identiteetti antaa vastauksen kysymykseen ”kuka olen?” Opettajaidentiteettiä määriteltäessä voidaan kysyä ”kuka olen opettajana?” Vastaus ilmentää sitä, mikä on ihmiselle itselleen arvokasta ja tärkeää. Ammatillinen identiteetti ei ole kuitenkaan erillinen, vaan persoonallinen identiteetti on siihen vahvasti kytköksissä. (Erkkilä 2005a, 34–35.) Myös Sachs (2001, 154) muistuttaa identiteetin muuttuvuudesta. Se liittyy opettajan kokemuksiin työssään ja sen ulkopuolella, samoin hänen omiin uskomuksiinsa ja arvoihinsa siitä, mitä on olla opettaja ja mitä on tulla sellaiseksi opettajaksi, jollaiseksi haluaa tulla. (Ks. myös Geijsel & Meijers 2005; Mulder & Winter-ton 2017, 22.)

Puhuttaessa ammatillisista opettajista Vähäsantanen (2007, 175) huomauttaa, että ammatillisen opettajan odotetaan kiinnittyvän oppilaitoksen arvomaailmaan ja toiminta-ajatukseen, mutta samalla hänen tulisi rakentaa omaa itsenäistä ammatti-identiteettiään. On kuitenkin huomattava, että ammatillisen opettajan rooli on muutoksessa ja ammatillinen opettaja toimii yhä enemmän oppilaitoksen ulkopuolella, työelämässä ja erilaisissa verkostoissa. Näin identiteettikin väistämättä muuttuu. Samoin osaamisperusteinen malli edellyttää opettajan roolin muuttumista tiedon jakajasta oppimisprosessin ohjaajaksi (Raudasoja & Rinne 2018; Paaso

2010; ks. myös Lassnigg 2017). Tämäkin muutos vaatii identiteettityötä mitä suuremmassa määrin (Geijsel & Meijers 2005). Mitä paremmin opettaja tuntee itsensä ja oman taustansa, tiedostaa arvonsa ja uskomuksensa, sitä paremmin hän pystyy perustelemaan oman pedagogiikkaansa. Tämä taas palvelee hyvää opetusta (Stenberg 2011, 20).

Opettajan roolin muutos on osaamisperusteisessa koulutuksessa välttämätöntä. Perinteinen malli opettajuudesta on tiukasti koulutuskulttuuriin sidoksissa, ja sen muutos vaatii opettajankoulutuksen muutosta ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämistä (ks. esim. Kotila & Mäki 2015; Paaso 2010). Opettajan ohjaustaidot nousevat keskiöön, ja Kiljan (2018) mukaan on kyse juuri kouluttajien ohjaustaidoista, kun opetusta henkilökohtaistetaan osaamisperusteisissa opinnoissa. Oppijan yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta ei pidä sivuuttaa. Ohjaajan tulisi ”kaiken tietämisen” sijaan kunnioittaa ja kuulla opiskelijaa sekä tarkastella omaa ihmiskäsitystään. Kaikki mahdollisuudet on oltava oppijalle avoinna. Vaikka tällainen avoin keskeneräisyys saattaa aiheuttaa epävarmuutta, se voi myös tuottaa luottamuksen ilmapiirin (Kilja 2018). Roolin muutos, jota osaamisperusteinen koulutusmalli vaatii sekä opettajilta että opiskelijoilta, ei kuitenkaan ole helppo (ks. esim. de Bruijn 2011; Seezink & Poell 2010). Tämän muutoksen vaikeuden olen kokenut omakohtaisesti osaamisperusteisten ryhmien opettajana. Oli vaikea päästää irti vanhasta mallista, jossa opettaja oli se, joka tiesi eniten ja ohjasi etukäteen suunnitelluilla sisällöillä oppimista.

Ammatillinen kehitys ja muutos ovat todella nopeita. Tarvitaan yhä enemmän tietoa ja ennakointia siitä, millaista ammatillista osaamista yhteiskunnassa ja työelämässä tulevaisuudessa tarvitaan (Franklin & Lytle 2015; Paaso 2010). Tällöin osaamisperusteisuus voi antaa tukea muutokselle ja kyvyille muuttua. Tulee myös kysyä, mitkä ovat työelämän vaatimat ydintaidot ja kuka ne määrittelee. Mikä rooli on oppijoilla itsellään? Paaso (2010) huomauttaa, että ammatillisen opettajan professio on muuttumassa ja tulevaisuudessa edellytetään dynaamisuutta, joustavuutta vahvaa kehittymishalua ja verkostoitumista. Oppilaitoskeskeinen ajattelu on väistymässä ja yhteydet työelämään tiivistymässä. Opettajat tarvitsevat lisää osaamista erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja ammatti-identiteetin tukemiseen. Uusi opettajuus korostaa dialogista kohtaamista ja ohjaajan roolia. (Paaso 2010.) Opettajankoulutusta tulee kehittää tulevaisuuden osaamisvaatimusten suunnassa siten, että se antaa malleja

toteuttaa osaamisperusteisuutta. Tulevat opettajat voivat sitten siirtää saamaansa oppia eteenpäin opiskelijoilleen. (Johnstone & Soares 2014.)

Edellä mainittujen lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, miten tämän tutkimuksen pioneeriopiskelijat soveltavat työssään nyt saamaansa oppia ja kokemusta osaamisperusteisuudesta sekä miten he arvioivat saamaansa koulutusta vuosien kuluttua. Pitkittäistutkimusta tehdään yleensäkin liian vähän ja tässä sellaisella olisi erityinen arvo saadaksemme vahvistusta osaamisperusteisuuden hyödyistä ja haasteista pitkällä tähtäimellä. Olisi myös tärkeä kartoittaa opettajankouluttajien näkemyksiä ja kokemuksia osaamisperusteisuuden toteuttamisen mahdollisuuksista, miten hyvin osaamisperusteisuus tiedetään tai mitä esteitä osaamisperusteisuudelle on eri koulutuksen tasoilla.

Olisi vielä mielenkiintoista tehdä tutkimusta opiskelijanäkökulmasta, jossa luotaisiin sellaisia narratiiveja oppimisprosessista, jotka kuvaavat oppimisen erilaisia polkuja, kuten vaikeuksien ja onnistumisten kautta etenemistä sekä opintojen etenemistä nopeasti tai hitaasti. Tuon tarkastelun avulla voitaisiin saada vielä uusia näkökulmia henkilökohtaisiin prosesseihin ja niihin liittyviin oppimisprosessia edistäviin tai hidastaviin tekijöihin. Ne auttaisivat edelleen kehittämään koulutusta mielekkäällä tavalla opettajankoulutuksessa ja yleisemminkin eri koulutuksen tasoilla.

Jotta voisimme ymmärtää osaamisperusteisen laajasti ja monipuolisesti, olisi myös tärkeä tehdä kokeilutoimintaa, toimintatutkimusta, design-tutkimusta sekä tapaustutkimuksia eri koulutuksen tasoilla ja aloilla. Näin saataisiin tietoa siitä, miten osaamisperusteisuus parhaimmillaan tukee oppimista ja edistää osaamista.

Lähteet

- Aaltola, J. 2015. Filosofia, tiede ja ymmärtäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 10–25.
- Aaltonen, S. & Högbacka, R. 2015. Reflektiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: University Press, 9–31.
- Abbott, H. P. 2002. *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Adam, S. 2004. Background report for Edinburgh Bologna Seminar using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/4_2704. (Luettu 8.2.2018.)
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alila, S. 2014. ”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ... toimintakulttuurin luomisessa” Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. *Acta Universitatis Lapponiensis* 277. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Altbach, P. G. & Knight, J. 2007. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education* 11(3–4), 290–305. doi: 10.1177/1028315307303542
- Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ammattikorkeakoululaki>. (Luettu 15.9.2017.)
- Annala, J. 2011. Opetussuunnitelmat osaamisen ja asiantuntijaksi kasvun kehyksenä. OPS-seminaari 30.9.2011. http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/OPSpaiva300911jakoontulostettava_20120110.pdf. (Luettu 11.9.2015.)
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakouluopetuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. *Kasvatus* 42 (1), 6–18.
- Ansula, M., Haapaniemi, T. & Jäntti, J. 2006. *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin*. Kuopio: Kuopion yliopiston Oppimiskeskus.
- Arene 2007. *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Projektin loppuraportti. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto*. Helsinki: Arene. <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%20012007.pdf>. (Luettu 20.10.2017.)

- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 16§ 28.12.2017/1150. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/haku/?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=As>. (Luettu 10.2.2018.)
- Bagnall, R. G. & Hodge, S. 2017. Using an epistemological perspective to understand competence-based vocational and professional education. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 125–144. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Baker, R. B. 2015. *The student experience. How competency-based education provides serve students*. Center on higher education reform. Irvine, CA: American Enterprise Institute, University of California.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D. & Wubbels, T. 2010. Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction* 20, 533–548. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.09.001
- Barabasch, A. 2017. Quality management of competence-based education. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 649–665. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Barone, T. 1995. Persuasive writings, vigilant readings and reconstructed characters: the paradox of trust in educational storysharing. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Palmer, 63–74. doi:10.1080/0951839950080107
- Beauchamp, K. 2015. Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 16 (1), 123–141. doi:10.1080/14623943.2014.982525
- Beijaard, D., Korthagen, F. & Verloop, N. 2007. Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13 (2), 105–108.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S. Versteegen, J. & Mulder, M. 2009. Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training* 61 (3), 267–286. doi:10.1080/13636820903194682
- Billett, S. 2017. Developing domains of occupational competence: workplaces and learner agency. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 47–66. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Black, P. & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability. International Journal of Policy, Practice and Research* 21 (1), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life his-*

- tory and narrative. *Qualitative studies series 1*. London: Palmer, 25–35. doi:10.1080/0951839950080104
- Blömeke, S. 2017. Assessing quality in competence assessments: The value added of applying different assessment approaches to professional education. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 631–649. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Bohlinger, S. 2017. Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 589–606. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Bohlinger, S. & Münchhausen, G. 2011. Recognition and validation of prior learning. Teoksessa S. Bohlinger & G. Münchhausen (toim.) *Validierung von Lernergebnissen. Recognition and validation of prior learning*. Bielefeld: Bertelsmann, 7-26.
- Boud, D. 1999. Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education. The International Journal* 18 (2), 121–132. doi:10.1080/02615479911220131
- Boud, D. & Falchikov, N. 2007. *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Bowden, J. A. 1997. Competency-based education—neither a panacea nor a pariah. In *technological education and national development conference TEND 97 conference*, Abu Dhabi. <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>. (Luettu 19.9.2017.)
- Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P. & Winch, C. 2008. Competence-based vocational education and training (VET): The cases of England and France in a European perspective. *Vocations and Learning* 1 (3), 227–244. doi:10.1007/s12186-008-9013-2
- Brodersen, R. M., Yanoski, D., Mason, K. & Apthorp, H. 2017. *Overview of selected state policies and supports related to K–12 competency-based education*. Washington, DC: Institute of Educational Sciences.
- Brookfield, S. D. 2017. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- de Bruijn, E. 2012. Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18 (6), 637–653. doi:10.1080/13540602.2012.746499
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1997. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caprara, G. V. & Cervone, D. 2006. *Persoonallisuus toimivana, itsensäätelevänä järjestelmänä*. Teoksessa L. G. Aspinwall, & U. M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita Prima, 69–82.
- Carter, K. 1993. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher* 22 (1), 5–12. doi:10.3102/0013189X022001005
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.

- Cleary J. L., Kerrigan M. R. & Van Noy, M. 2017. Towards a new understanding of labor market alignment. Teoksessa M. Paulsen (toim.) Higher education: Handbook of theory and research. Cham: Springer, 577–629.
- Clerkin, K. & Simon, Y. 2014. College for America: student centered, competency-based education. *Change: The Magazine of Higher Learning* 46 (6), 6–13. doi:10.1080/00091383.2014.969141
- Clough, P. 2002. Narratives and fictions in educational research. *Doing qualitative research in educational settings*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. 2004. Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education* 39 (1), 70–89. doi:10.1.1.513.7835
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2002. Koulutuksen ja työelämän rajoilla. Työntekijöiden ja opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Cooper, L. & Harris, L. 2013. Recognition of prior learning: exploring the 'knowledge question'. *International Journal of Lifelong Education* 32 (4), 447–463. doi:10.1080/02601370.2013.778072
- Day, C. 2017. Competence-based education and teacher professional development. Teoksessa M. Mulder (toim.) Competence-based vocational and professional education. *Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 165–182. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- De Fina, A. 2003. Identity in narrative: a study of immigrant discourse. Amsterdam: John Benjamins Publishing. doi:10.1017/S0047404507280054
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–28.
- Dietzen, A. 2017. Knowledge concepts in competence-based VET research perspectives on cognitivist and social-constructivist approaches. Teoksessa M. Mulder (toim.) Competence-based vocational and professional education. *Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 719–737. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- van Diggelen, M., den Brok, P. & Beijaard, D. 2013. Teachers' use of a self-assessment procedure: the role of criteria, standards, feedback and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 19 (2), 115–134. doi:10.1080/13540602.2013.741834
- Edelson, D. C., Pea, R. D. & Gomez, L. 1996. Constructivism in the collaboratory. Teoksessa B.G. Wilson (toim.) *Constructivist learning environments. Case studies in instructional designs*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 151–164.
- Endedijk, M. D. & Vermunt, J. D. 2013. Relations between student teachers' learning patterns and their concrete learning activities. *Studies in Educational Evaluation* 39 (1), 56–65. doi:10.1016/j.stueduc.2012.10.001
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

- Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70, 113–136. doi:10.1348/000709900158001
- Erityispedagogiikan perusteet. 2014. Oulun yliopisto.
- Erkkilä, R. 2005a. Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. *Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium E* 79. Oulu: Oulu University Press.
- Erkkilä, R. 2005b. Narratiivinen kokemuksen tutkimus. Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 195–226.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden riskiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.
- EU 2008. Regulation (EC) No 452/2008 of The European Parliament and of The Council concerning the production and development of statistics on education and lifelong learning. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32008R0452>. (Luettu 10.1.2018.)
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers. Odense: EADSNE. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>. (Luettu 10.1.2018.)
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2013. European patterns of successful practice in vocational education and training – participation of learners with SEN/disabilities in VET. Odense: EADSNE.
- Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. 2001/678. Komission tiedonanto. Euroopan Yhteisöjen Komissio Bryssel 21.11.2001.
- Eva, K. W. & Regehr, G. 2005. Self-assessment in the health professions: A reformulation and research agenda. *Academic Medicine* 80 (10), 46–54. PMID:16199457
- Eva, K. W. & Regehr, G. 2007. Knowing when to look it up: a new conception of self-assessment ability. *Academic Medicine* 82 (10), 81–94. doi:10.1097/ACM.0b013e31813e6755
- Evers, A. T. & van der Heijden B. I. J. M. 2017. Competence and professional expertise. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 83–101. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Falchikov, N. 2007. The place of peers in learning and assessment. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov (toim.) *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term*. London: Routledge, 128–143.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview. From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Dentzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 645–672.
- Ford, R. & Meyer, R. 2015. Competency-based education 101. *Procedia Manufacturing* 3, 1473–1480. doi:10.1016/j.promfg.2015.07.325

- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B. & Crossman, R. E. 2009. Competency benchmarks: a model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology* 3 (4S), S5. doi:10.1037/a0015832
- Franklin, C. & Lytle, R. 2015. Employer perspectives on competency-based education. Washington, DC: American Enterprise Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557615.pdf>. (Luettu 4.2.2018.)
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Garrett, R. & Lurie, H. 2016. Deconstructing CBE: an assessment of institutional activity, goals and challenges in higher education. Boston, MA: Ellucian, Eduventures, American Council of Education. <https://www.luminafoundation.org/files/resources/deconstructing-cbe.pdf>. (Luettu 12.1.2018.)
- Geijsel, F. & Meijers, F. 2005. Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies* 31(4), 419–430. doi:10.1080/03055690500237488
- González, J. & Wagenaar, R. (toim.) 2003. Tuning educational structures in Europe. Final report phase one. Bilbao: University of Deusto. <http://www.tuning.unideusto.org/>. (Luettu 10.10.2017.)
- Gregson, M. & Hillier, Y. 2015. Reflective teaching in future, adult and vocational education. 4. painos. London: Bloomsbury.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–117.
- Gulikers, J., Biemans, H. & Mulder, M. 2009. Developer, teacher, student and employer evaluations of competence-based assessment quality. *Studies in Educational Evaluation* 35 (2), 110–119. doi:10.1016/j.stueduc.2009.05.002
- Haigh, N. 2000. Teaching teachers about reflecting and ways of reflecting. *Waikato Journal of Education* 6, 87–97. doi:10.15663%2Fwje.v6i1.457
- Handfield-Jones, R. S., Mann, K. V., Challis, M. E., Hobma, S. O., Klass, D. J., McManus, I. C., Paget, N. S., Parpoosingh, I. J., Wade, W. B. & Wilkinson, T. J. 2002. Linking assessment to learning: A new route to quality assurance in medical practice. *Medical Education* 36 (10), 949–958. doi:10.1046/j.1365-2923.2002.01315.x
- Happo, I., Honkanen, E., Kepanen, P., Koukkari, M., Raudasoja, A., Grekula, M. & Holappa, S. 2015. Osaamisperusteisuus ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) *Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Amatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 32–45.
- Happo, I. & Lehtelä P-L. 2015. Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyö. <http://www.oamk.fi/epooki/2015/osaamisen-osoittaminen>. (Luettu 12.9.2017.)
- Harris, J. & Wihak, C. 2014. Introduction and overview of chapters. Teoksessa J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (toim.) *Handbook of the recognition of prior*

- learning research into practice. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 13–24.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. *SoPhi* 67. Jyväskylä: Kopijyvä, 13–28.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19. doi:10.1080/09650790601150709
- Heijke, H., Meng, C. & Ris, C. 2003. Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour Economics* 10, 215–229. doi:10.1016/S0927-5371(03)00013-7
- Hellmer, S. 2012. Student autonomy and peer learning – An example. *Högre utbildning* 2 (1), 51–54.
- Hermanoff, A. 2016. Mukava mennä iloisella mielellä. Narratiivinen tutkimus kehitysvammaisten nuorten toisen asteen opinnoista. *Acta Universitatis Lappeenensis* 320. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Hietanummi J., Kotimäki, E., Mäntykangas, U., Pöllänen, S., Räkköläinen, M. & Stylman, V. 2018. Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän arviointi. Ulkoisen arvioinnin tulokset ja johtopäätökset. Julkaisut 9:2018. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. Painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64.
- Hirvonen, M. (toim.) 2015. Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 203.
- Hirvonen, M., Honkanen, E., Ilola, H., Kepanen, P. & Pynnönen, P. 2012. Ehdotus ammatillisen erityisopettajankoulutuksen laatusuosituksiksi ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Painamaton lähde.
- Hirvonen, M., Honkanen, E., Ilola, H., Kepanen, P. & Pynnönen, P. 2017. Ammatillisen erityisopettajan osaamisen yhteistoiminnallinen kehittäminen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. *Tamk Journal*, 22.3.2017. <http://tamkjournal.tamk.fi/ammattillisen-erityisopettajan-osaamisen-yhteistoiminnallinen-kehittaminen-ammattillisissa-opettajakorkeakouluissa/>. (Luettu 1.2.2018.)
- Hounsell, D. 2007. Towards more sustainable feedback to students. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov (toim.) Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term. London: Routledge, 101-113.
- Hurst, B., Wallace, R. & Nixon, S. P. 2013. The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons* 52 (4), 375–398.

- Huttunen, R. 1999. Jürgen Habermas. Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 150–181.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampere University Press.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus: Jyväskylä, 168–184.
- Imel, S. 2000. Contextual learning in adult education. ERIC Practice Application Brief 12, 2–4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448304.pdf>. (Luettu 27.1.2018.)
- Janssen, F., de Hullu, E. & Tigelaar, D. 2008. Positive experiences as input for reflection by student teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14 (2), 115–127. doi:10.1080/13540600801965903
- Johansson, A. 2005. Narrativ teori och metod. Lund: Studentlitteratur.
- Johnstone, S. M. & Soares, L. 2014. Principles for developing competency-based education programs. *Change: The Magazine of Higher Learning* 46 (2), 12–19. doi: 10.1080/00091383.2014.896705
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 114. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Kaikkonen, L. 2010. Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109. Tampere: Juvenes.
- Karjalainen, A. (toim.) 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A. 2004. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatioissa- idealismia vai realismia. http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/laatu/PEDAGOGINEN%20MUUTOS.pdf. (Luettu 4.6.2017.)
- Karjalainen A., Aalto S., Brauer S., Guttorm T., Haapakoski P., Halonen L., Hanhela P., Hoppo I., Heiskari K., Huhtala J., Huttu P., Junkkari M., Kiviniemi K., Karjalainen P., Kepanen P., Kilja P., Korento K., Korkala H., Kotimäki E., Koukari M., Laajala T., Lehtelä P-L., Liu T., Liukkonen M., Lämsä J., Nissilä S-P., Oikarinen P., Paaso A., Pelkonen T., Perunka S., Pietilä M., Pousi J., Ränkä-Räisänen A., Räisänen M., Salo J., Stevenson B., Tenno T., Tikkanen S., Viitala T. & Virkkula E. 2016. Osaamisen opettaja. Tarinoita osaamisen opettajilta osaamisen opettajille. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. http://www.oamk.fi/amok/emateriaalit/files/5514/7936/3756/Osaamisenopettaja-Amok_2016.pdf. (Luettu 1.10.2017.)
- Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna Aikaa Ajatella – Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä. Oulu: Oulun yliopiston Opetuksen kehittämisyksikkö.
- Keeling, R. 2006. The Bologna process and Lisbon research agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education* 41 (2), 203–223.
- Kelly, A. V. 2009. The curriculum. Theory and practice. London: Sage.

- Kepanen, P. & Lämsä, J. 2014. Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.). Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus, 83–90.
- Kilja, P. 2018. Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisopijoiden kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa. Väitöskirja. Jyväskylä: University Printing House.
- Kiviniemi, K. 2016. ”Työkokemukseen perustuvaa osaamista ei prosessissa arvostettu”. Tutkimus hyväksilukujen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen toteutumisesta keskipohjalaisessa korkeakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Klechtermans, G. 2009. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (2), 257–272. doi:10.1080/13540600902875332
- van Kleef, J. 2014. Life after PLAR – The post-assessment success of candidates. Teoksessa J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (toim.) *Handbook of the recognition of prior learning. Research into practice*. Leicester: NIACE, 356–383.
- van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. 2007. Competences and vocational higher education. Now and in future. *European Journal of Vocational Training* 40 (1), 67–82.
- Knausgård, K. O. 2016. Kevät. Suom. Jonna Joskitt-Pöyry. Helsinki: Like.
- Knight, J. 1999. Internationalisation of higher education. Teoksessa J. Knight & H. de Wit (toim.) *Quality and internationalisation in higher education*. Paris: OECD, 13–28.
- Korkeakoulusanasto 2005. Kielipalvelun julkaisusarja. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia, opetusministeriö.
- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017.
- Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- Korthagen, F. A. J. 2017. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23 (4), 387–405. doi: 10.1080/13540602.2016.1211523
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. 2001. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. & Greene, W. L. 2013. (toim.) *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York, NY: Routledge.

- Korthagen, F.A. J. & Vasalos, A. 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11 (1), 47-71. doi:10.1080/1354060042000337093
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 271. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kotila, H. & Mäki, K. 2015. Pois koulusta, pois luokasta – oppimista työelämässä. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Helsinki: Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 42–50.
- Koukkari, M. 2010. Tavoitteena kuntoutuminen. Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 179. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kuipers, M., Meijers, F. & Gundy, C. 2010. The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior* 78, 21–30. doi:10.1016/j.jvb.2010.05.005
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 9–14.
- Kvale, S. 1996. *InterViews—An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann S. 2009. *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetus-suunnitelman kehittämisprosessista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 309. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp450945472>. (Luettu 10.1.2018.)
- Lankard Brown, B. 1998. (toim.) *Applying constructivism in vocational and career education*. Columbus, OH: ERIC Clearing House on Adult, Career and Vocational Education.
- Lassnigg, L. 2017. Competence-based education and educational effectiveness. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 667–694. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Le Deist, F. D. & Winterton, J. 2005. What is competence? *Human Resource Development International* 8 (1), 27–46. doi:10.1080/1367886042000338227
- Lehikoinen, A. 2002. Tutkintojärjestelmien ja korkeakoulutusmallien kehitys Euroopassa. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä – Ammattikorkeakoulu kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 340–349.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative research. Reading, analysis and interpretation. *Applied Social Research Methods Series Vol 47*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 163–188.
- Lissabonin sopimus korkea-asteen koulutusta koskevien tutkintojen tunnustamiseksi. 1997. <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=165&CL=ENG> (Luettu 16.10.2017.)
- Maaranen, K. 2009. Widening perspectives of teacher education: Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Mahoney, M. J. 2002. Constructivism and positive psychology. Teoksessa C. R. Synder & S. J. Lopez (toim.) *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press, 745–750.
- van Manen, M. 1995. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1 (1), 33–50.
- Martin, G. A. & Double, J. M. 1998. Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International* 35 (2), 161–170. doi:10.1080/1355800980350210
- Merriam, S. B. 2008. Adult learning theory for the twenty-first century. *New Directions for Adult and Continuing Education* 119, 93–98. doi:10.1002/ace.309
- Merrienboer, J. & Kirschner, P. 2007. Ten steps to complex learning. A systematic approach to four-component instructional design. New York, NY: Routledge.
- Metsämuuronen, J. 2006a. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 16–81.
- Metsämuuronen, J. 2006b. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 81–151.
- Mezirow, J. 1995. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow, L. Lehto & L. Ahteenmäki-Pelkonen (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397.
- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* (74), 5–12. doi:10.1002/ace.7401
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Miguel, M. C., Ornelas, J. H. & Maroco, J. P. 2016. Recognition of prior learning: the participants' perspective. *Studies in Continuing Education* 38 (2), 179–194. doi:10.1080/0158037X.2015.1061491
- Mincu, M. E. 2012. Mapping meanings of personalization. Teoksessa M. E. Mincu (toim.) *Personalisation of education in contexts. Policy critique and improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, 191–204.
- Ministerial Conference Bologna. 1999. <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>. (Luettu 15.1.2018.)

- Mishler, E. G. 1997. Modeller för berättelseanalys. Teoksessa I. L.-C. Hyden & M. Hyden (toim.) Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv. Stockholm: Liber, 65–126.
- Monat, J. P. & Gannon, T. F. 2018. Two professors' experience with competency-based education. *Journal of Competency-Based Education* 3 (2), e01061. doi:10.1002/cbe2.1061.
- Mulder, M. 2017. Competence theory and research. A synthesis. Teoksessa M. Mulder (toim.) Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education. Dordrecht: Springer, 1071–1106. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. 2007. The concept of competence in the development of vocational education & training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training* 59 (1), 65–85. doi:10.1080/13636820601145630
- Mulder, M. & Winterton, J. 2017. Chapter 1 Introduction. Teoksessa M. Mulder (toim.) Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education. Dordrecht: Springer, 1–43. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, V. Vehviläinen, S. Norrgrann, A.-M. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 127–151.
- Mäkinen-Streng, M., Ojala K. & Haltia, N. 2017. Opitulle tunnustusta Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen (AHOT) yleisyys, käytännöt ja kokemukset korkeakouluopiskelussa Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:35. Turku: Turun yliopisto.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2011. Pedagogical love and good teacherhood. In *Education* 17 (2), 29–41. doi:10.1007/978-94-6209-206-8_7
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2018. The psychology of study success in universities. New York, NY: Routledge.
- Niemi, A.-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 264. Helsinki: Helsingin yliopisto Käyttätymistieteiden laitos.
- Nissilä, S.-P. 2008. Dynaamiline dialog oppimises ja opetamises. Teoksessa H. Paju (toim.) *Lukestev ope: oppimisse kutse*. Tallinn: Tallinn Ylikool, 48–55.
- Nissilä, S.-P., Karjalainen, A., Koukkari, M. & Kepanen, P. 2015. Towards competence-based practices in vocational education – What will the process require from teacher education and teacher identities? *Center for Educational Policy Studies Journal* 5 (2), 13–34.
- Nokelainen, P., Kaisvu, H. & Pylväs, L. 2017. Self-Regulation and competence in formal and informal contexts of vocational and professional Education. Teoksessa M. Mulder (toim.) Competence-based vocational and professional

- education. Bridging the worlds of work and education. Dordrecht: Springer, 775–794. doi: 10.1007/978-3-319-41713-4
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford: Oxford University Press.
- Novak, J. D. 1998. Learning, creating and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nägele, C. & Stalder, B. E. 2017. Competence and the need for transferable skills. Teoksessa M. Mulder (toim.) Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education. Dordrecht: Springer, 739–754. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- OKM. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <http://minedu.fi/osaaminenjakoulutus/peruskouluuudistus/opettajankoulutusfoorumi/index.html> (Luettu 22.10.2017.)
- OKM. 2017a. Korkeakoulutus. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://minedu.fi/korkeakoulutus>. (Luettu 22.10.2017)
- OKM. 2017b. Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta koulutuksesta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://minedu.fi/documents/1410845/3863837/Ammatillinen%20koulutus%20-%20muistio%205-10-2017/b636af15-774f-4069-970e-757eedb921f3>. (Luettu 20.1.2018.)
- OKM. 2018a. Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (531/2017) ja asetuksen siirtymäsäännökset. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://minedu.fi/documents/1410845/4297550/siirtymasaannokset16102017.pdf/52052d7e-f43c-490d-b6c0-b8eee2769a33> (Luettu 10.2.2018.)
- OKM. 2018b. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikka ja sen kehittäminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://minedu.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset> (Luettu 20.1.2018.)
- Opetushallitus. 2018. Ammatillinen erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/koulutus_ ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/ammattillinen_ erityisopetus (Luettu 9.2.2018.)
- OPM. 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ostrouch-Kamińska, J. & Vieira C. 2015. Introduction. Gender and world(s) of informal learning. Teoksessa J. Ostrouch-Kaminska & C. Vieira (toim.) Private world(s): gender and informal learning of adults. Research on the Education and Learning of Adults, Volume 3. Rotterdam: Sense Publishers, 1–15.

- Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu 2018. <http://www.oamk.fi/fi/koulutus/ammatillinen-opettajakorkeakoulu/> (Luettu 3.1.2018.)
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Pajares, F. 1996. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research* 66 (4), 543–578. doi:10.3102/00346543066004543
- Paloniemi, S. 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Gummerus, 255–274.
- Pankhurst, K. V. 2009. Elements of an integrated theory of work and learning. Teoksessa D. W. Livingstone (toim.) *Education & jobs. Exploring the gaps*. Toronto: University of Toronto Press, 11–31.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2007. University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation* 33, 355–370.
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän” Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Parviainen, J. 2000. Kehollinen tieto ja taito. *Ajatus: Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja* 57, 147–166.
- Perunka, S. 2015. ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”. Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajan koulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 310. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Pillow, W. S. 2003. Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *Qualitative Studies in Education* 16 (2), 175–196. doi:10.1080/0951839032000060635
- Pirttimaa, R. & Hirvonen, M. 2016. From special tasks to extensive roles: The changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of Research in Special Needs Education* 16 (4), 234–242. doi:10.1111/1471-3802.12078
- Pirttimaa, R. & Kaikkonen, L. 2010. Ammatillisten erityisopettajien tulevaisuuden kuvat työstään ja erityisopetuksesta. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 59–71.
- Polkinghorne, D. E. 1991. Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History* 1 (2/3), 135–153. doi:10.1075/jnlh.1.2-3.04nar
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative. Qualitative studies series 1*. London: The Falmer Press, 5–24.
- Polanyi, M. 1983. *The tacit dimension*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Purtilo-Niemenen, S. 2009. Tie yliopistoon. Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 166. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Raudasoja, A. & Rinne, S. 2018. Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 15–22.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Reeves, T. C. & Okey, J. R. 1996. Alternative assessment for constructivist learning environments. Teoksessa B. G. Wilson (toim.) *Constructivist learning environments. Case studies in instructional designs*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 191–202.
- Regehr, G. & Eva, K. 2006. Self-assessment, self-direction, and the self-regulating professional. *Clinical Orthopaedics and Related Research* 449, 34–38. doi:10.1097/01.blo.0000224027.85732.b2
- Richardson, L. 1994. Writing: a method of inquiry. Teoksessa N. K. Dentzin & Y.S. Lincoln (toim.) *handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Rule, A. C. 2006. The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning* 3 (1), 1–10.
- Runhaar, P. 2017. Factors influencing professional development in teacher teams within CBE contexts. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 755–793. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Runhaar, P., Sanders, K. & Yang, H. 2010. Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education* 26, 1154–1161. doi:10.1016/j.tate.2010.02.011
- Rusanen, T. 2017. Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta. *Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Russell, S. S. 2008. An overview of adult-learning processes. *Continuing Education* 26 (5), 349–370. PMID:17078322
- Ryle, G. 1945-46. Knowing how and knowing that: The presidential address. *Proceedings of the Aristotelian Society New Serie* 46, 1–16.
- Saarnivaara, M. 2002. Tekstin synty ja metodologinen avaus – Lähtökohtana eletty kokemus. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja yhtyksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 115–174.
- Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Hegelistä Harreen, narratiivista nudistiin*. Kuopio: Kuopion yliopisto, 165–192.

- Sachs, J. 2001. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. Documents and debates. *Journal of Educational Policy* 16 (2), 149–161. doi:10.1080/02680930116819
- Salamancan julistus 1994. Pariisi: Unesco. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Luettu 10.1.2018.)
- Salmela, M. J. & Uusiautti, S. 2017. How to implement the narrative approach in different phases of a positive psychological research? A four-dimensional analysis *International Journal of Research Studies in Psychology* 6 (1), 43–55. doi:10.5861/ijrsp.2017.1704
- Salo, J. 2008. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen näyttötutkinto-mestariohjelmassa. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 321–332.
- Salo, J. & Korkala, H. 2012. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14 (1), 36–46.
- Sanchez, A. V. & Ruiz, M. B. (toim.) 2008. *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: University of Deusto.
- van der Sanden, J. M. M. & Teurlings, C. C. J. 2003. Developing competence during practice periods: the learner's perspective. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *In between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon, 119–138.
- Šarić, M. & Šteh, B. 2017. Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal* 7 (3), 67–85.
- Schaap, H., Baartman, L. & De Bruijn, E. 2012. Students' learning processes during schoolbased learning and workplace learning in vocational education: A review. *Vocations and Learning* 5 (2), 99–117. doi:10.1007/s12186-011-9069-2
- Schaapa, H., De Bruijn, E., Van der Schaaf, M. F. & Kirschner, P. A. 2009. Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of personal knowledge through internalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education and Training* 61 (4), 481–494. doi:10.1080/13636820903230999
- Seeber, S. & Wittmann, E. 2017. Social competence research: a review. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 1029–1050. doi: 10.1007/978-3-319-41713-4
- Seezink, A. & Poell R. F. 2010. Continuing professional development needs of teachers in school for competence-based vocational education. A case study from Netherlands. *Journal of European Industrial Training* 34 (5), 455–474.
- Selkivuori, L. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää” Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Smith, E. 2010. A review of twenty years of competency-based training in the Australian vocational education and training system. *International Journal of Training and Development* 14 (1), 54–64. doi: 10.1111/j.1468-2419.2009.00340.x
- Smith, L. & Clayton, B. 2011. Student insights and perspectives on the validation of learning outcomes. Teoksessa S. Bohlinger & G. Münchhausen (toim.) *Recognition and validation of prior learning*. Bielefeld: Bertelsmann, 443–460.
- Steffe, L. P. & Gale, J. 1995. *Constructivism in education*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävä hyvä opettaja*. Juva: PS-kustannus.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R.K., Williams, W. M., Snook, S. A. & Grigorenko, E. L. 2000. *Practical intelligence in everyday life*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stewart, T. A. & Houchens, G. W. 2014. Impact: How a jobembedded formative assessment professional development model affected teacher practice. *Qualitative Research in Education* 3 (1), 51-82. doi:10.4471/qre.2014.36
- Straka, G. A. 2002. Valuing learning outcomes acquired in non-formal settings. Teoksessa W. J. Nijhof, A. Heikkinen & L. F. M. Nieuwenhuis (toim.) *Shaping flexibility in vocational education and training*. Dordrecht: Kluwer, 149–165.
- Straka, G. A. 2004. Measurement and evaluation of competence. Teoksessa P. Descy & M. Tessaring (toim.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://www.cedefop.europa.eu/files/BgR1_Straka.pdf. (Luettu 13.12.2017.)
- Sturgis, C., Patrick, S. & Pittenger, L. 2011. It's not a matter of time: highlights from the 2011 competency-based learning summit. Vienna, VA: International Association for K-12 online learning, Council of Chief State School Officers. https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/iNACOL_Its_Not_A_Matter_of_Time_full_report.pdf (Luettu 20.1.2018.)
- Sursock, A. & Smidt, H. 2010. Trends 2010: A decade of change in European higher education. Bryssel: European University Association. [http://www.eua.be/Libraries/higher education/trends2010.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher%20education/trends2010.pdf?sfvrsn=0). (Luettu 3.2.2018.)
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3) 162–172. doi: 10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x
- Tessaring, M. & Wannan J. 2004. *Vocational education and training – key to the future Lisbon-Copenhagen-Maastricht: Mobilising for 2010*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000005001000010000/000007598.pdf> (Luettu 11.12.2017.)
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsinki: Yliopistopaino.
- Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Toutain, O. & Fayolle, A. 2017. Labour market uncertainty and career perspectives: competence in entrepreneurship courses. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 985–1005. doi: 10.1007/978-3-319-41713-4
- Tuxworth, E. 1989. Competence-based education and training: background and origins. Teoksessa J. W. Burge (toim.) *Competency based education and training*. London: Falmer Press.
- Twomey Fosnot, C. (toim.) 2005. *Constructivism. Theory, perspectives and practice*. 2. painos. New York, NY: Teachers College Press.
- Twyman, J. S. 2014. Competency-based education: supporting personalized learning. Teoksessa *Connect: making learning personal*. Philadelphia, PA: Center of Innovations for Learning, 1–10.
- Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research* 31, 357–442.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Uusiautti, S. 2008. ”Tänään teen elämäni parhaan työn” Työmenestys Vuoden Työntekijöiden kertomana. *Acta Universitatis Lapponiensis* 138. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Vermunt, J. D. 2014. Teacher learning and professional development. Teoksessa S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, & M. Bohmer (toim.) *Teachers’ professional development: assessment, training, and learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 79–95. doi:10.1007/978-94-6209-536-6_6
- Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virkkula, E. 2014. ”Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia” – Työpajaperustainen työssäoppiminen musiikoiden ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 149–213.
- van der Vleuten, C., Sluijsmans, D. & Joosten-ten Brinke, D. 2017. Competence assessment as learner support in education. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 607–630. doi: 10.1007/978-3-319-41713-4
- Vonken, M. 2017. Competence, qualification and action theory. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 67–82. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 156–176.

- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 460. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Walls, S. & Pardy, J. 2010. *Crediting vocational education and training for learner mobility*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Werquin, P. 2014. Labour markets and national qualifications frameworks: A policy perspective. Teoksessa J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (toim.) *Handbook of the recognition of prior learning*. Research into practice. Leicester: NIACE, 86–111.
- Wesselink, R., Biemans, H., Gulikers J. & Mulder, M. 2017. Models and principles for designing competence-based curricula, teaching, learning and assessment. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, 533–553. doi:10.1007/978-3-319-41713-4
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A. M., Biemans, H. J. A. & Mulder, M. 2010. Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies* 42 (6), 813–829. doi:10.1080/00220271003759249
- Winch, C. 2017. Foreword. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Dordrecht: Springer, vii–viii. doi: 10.1007/978-3-319-41713-4
- Äärelä, T. 2012. "Aika palijon vaikuttaa minkäläinen ilime opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 105. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2016. Caring teachers' ten dos. "For the teacher, they might be just small things, but for the student, they mean the world." *International Forum of Teaching and Studies* 12 (1), 10–20.

Liitteet

Liite 1. Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen osaamistavoitteet 2014

ERITYISPEDAGOGINEN OSAAMINEN 10 OP

Oulun yliopiston, avoimen yliopiston järjestämänä

Erityispedagogiikan perusteet (5 op) -opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa

- määrittellä erityispedagogisen toiminnan ja sen tavoitteet
- tarkastella erityispedagogista toimintaa käytännössä
- tunnistaa ja analysoida keskeisiä erityispedagogisia arvoja
- soveltaa vammaisuuden yksilöllistä ja sosiaalista mallia
- ymmärtää normaaliuuden ja poikkeavuuden käsitteitä
- kuvata alustavasti erityiskasvatuksen kehityslinjoja

Käyttäytymisen haasteet (5 op) -opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa

- määrittellä haastavan käyttäytymisen keskeisiä käsitteitä ja kuvata niiden piirteitä pedagogisesta, psykologisesta, psykiatrisesta, neurologisesta ja yhteisöllisestä viitekehystä käsin
- tunnistaa erilaisia käyttäytymisen haasteita kasvatusjärjestelmässä sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä näkökulmasta
- tuntee tuen tarjoamisen muotoja ja monialaisen yhteistyön sisällön ja merkityksen
- ymmärtää, miten mielen terveyden ongelmat, koulukiusaaminen ja rikollisuus ovat osa syrjäytymiseksi kutsuttua ilmiötä. (Oulun yliopisto)

II AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN YHTEISTYÖ- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN 15 OP

Osaamistavoitteet: Opiskelija osaa toimia yhteistyössä erilaisissa erityisopetuksen verkostoissa sekä hyödyntää ja edistää yhteisöllistä asiantuntijuutta. Opiskelija osaa soveltaa erityisopetus-, vuorovaikutus- ja kehittämissaamistaan ammatillisessa koulutuksessa. Hän toimii eettisesti kaikissa tilanteissa.

Opiskelijan kohtaaminen (4 op)

Opiskelija ymmärtää dialogisuuden merkityksen ihmisten välisessä kohtaamisessa. Hän osaa soveltaa dialogisuuden periaatteita vuorovaikutustilanteissa. Opiskelija sisäistää välittämisen merkityksen kohtaamisessa. Erityisopettajaopiskelija ymmärtää kulttuurin laaja-alaisen merkityksen opiskelijan ja opettajan kohtaamisessa. Hän osaa huomioida kulttuurin vaikutuksen sekä opiskelijan että opettajan.

Erityisopettajan konsultatiivinen rooli (3 op)

Opiskelija osaa toimia konsultatiivisesti työyhteisössä. Hän tietää tarkoituksenmukaiset vaikuttamiskanavat omassa työssään.

Verkostot erityisopettajan työssä (2 op)

Opiskelija tuntee oman oppilaitoksensa verkostot ja opiskelijahuollon toiminnan. Hän tietää, mitkä koulun ulkopuoliset tahot ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita. Hän on tietoinen erityisopetukseen liittyvistä kansallisista ja kansainvälisistä verkostoista. Erityisopettajaopiskelija tiedostaa yhteistyön merkityksen opiskelijan huoltajien kanssa.

Verkostoharjoittelu (6 op)

Erityisopettajaopiskelija toimii asiantuntijana erilaisissa yhteistyöverkostoissa. Hän osaa hyödyntää moniammatillista yhteistyötä opiskelijan parhaaksi. Hän perehtyy ammatilliseen opiskeluun liittyviin työelämäyhteyksiin aidoissa ympäristöissä. Opiskelija toimii konsultatiivisesti. Hän edistää toiminnallaan erityisopetuksen vaikuttavuutta yhteistyöverkostoissa.

III AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN PEDAGOGINEN

OSAAMINEN 20 OP

Erityisopettajaopiskelija tuntee ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisen periaatteet ja käytännön järjestelyt. Hän osaa ohjata opiskelijan oppimista yksilöllisesti erilaisissa inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Hän osaa valita tarkoituksenmukaiset opetus- ja ohjausmenetelmät ja toimia eettisesti opiskelijan parhaaksi.

Ammatillisen erityisopetuksen taustaa ja nykytila (2 op)

Opiskelija tuntee ammatillisen erityisopetuksen lähtökohdat. Hän osaa paikantaa ammatillisen erityisopetuksen osana koulutusjärjestelmää. Hän osaa toimia lakien, asetusten ja ohjeiden mukaan.

Opiskelijan osaamisen tunnistaminen ja hojks (3 op)

Opiskelija osaa ohjata opiskelijaa tunnistamaan omaa osaamistaan. Hän tunnistaa opiskelijan osaamisen ja tuen tarpeet yhdessä opiskelijan kanssa. Opiskelija osaa laatia hojksin yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Hän osaa ohjata hojks-prosessia.

Inklusiiviset oppimisympäristöt (5 op)

Opiskelija osaa toimia erilaisissa oppimisympäristöissä inklusiivisuutta edistäen. Hänen toimintaansa ohjaavat eettisesti kestävät arvot, asenteet ja ihmiskäsitys. Hän osaa käyttää tarkoituksenmukaisia pedagogisia menetelmiä ja tilanteeseen sopivia ratkaisuvaihtoehtoja. Opiskelija osaa kohdentaa erityisen tuen opiskelijalähtöisesti.

Opetusharjoittelu (10 op)

Opiskelija toimii ammatillisen erityisopettajan tehtävissä asiantuntevasti vaihtelevissa oppimisympäristöissä. Hän ohjaa opiskelijoiden yksilöllisiä opinto-

polkuja ja ammatillista kasvua. Erityisopettajaopiskelija toimii dialogisesti opiskelijoiden kanssa. Hän käyttää oppimista edistäviä opetusmenetelmiä osaa- mistavoitteidensuuntaisesti. Hän toimii opiskelijoita aktivoiden ja innostaen. Erityisopettajaopiskelija toimii oppilaitoksessa tutkinnon perusteiden ja erityisope- tuksen opetussuunnitelman mukaisesti.

IV AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN KEHITTÄMISOSAAMINEN 15 OP

Opiskelija osaa suunnitella, arvioida, organisoida ja kehittää ammatillisen eri- tyisopetuksen toimintaympäristöjä kokonaisuutena. Opiskelija osaa arvioida omaa osaamisen, asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymistään.

Ammatillisena erityisopettajana kehittyminen (5 op)

Opiskelija reflektoi omaa yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamistaan sekä erityis- pedagogista osaamistaan. Opiskelija reflektoi omaa asiantuntijuuden ja ammatil- lisen identiteetin kehittymistä. Opiskelija ymmärtää työnohjauksen merkityksen työssä kehittämisessä sekä työn kehittämisessä. Opiskelija osaa hyödyntää työn- ohjausta henkilökohtaisessa ammatilliseksi erityisopettajaksi kasvamisen prosessis- saan. Opiskelija toimii aktiivisesti ja tavoitteellisesti ryhmätyönohjauksessa.

Oman työn kehittäminen (5 op)

Opiskelija tunnistaa kehittämisen kohteita ammatillisessa erityisopetuksessa. Hän suunnittelee ja toteuttaa kehittämishankkeen.

Ammattitaitoa kehittävät vaihtochoiset opinnot (5 op)

Opiskelija kehittää ja syventää ammatillisen erityisopetuksen osaamista vapaasti valitsemallaan alueella.

Liite 2. Ohje tarinan kirjoittamiseen ja itsearviointihaastattelun kysymykset

Tarina: Kuvaa oma oppimisen polkusi osaamisperusteisessa erityisopettajankoulutuksessa onnistumisineen ja haasteineen, kaikkineen.

Itsearviointihaastattelu:

1. Millaista itsearvioinnin tekeminen oli mielestäsi?
2. Miten ratkaisit haasteet?
3. Mitä hyötyä näet itsearviointien tekemisestä?
4. Millaisia tavoitteet olivat mielestäsi?
5. Mitä opit?
6. Mitä muuta haluaisit sanoa?

Liite 3. Esimerkkejä narratiivisesti orientoituneesta teemahaastattelusta

1. Tutkimushenkilö kirjoitti: Syksyllä 2014 tuntui haasteelliselta aloittaa osaamisen tunnustaminen ajatuksena, miten sen osaamiseni näytän.
Haastattelija: Mikä sen alun teki niin haasteelliseksi? Kerro siitä.
2. Tutkimushenkilö kirjoitti: Erityisopettajan opinnot (pedagogisten opintojen jatkoksi) saivat aikaan opettajana toimimisessani muutoksia.
Haastattelija: Olet työstänyt opiskeluasi työelämän kautta. Kerro siitä vielä lisää.
3. Tutkimushenkilö kirjoitti: Omat osaamisen osoittamiseni vaativat työtä--- Asioiden rajaaminen oli vaikeaa, mutta pyrin kokoamaan oman osaamiseni työelämän kautta.
Haastattelija: Kirjoitat, että oman osaamisen osoittamisessa rajaaminen oli vaikeaa. Mitä tarkoitat?
4. Tutkimushenkilö kirjoitti: AC-ohjaus on hyvä opiskelutapa. Siinä kehtaa paremmin kysyä ja saa yksilöllisiä neuvoja. Se sopii mainiosti, kun minullakin on matkaa Ouluun.
Haastattelija: AC-ohjaus on sopinut sinulle. Kerro siitä lisää.
5. Tutkimushenkilö kirjoitti: Muistan lähipäivän, milloin tapahtui valaistuminen, joku osoitti osaamistaan ja laitettiin taululle, miten voi osaamista osoittaa, niin silloin tuli valaistuminen.
Haastattelija: Mitä silloin huomasit?