

Please note! This is a self-archived version of the original article.

Huom! Tämä on rinnakkaistallenne.

To cite this Article / Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Vilppola, J., Hämäläinen, R., Vähäsantanen, K. & Salo, P. (2020) Opettajana jo toimivan opettajaopiskelijan osaamisen kehittyminen : osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajankoulutus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 2020:2, s. 32 - 51.

URL: <https://journal.fi/akakk/article/view/95962>

# **Opettajana jo toimivan opettajaopiskelijan osaamisen kehittyminen - osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajankoulutus**

## **Tiivistelmä**

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

Avainsanat: Osaaminen, osaamisperustaisuus, ammatillinen opettajankoulutus

## **Abstract**

The concepts of competence and competence-based education in vocational and higher education have been central topics of discussion at both the global and national levels. This research aimed to clarify the kinds of competence trajectories that were gained during competence-based education and work–life-orientated vocational education and training teacher training. The supportive and challenging factors of competence-based education and a

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

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

## **Johdanto**

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

Ammatillinen koulutus Suomessa on siirtynyt kokonaan osaamisperusteisuuteen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Laajemmin katsottuna osaamiskeskustelu sekä siihen liitettävät osaamisperustaisuuden tulkinnat koskettavat myös korkeakoulukenttää (ks. Linden, Annala & Mäkinen 2016; Heikkinen & Kukkonen 2019). Myös ammatillisissa opettajankoulutuksissa on siirrytty kohti osaamisperustaisia ja työelämälähtöisiä toteutusmuotoja, mutta opettajaopiskelijan omalla työpaikalla tapahtuvaa oppimista ei ole vielä tutkittu. Työelämälähtöisestä “osaamisliikkeestä” on tärkeää tuottaa tutkimuksellista tietoa siitä näkökulmasta, millaista osaamista kehitty näistä lähtökohdista rakennetuissa koulutusprosesseissa. Vastaavatko osaamiset tämän päivän ja tulevaisuuden moninaisiin osaamistarpeisiin ja eri koulutusasteille asetettuihin tehtäviin ja tavoitteisiin?

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

Tutkimme, millaista osaamista tutkimukseen osallistuneilla jo opettajana toimivilla opettajaopiskelijoilla rakentui osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen koulutusprosessin aikana, ja mitä tukirakenteita ja haasteita osaamisen kehittämisen taustalla oli. Artikkelin lopuksi pohdimme tulosten merkitystä suomalaisen koulutustutkimuksen ja -järjestelmän kehittämisen näkökulmasta ja esitämme jatkotutkimusehdotuksia. Tarvitsemme ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisen taustalle systemaattista tietoa ja ymmärrystä siitä, millaista osaamista osaamisperustaisissa ja työelämälähtöisissä oppimisprosesseissa kehittyi. On tärkeää myös selvittää, millaiset tekijät osaamisen kehittymistä tukevat ja haastavat.

## Osaaminen ja osaamiskurssin moninaisuus

Yksilön osaamisen voidaan nähdä koostuvan kognitiivisesta kompetenssista (tieto ja tietäminen, *knowledge*), funktionaalista kompetenssista (taito ja tekeminen, *skills*) sekä sosiaalisesta kompetenssista (asenteet ja käyttäytyminen, *attitudes*). Näitä taustoittavat metakompetenssit, kuten oppimaan oppiminen (Delamare de Leist & Winterton 2015). Tarkasteltaessa osaamista työstä ja työtehtävistä käsin, se jaotellaan usein yleiseen *geneeriseen* osaamiseen ja tehtäväkohtaiseen *työspesifiin* osaamiseen. Geneerinen osaaminen viittaa toimintaympäristöstä riippumattomiin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Esimerkiksi johtajien osaamiseen liittyy paljon ammattialasta ja organisaatiosta riippumatonta osaamista (Mulder & Winterton 2017). Toisaalta geneerisen osaamisen voi ymmärtää laajemmin tulevaisuuden työelämän osaamistarpeina, kuten informaation käsittelyn, itsensä johtamisen ja itsesääätelyn taitoina (Pylväs 2018; Rekola, Nippala, Tynjälä & Virtanen 2018). EU- ja kansallisen tason koulutuspoliittisissa asiakirjoissa näiden rinnalla käytetään käsitteitä kovat taidot (*hard skills*) ja pehmeät taidot (*soft skills*). Kovilla taidoilla viitataan työspesifeihin, toiminnassa todennettaviin, mitattaviin sekä harjoitettaviin taitoihin. Pehmeät taidot näyttävät abstraktimpina, ei-spesifeinä ja vaikeammin mitattavina. Siinä missä kovat taidot linkittyvät tietoon, pehmeät linkittyvät enemmän asenteisiin. (EU 2011; Opetushallitus 2019).

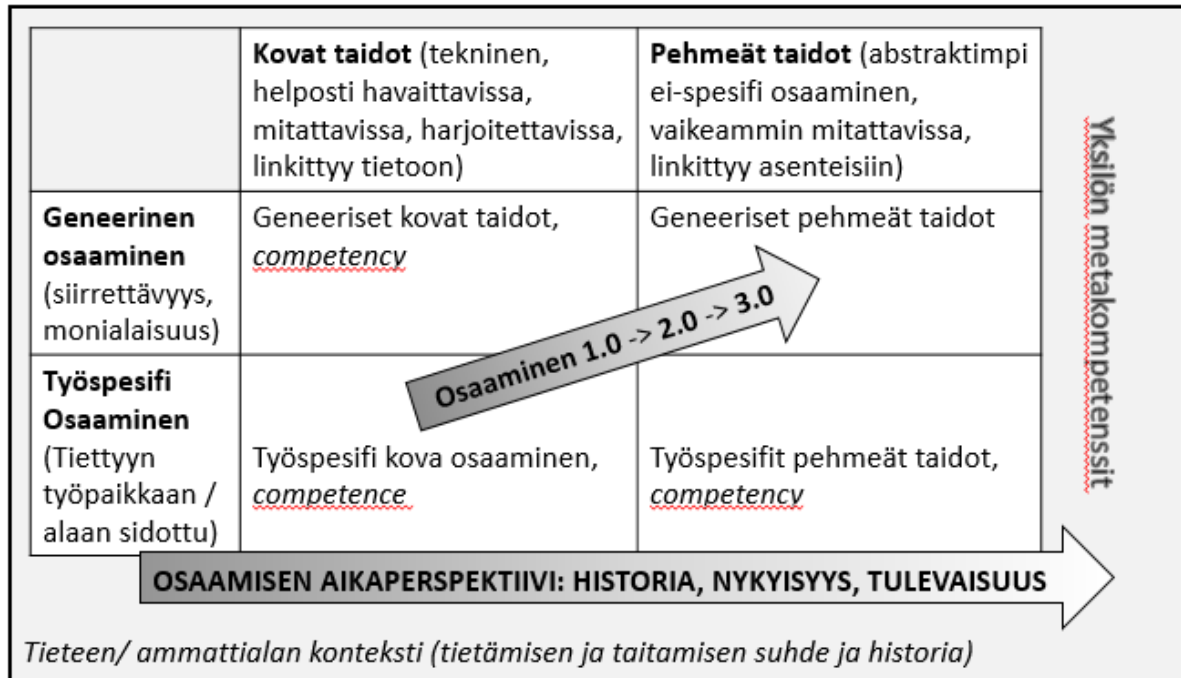
Koulutuskontekstissa osaamista tarkastellaan kansainvälisessä tutkimuksessa *competence* ja *competency*- käsitteiden kautta. Näistä ensimmäinen kuvaa enemmän osaamista lopputuotoksena sekä yksilön suoriutumista määritellyistä tehtävistä. Competence-käsitelmäärittelyssä painottuvat taidot ja ennalta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

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

### **Osaaminen 1.0, 2.0 ja 3.0 – tasot osaamisen jäsentämisen tukena**

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

Tässä artikkelissa ammatillinen osaaminen määritellään tavoitteiden mukaiseksi suoriutumiseksi ammatillisissa aihepiireissä, työtehtävissä, rooleissa, organisaatioissa ja tilanteissa. Osaaminen nähdään kerrostuneena eri tasoille (ks. osaaminen 1.0, 2.0, 3.0) ja kytkeytyvän erilaisiin työspesifeihin tai generisiin konteksteihin. Yksilötason osaamista taustoittavat myös metakompetenssit. (Le Deist & Winterton 2005; Mulder 2017). Nämä näkökulmat kuvataan kootusti kuviossa 1.



**Kuvio 1. Osaamisen viitekehyksen yhteenvedokuvio**

### **Osaamisperustaisuus – osaamiskurssin koulutusparadigma ja pedagogiikka**

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

Wesselink & Giaffredo (2015) kokoavat osaamisperustaisen koulutusparadigman suosion taustalla olevia tekijöitä. Osaamisperustaisen koulutuksen ajatellaan valmistavan opiskelijoita tulevaisuuden työmarkkinoille sekä motivoivan opiskelijoita autenttisuuden ja työelämälähtöisyyden avulla. Myös Haltia (2011) kuvaa osaamisperustaisuuden tehokkaana, vaikuttavana ja työelämänäkökulmia korostavana lähestymistapana. Osaamisperustaisesta koulutusparadigmasta ja sitä käsittelevästä tutkimuksesta voidaan tunnistaa osaamisperustaisuudelle ominaisia piirteitä (Haltia 2011; Kepanen 2018; Laajala 2015; Mulder 2017; Wolf 1995), joista esitämme seuraavassa synteesin:

1. Ammattialan/ koulutusohjelmien perustana oleva osaaminen ja/tai ammatilliset ydinongelmat määritellään koulutusprosessin ja/tai opetussuunnitelman perustaksi yhteistyössä työelämän kanssa.
2. Osaamisperustainen opetussuunnitelma rakennetaan osaamiskuvauksista, jotka täsmentyvät suhteessa tiettyyn osa-alueeseen ammatissa tai työtehtävässä (joita käytetään myös osaamisen arvioinnissa) Osaamista ei ole sidottu aikaan tai ennalta määrättyyn oppimisprosessiin.
3. Osaamisen kehittäminen tapahtuu usein autenttisissa ja työelämälähtöisissä ympäristöissä, joissa yhdistyvät tietäminen, taitaminen ja asenteet.
4. Osaamista arvioidaan ennen oppimisprosessia, sen aikana (formatiivinen) ja sen jälkeen (summatiivinen, osaamisen osoittaminen).
5. Arviointiprosessiin luodaan järjestelmä aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä mahdollisuus yksilölliseen suunnitteluun.
6. Opiskelijan itseohjautuvuutta ja vastuuta korostetaan ja tuetaan ohjaajien valmennuksellisen otteen myötä.
7. Opiskelijalle luodaan valmiudet jatkuvalle oppimiselle.

Kotimaisessa osaamisperustaisuuden tutkimuksessa osaamista on lähestytty erilaisten osaamistulkintojen kautta. Mäkinen ja Annala (2010, 2012) tuovat keskusteluun *lineaarisen* ja *dynaamisen* osaamisperustaisuuden käsitteet. Lineaarinen tulkinta painottaa oppimistuloksia, pääteikäyttämistä ja osaamisen jäsentämistä selkeiksi tavoitteiksi (vrt. *competence, osaaminen 1.0*). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä lineaarinen tulkinta näyttää vahvimmin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, ja siitä käytetään käsitettä **osaamisperusteisuus** (Laajala 2015; Lahdenkauppi 2016; Laki 531/2017).



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

### **Osaamisperustaisuuden kritiikki**

Osaamisperustaista koulutusparadigmaa on tarpeen tarkastella myös kriittisesti. Etenkin ammatillisessa koulutuksessa osaamiskuvaukset ja konkreettisiin työnkuviin perustuvat osaamiskriteerit on nähty reduktionistisina ja liian kapea-alaisina. Työtehtävien edellyttämää osaamista tulisi tarkastella laajempien osaamiskokonaisuuksien avulla (Haltia 2011; Wheelahan 2015). Edelleen Wheelahan (2009, 2015) toteaa, että osaamisperustaisuuden kapeassa tulkinnassa osaaminen näyttäytyy hyvin spesifinä ja atomistisena työtehtävistä suoriutumisenä. Osaamisen tarkastelu aikajanalla sijoittuu menneeseen tai parhaimmillaankin nykyhetkeen. Myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen osaamisperustaisten opetussuunnitelmien elinkeinoelämästä ja työn käytännöistä kumpuavia arvolähtökohtia ja tiedonintressejä on pohdittu kriittisesti (Heikkinen & Kukkonen 2019; Linden ja muut 2016; Rantanen & Marjanen 2019).

Ongelmana voidaan pitää tiedon ja tietämisen alistamista työlle. Kun oppimis-/osaamistavoitteet määritellään ennalta osaamistavoitteiden pohjalta ja niiden saavuttamista arvioidaan pätekkäytymisenä, käsitys tiedosta ja oppimisesta on hyvin instrumentalistinen ja behavioristinen. (Bagnall & Hodge 2017; Wheelahan & Moodie 2011). Linden ja muut (2016) esittävät, että korkeakoulukontekstissa tiedon merkitystä ei tulisi arvioida ainoastaan sen käyttöarvon mukaan. Osaamisperustainen ajattelu saattaa jopa heikentää alan

tutkimuksen sisäistä koheesiota ja tiedon kumuloitumista. Epistemologisesta näkökulmasta osaamisperustaisuus näyttäisi sivuuttavan teoreettisen, tiedosta riippuvaisen ja tieteenalakohtaisen lähestymistavan eri ammatteihin liittyvien työtehtävien perustana. Pahimmillaan se voi johtaa jopa opiskelijan tiedollisen ymmärryksen kaventumiseen ja heikentää mahdollisuuksia kriittiseen toimijuuteen yhteiskunnassa ja työelämässä (Bagnall & Hodge 2017; Heikkinen & Kukkonen 2019; Rantanen & Marjanen 2019; Wheelahan 2009, 2015).

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

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

### **Tutkimuskysymykset**

Millaista osaamista opettajaopiskelijat saavuttivat osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa?

Millaisten keinojen ja tuen avulla opettajaopiskelijat kehittävät osaamista osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä koulutusprosessissa?

Millaisia haasteita liittyi osaamisen kehittämiseen osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa?

## Tutkimuksen toteutus, aineisto ja analyysimenetelmät

### *Osallistujat ja aineistot*

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

Tutkimuksen kohderyhmänä oli yksi ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijaryhmä (n = 14). Ryhmän kaikki opiskelijat toimivat jo opintojen alkaessa opettajina joko ammatillisessa koulutuksessa (10) tai ammattikorkeakoulussa (4). Kohderyhmän koulutusprosessi toteutettiin työelämälähtöisesti ja osaamisperustaisesti. Työelämälähtöisyys tarkoitti sitä, että opiskelijan omaa työtä, työpaikkaa ja sen verkostoja pyrittiin hyödyntämään mahdollisimman paljon oppimisympäristöinä. Oppimisprosessia ohjaamassa ja arvioimassa oli myös mentori opiskelijan omalta työpaikalta. Osaamisperustaisuus koulutuksen aikana näkyi muun muassa siinä, että ammatillisen opettajankoulutuksen opintojaksot purettiin tarkemmiksi osaamiskuvauksiksi, joita hyödyntäen aikaisempi osaaminen tunnistettiin, tarvittava osaamisen kehittäminen suunniteltiin ja arvioitiin yksilöllisesti. Henkilökohtaisen suunnitelman lisäksi opettajankoulutuksessa oli valittujen opetussuunnitelman ydinteemojen ympärillä myös lähitapaamisia (8 päivää) sekä webinaareja (8 kpl) aikavälillä toukokuu 2018 - toukokuu 2019. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja toimi kohteena olevan ammatillisen opettajankoulutusryhmän ryhmänohjaajana.

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

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

Tutkimusaineisto koostui kohderyhmän (n = 14) valmistumisvaiheen avoimista reflektioteksteistä sekä koko koulutusprosessin aikana kirjoitetuista oppimispäiväkirjoista. Reflektioteksteissä opiskelijat kirjoittivat vapaasti osaamisensa kehittymisestä koulutusprosessin aikana suhteessa omaan lähtötilanteeseen. Oppimispäiväkirjassa oli teemoitettu osio, jota tarkasteltiin erityisesti: ”*Millaista osaamista olen saavuttanut opettajankoulutuksen kuluessa? Miten (mitä tekemällä, missä, mistä, kenen kanssa)? Mitkä tekijät ovat tukeneet/ haastaneet osaamisen kehittymistä? Aineisto kerättiin aikavälillä huhtikuu 2018- joulukuu 2019.*

### *Analyysimenetelmät*

Analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä ja kaksivaiheista koodausta sen tukena (Miles & Huberman 1994; Saldaña 2013; Schreier 2012). Koodauksen ensimmäisessä vaiheessa aineisto tiivistettiin deduktiivisesti tutkimuskysymysten mukaisesti neljään pääkategoriaan: *osaaminen, osaamisen kehittämisen keinot, osaamisen kehittämisen tuki sekä osaamisen kehittämisen haasteet*. Koodauksen yksikkönä käytettiin minimissään yhtä lausetta tai useammasta lauseesta koostunutta asiakokonaisuutta. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että koodattu teksti säilyttää kontekstinsa (Elo & Kyngäs 2007; Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013).

Koodauksen toisessa vaiheessa kunkin yllä kuvatun pääkategorian alle määriteltiin ja nimettiin ensin alakategorioita suoraan aineistosta tunnistamalla ja yhdistelemällä sitaatteja induktiivisesti (vrt. Miles & Huberman 1994; Schreier 2012; Saldaña 2013). *Osaaminen-*

pääkategorian alle muodostettiin 16 alakategoriaa, jotka tiivistettiin lopulta neljäksi yläkategoriaksi: *pedagoginen osaaminen, opettajuuden tieto- ja arvoperustaan liittyvä osaaminen, kehittämisosaaminen ja kumppanuusosaaminen*. Pääkategoriaan *Osaamisen kehittämisen keinot* muodostettiin kymmenestä alakategoriasta kolme yläkategoriaa, jotka olivat *oma työpaikka ja sen verkostot, opettajankoulutuksen interventiot* sekä *omaehtoinen osaamisen kehittäminen*. *Osaamisen kehittämisen tuen* pääkategoriaan tiivistettiin 11:sta alakategoriasta kolme yläkategoriaa, jotka olivat *tuki opettajankoulutuksesta, tuki omalta työpaikalta* sekä *oma panostus ja perhe*. Osaamisen kehittämisen *haasteiden* pääkategoria rakentui 13:sta alakategoriasta kolmeen yläkategoriaan: *haasteet työpaikalla, henkilökohtaiset haasteet* sekä *opettajankoulutukseen ja opettajuuteen liittyvät haasteet*. Koodauksen molemmissa vaiheissa sitaatin koodausperusteena käytettiin tulkintaa siitä, mihin kategoriaan sitaatin tulkittiin ensisijaisesti viittaavan.

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

*“Opettajaopinnot ovat selkeästi tukeneet kasvamisessa ohjaajaksi”* (vastaaja 7).

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

Molemmissa sitaateissa on tulkittu, että osallistuja kuvaa ja kertoo ohjaukseen liittyvän osaamisensa kehittymisestä, jolloin koodauksen ensimmäisessä vaiheessa kumpikin sitaatti on koodattu pääkategoriaan *osaaminen* ja toisessa vaiheessa tämän alakategoriaan

*ohjaaminen ja oppijälähtöisyys*. Osaamisen pääkategoriassa koodausta jatkettiin vielä tulkitsemalla sitaatin kuvaamaa osaamisen tasoa Mulderin (2017) jäsenyyksen mukaisesti. Ensimmäinen sitaatti lähestyy ohjausta enemmän kuvailun ja nimeämisen kautta, eikä sisällä juurikaan kehittämisen tai soveltamisen näkökulmia. Se koodattiin osaamisen tasolle 1.0. Jälkimmäisessä sitaatissa on nähtävissä osallistujan pohtivampi, kehittävämpi ja soveltavampi ote ohjaukseen, joten se koodattiin osaamisen tasolle 2.0. Koodikehyksessä oli myös osaamisen taso 3.0, mutta siihen ei kertynyt yhtään merkintää koodaustulkintoja tehtäessä.

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

## **Tulokset**

*Osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana kehittynyt osaaminen*

Osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen ammatillisen opettajankoulutuksen prosessissa muodostui osaamisen neljä yläkategoriaa: *pedagoginen osaaminen, opettajuuden tieto- ja arvoperustaan liittyvä osaaminen, kehittämisosaaminen* sekä *kumppanuusosaaminen*. (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Opettajaopiskelijoiden kuvaama koulutusprosessin aikana kertynyt osaaminen

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

Tulokset osoittavat, että keskeisin kehittynyt osaamisen yläkategoria oli *pedagoginen osaaminen* ( $f = 99$ ). Se koostui pääosin pedagogisen menetelmäosaamisen ja ohjauksellisemman ja opiskelijaa enemmän huomioivan opetustavan kehittymisestä koulutusprosessin aikana. Myös digipedagogiset taidot sekä kasvatusosaaminen kuuluivat tähän pääluokkaan. Lisäksi osallistajat kuvasivat monin tavoin sitä, kuinka opettajan työkäytänteet (mm. opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmät sekä opetusteknologian hyödyntäminen) ovat kehittyneet ja erilainen tiedollinen ymmärrys näyttäytyy muutoksena käytännön toiminnassa opetustyössä. Pääpaino tässä yläkategoriassa oli juuri pedagogisten käytäntöjen osaamisen kehittämisessä, joskin näiden taustalla toki tarvitaan myös pedagogista tietoa. Seuraavassa sitaatissa osallistuja kertoo, kuinka pedagoginen osaaminen integroituu ajattelun ja opetustyön käytännön toteutuksen tasolla:

*“Kokonaisuudet ovat tänä päivänä paremmin mietittyjä ja jäsennettyjä ja tunnin punainen lanka pysyy sekä itselläni että sitä kautta opiskelijoilla paremmin hyppysissä. Lisääntyneen*

*tiedon myötä on mahdollistunut myös erilaisten opetustapojen kokeilu asioiden opettamiseen” (vastaaja 2).*

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

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

Tämän tutkimuksen keskeisin yksittäinen osaamisen alakategoria kuului tähän yläkategoriaan, ja se oli *käsitteellinen ajattelu ja reflektio-osaaminen*. Aineistoista löytyi 29 erilaista viittausta, joissa kerrottiin oman toiminnan reflektoinnin lisääntymisestä ja etenkin pedagogiikkaan sekä oppimiseen liittyvien käsitteiden integroitumisesta omaan toimintaan. Seuraavassa sitaatissa osallistuja kertoo, että aikaisemmin opettajana toimiessaan hän on mielestään tehnyt “oikeita” asioita, mutta koulutusprosessin aikana opettajuuteen liittyvä käsitteellinen ajattelu ja teoreettinen ymmärrys ovat lisääntyneet ja integroitunut opetustyön käytäntöihin:

*”Koulutuksen aikana huomasin, että olin tehnyt oikeita asioita tietämättä miksi ja mihin oppimisajatteluun ne liittyivät. Nyt asiat saivat kuitenkin nimet ja tarkoituksen. Tämä havainto vahvisti omaa ammatillista opettajaminääni ja sain luottamusta omaan tekemiseen” (vastaaja 4).*



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

*“Opettajana olen kehittäjä. Kehittäjänä opiskelijoille opetuksessa, oppimisympäristöissä, toiminnan monipuolistamisessa ja laajentamisessa...”* (vastaaja 13).

*“Kävin ‘yrityksen nimi’ tutustumassa ja tekemässä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen kolmen oppilaan osalta. Opin käynnistä sen, että työpaikalla ohjaajat ja muu henkilöstö suhtautuu hyvin työssäoppijoihin ja heille annetaan vastuuta ja haastavia tehtäviä”* (vastaaja 5).

Kumppanuusosaamisen (vastaaja 5 yllä) kehittymisen näkökulmasta opiskelijat kertoivat erilaisista kumppanuuksista, joita ammatillisen opettajan työhön liittyy. Näkökulma oli vahvasti siinä, kuinka erilaiset kumppanuudet alkoivat näkyä vahvemmin ja laajemmin omassa opettajuudessa koulutusprosessin aikana. Kumppanuuksilla viitattiin työelämän kumppanuuksiin, oman organisaation moniammatillisiin kumppanuuksiin sekä alaikäisten opiskelijoiden huoltajien kanssa toimimiseen.

*Osaamisen kehittämisen keinot ja tuki työelämälähtöisessä ja osaamisperustaisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa*

Kuviossa 2.on nähtävissä osallistujien raportoimat keskeisimmät osaamisen kehittämisen *keinot* sekä osaamisen kehittämisen *tukirakenteet*. Molempien pääkategorioiden alle muodostettiin kolme yläkategoriaa, jotka kuvataan seuraavaksi alakategorioineen.

Ammatillisena opettajana tarvittavan osaamisen kehittäminen (opettajaopiskelijan omalla) työpaikalla	
OSAAMISEN KEHITTÄMISEN KEINOT	OSAAMISEN KEHITTÄMISEN TUKEA
<p><b>OMA TYÖPAIKKA verkostoinen f=48</b></p> <p>Laajennetut työtehtävät (26) Työpaikan verkostoissa toimiminen (10) Mentori ja kollegat (9) Kokeilukulttuuri (3)</p>	<p><b>TUKEA OPETTAJANKOULUTUKSESTA f=62</b></p> <p>Opettajankouluttajat (12) Lähipäivät (12) Webinaarit (11) Työelämään integroitu koulutusmalli (11) Vertaisryhmä (9) Ohjaus ja ohjaustapaamiset (7)</p>
<p><b>OPETTAJANKOULUTUKSEN INTERVENTIOT f= 33</b></p> <p>Lähipäivät (15) Webinaarit (14) Osaamisen osoittaminen (3) Kehittämistyö (1)</p>	<p><b>TUKEA OMALTA TYÖPAIKALTA f= 51</b></p> <p>Mentori (24) Palaute opiskelijoilta/ kollegoilta (18) Työyhteisö (9)</p>
<p><b>OMAEHTOINEN OSAAMISEN HANKKIMINEN f= 9</b></p> <p>Kirjallisuus (8) Muu valinnainen opiskelu (1)</p>	<p><b>OMA PANOSTUS JA OMA PERHE f=7</b></p> <p>Oma motivaatio (6) Perheen tuki (1)</p>
<p>Yllä mainittuja integroivat tutustumiskäynnit, haastattelut, opintokäynnit (12)</p>	

## Kuvio 2. Osaamisen kehittämisen keinot ja tuki

Tärkeimmäksi osaamisen kehittämisen keinoksi nousi *oman työpaikan* ( $f = 48$ ) hyödyntäminen oppimisympäristönä eli omien opettajan työtehtävien kehittäminen tai laajentaminen suunnassa opettajankoulutuksen osaamistavoitteiden kanssa. Esimerkiksi koulutussuunnitteluun ja näiden pedagogiseen tausta-ajatteluun sekä henkilökohtaistamiseen ja ohjaukseen liittyvät osaamistavoitteet linkittyivät suoraan osallistujien työtehtäviin. Alla sitaattit kuvaavat osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen ammatillisen opettajankoulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita.

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

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

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

*“Lähipäivä. Opin mm. Open Space- tavan tehdä asioita ryhmässä. Ydinainesanalyysi ja linjakuus aukesivat käsitteinä...kaikin puolin monipuolinen päivä, jossa pääsi tutustumaan yhteen erilaiseen oppimisympäristöön”* (vastaaja 8).

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

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

Tulokset osoittavat myös *omalta työpaikalta* tulevan tuen merkityksen osaamisen kehittymiselle ( $f = 51$ ). Jokaiselle opettajaopiskelijalle oli koulutusmallissa nimetty omalta työpaikalta *mentori (kokeneempi kollega)*, ja mentorin rooli nousikin tuen alakategorioista merkittävimmäksi ( $f = 24$ ) yksittäiseksi tukirakenteeksi. Osallistujat toivat esille, kuinka tärkeää on palaute- ja keskustelukumppani opettajuuden kehittymiseen liittyen

jokapäiväisessä arjessa. Myös omilta opiskelijoilta sekä kollegoilta saatu palaute oli merkittävä tuki, joka motivoi ja kannusti osaamisen hankkimista. Näin yksi osallistuja kuvaa mentorin roolia ja merkitystä:

*”Mentorini on kanssaopettaja samassa tiimissä. Hänen kanssaan olemme jatkaneet työntekoa samaan malliin, kuin tähänkin asti. Yhdessä ohjatun opetuksen jälkeen olemme keskustelleet opetuksesta ja siitä miten meni ja miten muuten mahdollisesti asiat olisi voinut tehdä”*  
(vastaaja 2).

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

#### *Osaamisen kehittämisen haasteet työelämälähtöisessä ja osaamisperustaisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa*

Osaamisen hankkimisen haasteiden osalta tämä tutkimus antaa melko selkeän kuvan työelämäpainotteisen opettajankoulutuksen kehittämiskohteista (ks. Kuvio 3). Tuloksia tarkastellessa ilmenee merkittävä ristiriita: Oman työn kautta raportoitiin tapahtuvan merkittävästi osaamisen kehittymistä, mutta oma työ koettiin myös suurimpana haasteena osaamisen hankkimiselle.

Ammatillisena opettajana tarvittavan osaamisen kehittäminen (opettajaopiskelijan omalla) työpaikalla	
<b>OSAAMISEN KEHITTÄMISEN HAASTEET</b>	
<b>HAASTEET TYÖPAIKALLA f=42</b>	
Kiire, liian kova työtahti (25) Organisaatiomuutokset (7) Työyhteisön haasteet ja konfliktit (3) Haastavat opiskelijat (4) Mentoriin ja ohjaukseen liittyvät haasteet (2) Perehdytyksen puute (1)	
<b>HENKILÖKOHTAISET HAASTEET f= 13</b>	
Oma jaksaminen (4) Vaikeus kirjalliseen dokumentointiin (3) Vaikeus aloittaa opiskeluaktiviteetteja (3) Muun elämän haasteet (2) Moraaliristiriidat (1)	
<b>OPETTAJANKOULUTUKSEEN ja OPETTAJUUTEEN LIITTYVÄT HAASTEET f=5</b>	
Vaikeus linkittää opettajankoulutuksen osaamistavoitteita omaan työhön (3) Opettajuuden muutos ja laajeneva työnkuva (2)	

### Kuvio 3. Osaamisen kehittämisen haasteet

Suurimpana haasteena oman osaamisen kehittymiselle osallistujat kokivat *haasteet työpaikalla* ( $f = 42$ ). Erityisesti liian kova työtahti ja kiire koettiin oman osaamisen kehittämisen haasteena. Tämä käy hyvin ilmi seuraavista sitaateista, joissa osallistujat kuvaavat arjen haasteita suhteessa opettajana kehittymiselle tarvittavaan tilaan ja aikaan suunnitella, kokeilla ja reflektoida erilaisia pedagogisia ratkaisuja:

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

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

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

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

## **Pohdinta ja johtopäätökset**

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

Käsitteellinen ajattelu ja reflektointi liittyvät kiinteästi opettajan työhön, joten teoreettisen viitekehiksemme valossa sitä voisi kuvata työspesifiksi osaamiseksi. Koulutuksessa kehittynyt *pedagoginen osaaminen* on myös ammatillisen opettajan työspesifiä osaamista,

jossa integroituu ammatillisesti tietämisen, taitamisen ja asenteiden prosessit (vrt. Bagnall & Hodge 2017; Mulder & Winterton 2017). Vaikka osaamisen viitekehys (ks. kuvio 1). jäsentää osaamisen monimutkaista ilmiötä, näyttävät käytännössä eri laisten osaamisten (*kovat, pehmeät, geneeriset, työspesifit*) rajapinnat häilyviltä ja integroituneilta ammatillisen opettajan työssä. Esimerkiksi pedagogiseen osaamiseen liittyvä opettajan digipedagoginen osaaminen kattaa nämä osaamisen moninaiset jäsennykset. Digipedagoginen osaaminen rakentuu laitteiden ja sovellusten hallinnasta (*kova*), mutta niitä tulee osata hyödyntää pedagogisesti kehittämällä (*pehmeä*). Digitaaliset osaamiset näyttäytyvät sekä opettajan työssä (*työspesifi*) että myös muilla elämän osa-alueilla (*geneerinen*).

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

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

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

Jatkossakin ammatillisen opettajankoulutuksen käytäntöä ohjataan opetussuunnitelmatyön kautta. Opetussuunnitelmatyössä ja sen käytännön tulkinnoissa tulisi pyrkiä irtautumaan osaamiseen ja osaamisperustaisuuteen usein liitetyistä vastakkainasetteluista (esim. *teoria-käytäntö, tietäminen - tekeminen, geneerinen - spesifi, pehmeät taidot - kovat taidot*). Syvällinen ammatillinen osaaminen, tietäminen ja kehittyminen kulkee jatkumona edellä kuvattuja dikotomioita syvemmällä. (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015). Tälle perustalle rakentuvat jatkumona myös tieteen- ja ammattialakohtainen tietoperusta sekä vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot, jotka lopulta näyttäytyvät kykyinä toimia alan työtehtävissä sekä kehittää alaa ja itseään tulevaisuusorientoituneesti (ks. Blömeke ja muut 2015; Linden ja muut 2016; Wheelahan & Moodie 2011). Edellä kuvatun kaltainen osaamisen tulkinta opetussuunnitelmatasolla voisi johtaa myös siihen, että Mulderin (2017) osaamisen taso 3.0 saavutettaisiin paremmin kuin tämän tutkimuksen keskiössä olleessa osaamisperustaisessa ja työelämälähtöisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Tällä tutkimuksella on myös rajoitteita. Tarkastelimme osallistujien omia kokemuksia osaamisen kehittymisestä opettajankoulutuksen aikana. Kehittynyttä osaamista ei siis arvioitu yhtenäisten mittarien avulla, vaan osallistujien omien tulkintojen kautta. Osallistujat arvioivat pääsääntöisesti uutta osaamista, jota he olivat saavuttaneet. Näin ollen useat tärkeät ammatillisen opettajan työn osaamisalueet (kuten arviointiosaaminen tai



työelämäkumppanuus, joista monella oli jo oletettavasti aikaisempaa osaamista) jäivät tuloksissa vähemmälle huomiolle. Rajoituksena Mulderin (2017) osaamisen tasojen koodaamisessa on aiheellista pohtia, viittaako koodaustulkinta todella henkilön osaamisen tasoon, vai kirjallisen ilmaisuuden niukkuuteen. Myös geneeristen ja 3.0- tason osaamisen vähäisempi rooli aineistossa saattaa selittyä aineiston hankinnan kontekstista. Osallistujat olivat opiskelijoita ammatillisessa opettajankoulutuksessa, joten tämä saattoi ohjata opettajan työspesifien osaamisten pohdintaan - vaikka instruktiot aineistotekstien tuottamiseen olivat avoimia.

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

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

**Lähteet:**

Bagnall, R.G. & Hodge, S. (2017). Using an Epistemological Perspective to Understand Competence-based Vocational and Professional Education. Teoksessa M. Mulder (toim.), Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Cham, Switzerland. Springer, 125-144.

Blömeke, S. & Gustafsson, J-E. & Shavelson, J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. Zeitschrift für Psychologie, 223(1), 3-13.

Boyatzis, R.E. (1982). The competent manager. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Barnett, R. & Coate, K. (2005). Engaging the curriculum in higher education. UK: Open university press. McGraw-Hill education.

Denzin, N.K. (1978). The research act. A theoretical introduction to sosiological methods. USA: McGraw-Hill book company.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing, 62 (1), 107-115.

Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London/Washington, DC: Falmer Press.

EU 2011. Transferability of Skills across Economic Sectors. Social Europe. Role and Importance for Employment at European Level. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Haltia, P. (2011). Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4 /2011, 57-67.

Heikkinen, H. & Kukkonen, K. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. Aikuiskasvatus 4/ 2019, 262- 275.

Kepanen, P. (2018). "Ymmärsin olevani jonkun täysin uuden opiskelutavan edessä". Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 374.

Koenen, A-K. & Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. Teaching and Teacher Education 50, 1-12.

Laajala, T. (2015). Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Akateeminen väitöskirja. Lapin Yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lappeensis.

Lahdenkauppi, M. (2016). Ammattipedagogisen osaamisen työelämälähtöinen arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Toimintatutkimus HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Akateeminen lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

*Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.*

Le Deist, F.D. & Winterton, J.(2005). What is competence? Human Resource Development International, 8 (1), 27-46.

Linden, J., Annala, J. & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. Tiedepolitiikka 1/2016, 19-28.

Mahlamäki-Kultanen, S. & Nokelainen, P. (2014) Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.), Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus. Muistiot 2014:4, 23-35.

Mulder, M. (2017). Competence Theory and Research: a synthesis. Teoksessa Mulder, M. (toim.), Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Cham, Switzerland. Springer, 1071-1106.

Mulder, M. & Winterton, J. (2017). Introduction. Teoksessa Mulder, M. (toim.), Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Cham, Switzerland. Springer, 1-43.

Miles, M.B.& Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. 2nd Edition. United States of America: Sage Publications.

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: Mäkinen, M. & Annala, J. & Korhonen, V. & Vehviläinen, S. & Norrgran A-M. & Kalli, P. & Svärd, P. (toim.), *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press. Juvenes Print, 127-151.

Ohjeita tutkimusaineistojen hallintaan ja julkaisemiseen. Jyväskylän yliopisto. (2019). Luettu osoitteesta: <https://openscience.jyu.fi/fi/tutkimusdata/ohjeita-tutkimusaineistojen-hallintaan-ja-julkaisemiseen>

Opetushallitus. 2019. Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019:3.

Pylväs, L. (2018). Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments. Academic Dissertation. *Acta Universitatis Tamperensis* 2353. Tampere University Press.

Rantanen, T. & Marjanen, P. (2019). Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana- Näkökulmia osaamisperusteisuudesta käydyn keskustelun arvolähtökohtiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 /2019, 25-34.

Rekola, M., Nippala, J., Tynjälä, P. & Virtanen, A.(2018). Modelling competences and anticipating the future competence needs in the forest sector. *Silva Fennica* ,vol. 52, no. 3, pp. 1-19.

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative researchers*. Second Edition. Great Britain: Sage Publications.

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

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

*Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.*

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

Wheelahan, L. (2009). *Why knowledge matters in Curriculum. A social realist argument*. London/New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Wheelahan, L. & Moodie, G. (2011). *Rethinking Skills in Vocational Education and Training: From Competencies to Capabilities*. Education & Communities. Office of Education. NSW Government.

Wheelahan, L. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. *J. Curriculum studies*, Vol.17, No.6, 750-762.

Wesselink, R. & Giaffredo, S. (2015). Competence-based education to develop Digital Competence. *Encyclopaideia XIX*, 42, 25-42.

Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment. Assessing assessment*. Philadelphia: Open University press. Buckingham.