

**OSAAMISPERUSTEISUUS OSANA UUDISTUVAA
AMMATILLISTA KOULUTUSTA**

Opetushenkilökunnan arvioita osaamisperusteisuudesta

Lauri Vähätalo

Tampereen yliopisto

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelma,

sosiologia

Pro gradu -tutkielma

Ohjaaja: Olli Pyyhtinen

Lokakuu 2017

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

LAURI VÄHÄTALO: OSAAMISPERUSTAISUUS OSANA UUDISTUVAA

AMMATILLISTA KOULUTUSTA. Opetushenkilökunnan arvioita

osaamisperusteisuudesta.

Pro gradu -tutkielma, 106s. 2 liitettä (6s.)

Sosiologia

Lokakuu 2017

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten ammatillisen toisen asteen opettajat suhtautuvat osaamisperusteiseen koulutusajatteluun. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa osaamisperusteisesta ammatillisesta koulutuksesta ja selvittää, miten opettajat käsittävät osaamisperusteisuuden sekä mitä se heidän näkemyksensä mukaan edellyttää heiltä. Teoreettisena viitekehyksenä toimii kansainvälinen osaamisperusteisuus-kirjallisuus ja erityisesti eurooppalainen koulutuskeskustelu. Tutkimuskysymys on: Miten opetushenkilökunta kokee osaamisperusteisuuteen siirtymisen vaikuttaneen ammatillisen koulutuksen toteuttamiseen?

Aineistona tutkimuksessa käytetään keväällä 2017 ammatillisen toisen asteen opettajilta kerättyä kyselyä (N=117), johon on saatu vastauksia ja näkemyksiä koskien osaamisperusteisen koulutusajattelun eri osa-alueita. Verkkokyselynä toteutettu aineistonkeruu kohdennettiin Satakunnan koulutuskuntayhtymään (Sataedu) ja Tampereen seudun ammattiopistoon (TREDU).

Tutkimuksen analyysi koostuu määrällisen ja laadullisen analyysin yhdistelmästä. Tilastollisista menetelmistä aineiston analyysissä käytettiin ristiintaulukointia ja χ^2 -testiä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi puolestaan muodostaa tutkimuksen laadullisen osuuden. Mainittujen analyysimenetelmien yhdistelemisen tarkoituksena oli lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja aineiston sekä uuden koulutusajattelun syväluotaavaa tuntemusta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sukupuolten välillä on eroavaisuuksia tavassa, jolla osaamisperusteisuuteen suhtaudutaan. Naiset korostavat miehiä useammin opiskelijälähtöisyyttä. Miehet puolestaan katsovat osaamisperusteisuuden liittyvän ensisijaisesti työelämäläheisyyteen. Toisen asteen ammatilliset opettajat muodostavat lisäksi sukupuolesta riippumattomia ryhmiä sen mukaan, miten he uskovat osaamisperusteisuuden vaikuttavan ammatilliseen koulutukseen.

Osaamisperusteisuus näyttäytyy tutkimuksessa vain osittain tunnettuna koulutusajatteluna. Esimerkiksi ammatillisen opetushenkilökunnan tapa suhtautua käytännölliseen opetustyöhön vaihtelee sukupuolesta riippumatta käytännöllisen ja temaattisen välillä. Monitulkintaisen osaamisperusteisuuden omaksuminen näyttää edellyttävän laajaa, ulottuvuudet ylittävää uudistumista.

Tutkimusta voidaan hyödyntää ammatillisten opettajien koulutuksessa sekä ammatillisissa oppilaitoksissa, joissa etsitään uusien pedagogisten ratkaisujen pohjaksi tutkimukseen perustuvaa tietoa. Lisäksi siinä esitetään kysymyksiä, joita voidaan käyttää lähtökohtina osaamisperusteisuutta käsittelevissä tutkimuksissa.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, osaamisperusteisuus, ammatillisen koulutuksen reformi

SISÄLLYSLUETTELO

| | |
|--------------------------------------------------------------|----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat | 2 |
| 1.2 Tutkimuksen tavoitteet | 4 |
| 2 OSAAMISPERUSTEISUUDESTA ILMIÖNÄ | 6 |
| 2.1 Osaamisperusteisen koulutuksen kehittyminen | 6 |
| 2.2 Elinikäinen oppiminen | 7 |
| 2.3 Bolognan prosessi | 9 |
| 2.4 EQF ja kansallinen viitekehys | 10 |
| 2.5 TUTKE–Ammatillisen tutkintorakenteen kehittämishanke | 12 |
| 2.6 Työelämän korostunut asema ammatillisessa koulutuksessa | 14 |
| 3 KÄSITTEET | 16 |
| 3.1 Osaamisperusteinen koulutus | 16 |
| 3.2 Osaamisperusteisuuden dynaaminen ja lineaarinen tulkinta | 17 |
| 3.3 Aikaisempia tutkimuksia osaamisperusteisuudesta | 18 |
| 3.3.1 Opiskelijan näkökulma | 19 |
| 3.3.2 Organisaation näkökulma | 21 |
| 3.3.3 Opettajan näkökulma | 23 |
| 3.4 Opiskelija osaamisperusteisessa koulutuksessa | 26 |
| 3.5 Osaamisperusteinen arviointi | 28 |
| 3.6 Joustavuus | 29 |
| 3.7 Osaamisperusteisen opetussuunnitelman kehittyminen | 30 |
| 4 OSAAMISPERUSTEISUUDEN KRITIIKKI | 33 |
| 4.1 Osaamisperusteisen koulutuksen kritiikki | 33 |
| 4.2 Kompetenssin kritiikki | 35 |
| 5 MENETELMÄT JA AINEISTO | 38 |
| 5.1 Aineiston kuvailu ja osaamisperusteisuuskysely | 38 |
| 5.2 Sisällönanalyysi | 41 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja sen eteneminen----- | 42 |
| 5.4 Tilastolliset menetelmät ja niiden rajoitukset----- | 46 |
| 6 ANALYYSI----- | 48 |
| 6.1 Analyytinen luokittelu----- | 48 |
| 6.2 Luokat ulottuvuuden kontekstissa ----- | 53 |
| 6.2.1 Temaattinen ulottuvuus käytännön toteutuksen perustana----- | 54 |
| 6.2.2 Opiskelijat keskiössä----- | 63 |
| 6.2.3 Pulpetin ja taulun välissä----- | 71 |
| 6.2.4 Organisaatio yhteen tuojana----- | 79 |
| 7 LOPUKSI: MITÄ OPIMME JA MIHIN TÄSTÄ VOISI JATKAA? ----- | 87 |
| 7.1 Osaamisperusteisuutta lintuperspektiivistä ----- | 94 |
| LÄHTEET ----- | 98 |
| DIGITAALISET LÄHTEET ----- | 101 |
| LIITTEET | |

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus tarkastelee, miten ammatillisen toisen asteen opettajat ovat ottaneet vastaan osaamisperusteisen koulutusajattelun. Ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan kokonaisuutta, joka koostuu ammatillisesta peruskoulutuksesta, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, ammatillisesta työvoimakoulutuksesta, ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavasta koulutuksesta (VALMA) ja työhön sekä itsenäiseen elämään valmentavista koulutuksista (TELMA) (Lampelto, Hahkala, Lempinen & Reina 2015, 5). Kaikki ammatillinen opetus perustuu ammatillisen koulutuksen tutkintojen perusteisiin, jotka opetushallitus yhdessä työelämän toimijoiden kanssa määrittelevät (OPH verkkosivut). Tutkimus keskittyy ammatilliseen peruskoulutukseen, joka on suomalaisen nuorison yleisin toisen asteen koulutuksen vaihtoehto (Portin 2016, 6).

Ammatillisen perustutkinnon tavoitteena on taata yksilölle tarvittavat tiedot, taidot ja valmiudet toimia itsenäisenä ammatinharjoittajana. Perustutkinnon vaadittavien osien yhteenlaskettu laajuus on vähintään 180 osaamispistettä (osp). Ammatillisen tutkinnon osia kokonaisuudesta on 135 osaamispistettä, joista vähintään 30 osaamispistettä tulee olla työssäoppimista. Ammattitaitoa täydentävistä yhteisistä opinnoista muodostuu 35 osaamispisteen kokonaisuus. Yhteiset opinnot muodostuvat seuraavasti: viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen (11 osp.), maatemaattis-luonnontieteellinen osaaminen (9 osp.), yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen (8 osp.) sekä sosiaalinen ja kulttuurinen osaaminen (7 osp.). Viimeiset 10 osaamispistettä muodostavat vapaasti valittavien osien kokonaisuuden. (Haltia, Ilola, Nyysölä, Roisko & Sallinen 2011, 15; OPH palvelukokonaisuus; Opetushallitus verkkosivut; Valtioneuvoston asetus ammatillisen perustutkinnon muodostumisesta 2014/801.)

Perustutkinnon lisäksi opiskelijoiden on mahdollista näyttötutkintojen kautta suorittaa ammattitutkinto tai erikoisammattitutkinto. Tutkintoa vastaavia töitä haettaessa ammattitutkinto on usein vähimmäisvaatimus palkkaukselle. Erikoisammattitutkinto puolestaan on tarkoitettu suoritettavaksi silloin, jos tarkoituksena on suunnata alan vaativimpiin työtehtäviin (Haltia, ym. 2011, 15). Ammatillisen perustutkinnon suorittaneella on myös mahdollisuus hakeutua jatko-opintoihin ammattikorkeakouluun tai yliopistoon (OPM 2009, 24–25).

Osaamisperusteisuus koulutusajatteluna yhdistää tiedot teoriasta ja taidot käytännöstä puhuen niistä työelämän tarpeista lähtöisin olevana osaamisena (Wolf 1995; Haltia 2011). Osaamisperusteisuuden tutkiminen on ajankohtaista kahdesta syystä. Ensinnäkin ammatillisen koulutus on viime vuosina ollut toistuvasti uudistusten kohteena (Lampelto ym. 2015, 3–4). Toisena ajankohtaisena tekijänä tutkimuskysymyksen asetteluun vaikuttaa ammatillisen koulutuksen tutkintouudistukseen tähtäävän TUTKE-hankkeen toinen vaihe. Ensimmäinen TUTKE-hanke aloitettiin vuonna 2009 ja saatiin päätökseen noin vuotta myöhemmin. Siinä huomio kohdistui ennen kaikkea tutkintorakenteiden uudistamiseen (OPM 2009). Toisessa vaiheessa huomiota suunnataan ammatillista koulutusta koskevien säädösten ja lakien uudistamiseen. Uudistuksen tavoitteena on koota kaikki lainsäädäntö yhden ja saman ammatillista koulutusta koskevan lain alaisuuteen. Lisäksi TUTKE:n toisessa vaiheessa ammatillisessa koulutuksessa vahvistetaan osaamisperusteisuutta ja asiakaslähtöisyyttä (emt.). Tässä tutkimuksessa käsitellään edellä mainittujen TUTKE-hankkeiden vaikutuksia osana osaamisperusteisuuden siirtymistä ja tästä syystä uudistusten kuvaaminen tehdään vain pintapuolisesti.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, miten osaamisperusteisuus ymmärretään suomalaisen ammatillisen koulutuksen kentällä ja selvittää, mitä kyseisen ajattelun omaksuminen edellyttää ammatillisen koulutuksen opetushenkilökunnalta. Huomiota kiinnitetään ensisijaisesti opintojen joustavuuteen ja henkilökohtaistamiseen (yksilöllistämiseen), opettajuuden muutokseen ja osaamisen arviointiin, sillä näiden on katsottu muuttuvan osaamisperusteisen koulutusajattelun myötä kaikkein eniten. (Mm. OKM 2010.) Tutkimuskysymys muotoutuu seuraavasti: ”Miten ammatillisen toisen asteen opettajat kokevat osaamisperusteisuuden siirtymisen vaikuttaneen ammatillisen koulutuksen toteuttamiseen?”.

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksessani tarkastelen osaamisperusteisuuden omaksumista ammatillisen toisen asteen opettajien keskuudessa toteutettavalla kyselyllä. Vastaavalla tavalla ei Suomessa ole aiemmin tutkittu ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta, mikä johtuu osittain siitä, ettei osaamisperusteisuus ole ollut virallisena terminä osana koulutuksen kehittämistä kuin muutaman vuoden. Osaamisperusteisuudeksi määrittyvää koulutusajattelua on Suomessa

toteutettu noin kaksikymmentä vuotta, mutta käsitettä ei ole osattu tai haluttu käyttää ennen vuotta 2014. (Opetushallitus 2014, 7; Laajala 2015.) Osaamisperusteisuuden omaksumiseen eniten vaikuttanut poliittinen toimija on EU (OPH 2014). Sen koulutuspoliittisten linjausten myötä Suomessakin siirryttiin mittaamaan osaamista osaamispistein (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 2015/246 § 12). Ammattitutkintojen kansainvälisen vertautuvuuden säilyttämiseksi katsottiin osaamispistejärjestelmän omaksuminen välttämättömäksi (OPH 2014).

Osaamisperusteisessa koulutuksessa tavoitteena on yhdistää tiedot, taidot ja asenteet osaksi oppimista. Tämän katsotaan olevan mahdollista, kun koulutuksessa seurataan elinikäisen oppimisen periaatteita ja oppiminen tapahtuu mahdollisimman autenttisissa eli työelämän tilanteita mukailevissa oppimisympäristöissä. Osaamisperusteista ajattelua voidaan pitää monia eri oppimisen teorioita hyödyntävänä, minkä vuoksi ei voida puhua yhdestä osaamisperusteisuuden teoriasta. (Nissilä, Karjalainen, Koukkari & Kepanen 2015, 13, 15–16.)

Osaamisperusteisesta koulutuksesta keskusteltaessa tulkitaan se Tiina Laajalan (2015) mukaan usein liian yksinkertaistavalla tavalla uuskapitalistiseksi riemuvoitoksi tai työelämän toimijoiden tavaksi käyttää opiskelijoita ilmaisena työvoimana. Laajala mainitseekin väitöskirjassaan, että Euroopan Unioni ei ole tarvittavalla tavalla pohjustanut yhteisiin järjestelmiin siirtymistä, mikä on saanut aikaan osaamisperusteisuutta vähättelevän ja siihen jopa halveksivasti suhtautuvan keskustelun. Osaamisperusteiseen koulutukseen siirtymisen suurimpana ongelmana nähdään Laajalan mukaan tieteellisen tutkimustiedon puuttuminen. (Laajala 2015, 56.) Tällä tutkimuksella vastaan havaittuun tutkimustiedon puutteeseen selvittämällä toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajien kokemuksia osaamisperusteisuudesta. Käsittelen osaamisperusteisuutta tarkemmin luvussa 3.1.

Tutkimuksellani on suora yhteys ammatillisten opettajien koulutukseen. Heidän osaamistaan voidaan toivoakseni edistää tämän tutkimuksen tulosten avulla ja samalla paikata puutteita opettajien koulutuksen. Tavoitteenani on esittää työssäni uusia lähestymistapoja, joiden avulla opettajien toimintamalleja voitaisiin uudistaa osaamisperusteisen koulutuksen vaatimusten mukaisiksi. Tutkimuksen voidaan ennakoida vahvistavan oletusta, että yhteistyötä työelämän toimijoiden, opetushenkilökunnan sekä opettajakoulutuksesta vastuussa olevien henkilöiden välillä tulee syventää. Oletustani tukee esimerkiksi Gareth Harvardin ja Richard Dunnen (1995) julkaisu, Petri Haltian (2006) artikkeli ja Allison Wolfin (2011) raportti, joissa työelämä

kuvataan hyvän osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen tärkeimpänä yhteistyökumppanina.

Aikaisemmin osaamisperustaisuutta on tutkittu etenkin korkeakoulutuksen parissa (mm Mäkinen & Annala 2010, Laajala 2015). Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuteen ei ole kuitenkaan Suomessa aiemmin kiinnitetty suoraan huomiota. Toivon tulosten olevan sellaisia, että ne mahdollistaisivat uusien tutkimusten tekemisen ja kannustaisivat koulutusinstituutioita tarkkailemaan aikaisempaa enemmän työelämäkenttää ja siellä tapahtuvia muutoksia. Muutoksiin vastaamista ja muutostahdissa mukana pysymistä voidaan pitää edellytyksinä laadukkaalle ja tulevaisuuteen tähtäävälle koulutukselle.

Tutkielmassa lähdetään liikkeelle osaamisperusteisuuden kehittymisestä, elinikäisestä oppimisesta ja ensimmäisen TUTKE-hankkeen tulosten kuvailusta. Osaamisperusteisen keskustelun historian tunteminen on välttämätöntä, jotta voidaan ymmärtää, miten ammatillisen koulutuksen uudistukset ovat yhteydessä aikaisempaan koulutuspoliittiseen kehitykseen. Osaamisperusteisuuden kehittymisen jälkeen esittelen elinikäisen oppimisen periaatteet, joiden merkitys erityisesti ammatilliselle koulutukselle on sen piirissä toteutettavan aikuiskoulutuksen vuoksi suuri. Taustoituksen jälkeen siirrytään käsittelemään teoreettista keskustelua niin osaamisperusteisuuden kuin siihen liittyvien käsitteiden osalta. Teoriaosiossa käsittelem osaamisperusteisuutta ja sen erilaisia tulkintoja, opiskelijoiden, opettajien ja koulutusorganisaatioiden näkökulmia, kompetenssia, arviointia, joustavuutta sekä osaamisperusteisen opetussuunnitelman muodostumista. Teoreettisen keskustelun kuvailun jälkeen esittelen aineiston ja sen keruun käytännön toteutuksen, josta etenen aineiston analyysiin. Päätän tarkastelun esittämällä yhteenvedo-osiossa tulosten tulkinnan ja virinneet jatkokeskustelut.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni tarkoitus on kuvailla ja tehdä ymmärrettäväksi osaamisperusteisuuden omaksumisen prosessi ammatillisessa koulutuksessa. Osaamisperusteisuus on Suomessa vain vähän akateemista huomiota saanut ilmiö, mikä itsessään perustelee tämän tutkimuksen aseman. Kartoittamalla opettajien kokemuksia ja havaintoja osaamisperusteisuuteen siirtymisestä saadaan arvokasta tietoa koulutusajattelun muutoksesta sekä uuden ajattelutavan

omaksumisesta. Lisäksi aineistoa analysoimalla voidaan oppia uutta osaamisperusteisuudesta ilmiönä, jonka juuret ovat koulutuspolitiikassa.

Osaamisperusteisuudessa mainitaan olevan useita eri teemoja tai kuten tässä tapauksessa, muutosalueita. Alison Wolf (1995) on maininnut osaamisperusteisuuden vaikuttavan ennen kaikkea joustavuuden lisääntymiseen, arvioinnin muutokseen, henkilökohtaistamiseen ja opettajuuteen. Samat teemat toistuvat niin kansallisessa TUTKE:n loppuraportissa (OKM 2009) sekä useassa tieteellisessä julkaisussa (mm. Tuxworth 1990; Mulder 2012; Wijnia, Kunst, van Woerkom & Poell 2016). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on luoda kokonaisvaltainen kuva osaamisperusteisuudesta ilmiönä, minkä vuoksi tulen tarkastelemaan kaikkia edellä mainittuja teemoja. Laadullista ja määrällistä analyysia yhdistelemällä uskon tavoittavani erityisesti opettajien kokemuksia osaamisperusteisuuteen siirtymisen vaikutuksista. Lähtökohtana on oletus, että opettajat ovat havainneet jonkinlaista muutosta.

Jokaisen teeman tarkasteleminen täydentää osaamisperusteisuuden tuntemusta kokonaisuutena, jolloin ilmiö ei jää ainoastaan käsitteiden pyörittelyksi. Käytännön kokemuksen korostaminen empiirisen aineiston avulla antaa mahdollisuuden kertoa ilmiöstä jotakin sellaista, mitä ei voida teoreettisella tasolla saavuttaa. Osaamisperusteisuuden teoreettisen kirjallisuuden puuttuminen, jota käsitelen luvussa 3.3, selittynee ainakin osittain juuri empiirisen tutkimuksen vähäisyydellä. Osaamisperusteisuuden empiirinen tutkiminen luo mahdollisuuksia tarkastella ilmiötä jonkin jo olemassa olevan käsitejärjestelmän tarjoamista näkökulmista tai kehittää kokonaan uusia teoreettisia malleja kuvaamaan koulutusajatteluiden uudistamista (ks. Aaltola & Valli 2007). Näiden mallien koostaminen ei kuitenkaan ole tämän työn puitteissa mahdollista ja tyydyn tarjoamaan lähtökohtia jatkotutkimuksille.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuomita tai legitimoida osaamisperusteista koulutusajattelua. Lähtökohtana on tavoittaa ammatillisen koulutuksen kentällä käytäviä keskusteluja sekä antaa kokemusperusteinen, mutta samalla empiirisesti perusteltavissa oleva, kuva suomalaista ammatillisen koulutuksen kenttää muovaavasta ilmiöstä. Tarkastelunäkökulmani keskittyykin käytäntöön ja arkisen muutoksen havaitsemiseen.

2 OSAAMISPERUSTEISUUDESTA ILMIÖNÄ

Esittelen tässä luvussa osaamisperusteista koulutusta ilmiönä ja sidon sen laajempiin koulutuspoliittisiin kehityskuluihin. Tarkoituksena on tuottaa kokonaiskuva siitä, miten osaamisperusteisuus suhteutuu kansallisen, eurooppalaisen ja globaalin tason koulutuspolitiikkaan ja niissä tapahtuviin muutoksiin. Ilmiön laajuuden ja siihen vaikuttaneiden oppimiseen, koulutukseen sekä näiden suunnitteluun liittyvien uudistusten tunteminen on varsin keskeistä. Ilman käsitystä osaamisperusteisuuden kehittymisestä jäisivät nykyisten uudistusten vaikutukset lukijalle väistämättä hämäräksi. Aloitan tarkastelun yleisestä osaamisperusteisen koulutuksen kuvaamisesta, minkä jälkeen esittelen elinikäisen oppimisen ja Bolognan prosessiksi kutsutun korkeakoulu-uudistuksen. Niiden jälkeen tuon tarkastelua lähemmäksi kansallista tasoa kuvaamalla EQF-uudistuksen sekä kansallisen viitekehyksen muodostumisen. Aivan lopuksi kohdistan huomioni Suomen ammatillisen koulutuksen kentällä meneillään olevaan reformiin ja määrittelen osaamisperusteisuuden osana uudistuvaa ammatillista koulutusta.

2.1 Osaamisperusteisen koulutuksen kehittyminen

Nykyisen osaamisperusteisuuskeskustelun juuret ovat 1960-luvun Yhdysvalloissa. Keskustelu nousi koulutukselle asetetun tuottavuusvaatimuksen myötä merkitykselliseksi. Koska koulutukseen käytettiin julkisia varoja, sen haluttiin tuottavan mitattavissa olevaa hyötyä valtiolle. (Tuxworth 1990, 10–11.) Kansainvälisen tilanteen kiristymisen 60-luvulla ja voimistunut teknologinen kilpavarustelu lisäsivät paineita uudistaa koulutusta ja keskittyä sen tuottavuuden vahvistamiseen. Yhdysvallat ei halunnut suoda Neuvostoliitolle pidempää etumatkaa, kuin mitä se oli Sputnikin laukaisulla saavuttanut. (Hodge 2007, 189.) Osaamisperusteisuuden ensiaskeleet otettiin hyvin epävakaaassa maailmanpoliittisessa tilanteessa.

Osaamisperusteisen koulutuksen tavoitteena pidettiin alusta alkaen yksilöiden, yritysten ja talouden vaatimukseen vastaamista (Jessup 1990, 75). Kriittisesti uudistukseen suhtautuvat tahot

nostivat esille, että koulutus oli keskittynyt samoihin asioihin jo ennen osaamisperusteista uudistusta ja uuden koulutusajattelun käyttöön ottaminen tulisi lisäämään ainoastaan byrokratiaa oppilaitoksissa. Käytännössä uudistus tarkoitti 60- ja 70-luvun vaihteessa sitä, että opetussuunnitelmiin kirjattiin tavoite edistää koulutuksen työelämävastaavuutta ja lisätä käytännön osaamista. Samalla työelämän ja koulutuksen välistä vuoropuhelua vahvistettiin. Uudistuksen seurauksena esitettiin puheenvuoroja, että kyseessä on ainoastaan työelämää hyödyttänyt uudistus. (Tuxworth 1990, 16.) Osaamisperusteisuuden kritiikkiin keskityn tarkemmin luvussa 4.1.

Useat osaamisperusteista koulutusta käsittelevät lähteet jättävät mainitsematta, että kyseisen koulutusajattelun kehitys ei ole ollut ongelmaton. Vaikka se otettiin melko nopeasti Yhdysvalloissa käyttöön, muistuttaa Phil Hodkinson (1995), että useat osaamisperusteisen opettajakoulutuksen kokeilut hylättiin.. Syitä epäonnistumisille on useita, mutta keskeisimpänä mainitaan kulttuurin ja yksilöiden persoonallisten taipumusten sivuuttaminen, mikä oli seurausta muutosjohtamisen puutteesta. Lisäksi ylhäältä alaspäin suunnattujen muospaineiden ongelmana nähdään useissa tapauksissa uudistusten ylyksinkertaistaminen. Koulutus uudistusta tulisikin pitää hyvin henkilökohtaisena, eikä ainoastaan organisaatioon kohdistuvana. (Hodkinson 1995, 60.)

Kohdatuista haasteista huolimatta osaamisperusteinen koulutusajattelu vakiinnutti asemansa Yhdysvalloissa. Hodkinson (1995) tarjoaa selitykseksi yhteiskunnallisessa kehityksessä 60-luvulla merkityksellisenä pidettyä valinnanvapautta. Hän tulee lainanneeksi Anthony Giddensia (1991) käsitelleessään osaamisperusteisuutta uudistuksena, joka lisäsi kansalaisten mahdollisuuksia itsenäisesti vaikuttaa koulutusmahdollisuuksien määrään. Valinnanvapauden lisääntymistä pidettiin tuolloin yhteiskunnallisen kehityksen luonnollisena ja hyväksi katsottuna suuntana. (Emt. 58–59; ks. Giddens 1991; vrt. Elias 2000.) Osaamisperusteisuudelle oli syntynyt länsimaisessa kulttuurissa luontainen kiinnittymiskohta: individualismi (Hodkinson 1995, 58–60).

2.2 Elinikäinen oppiminen

Tämän kappaleen tarkoituksena on kuvata, miten osaamisperusteisesta koulutuksesta on tullut osa eurooppalaista koulutuspoliittista keskustelua ja miten elinikäisen oppimiseen perustuva

koulutuspoliittinen ajattelu on vaikuttanut siihen. Euroopan Unionin jäsenmaiden vuonna 2000 solmimassa Lissabonin sopimuksessa asetettiin kaikkia jäsenmaita koskettanut tavoite: Euroopasta oli tarkoitus rakentaa kaikista kilpailukykyisin ja parhaiten tietoon perustuva yhteiskunta koko maailmassa. (EC 2001, 6.) Jäsenmaiden arjessa ja päätöksenteossa Lissabonin sopimus on tarkoittanut koulutuksen aseman vahvistamista ja yleiseurooppalaiseen koulustraditioon sitoutumista.

Seuraavaksi esitän Euroopan komission käsityksen elinikäisestä oppimisesta suoraan lainattuna:

--all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective-- (EC 2001, 9).

Lainauksessa käytetään käsitettä *competence*, joka määritellään raportin lopussa kapasiteetiksi tai kyvyksi käyttää kokemusta, tietoa ja pätevyyskäsitteitä tehokkaasti. 2000-luvun alussa ja elinikäisen oppimisen yhteydessä kompetenssilla viitattiinkin ensisijaisesti inhimilliseen pääomaan ja tietoon. (Esim. EC 2001, 23.) Tämä on osoitus lähtökohdista, joista osaamisperusteista koulutusta on Euroopan alueella ryhdytty kehittämään. Aikaisemmissa koulutuskeskusteluissa, kuten edellä mainitussa vuodelta 2001 peräisin olevassa suorassa lainauksessakin, tieto ja taito pidettiin erillään. Tieto nähtiin yhtä aikaa erillisenä mutta samalla kompetenssiin kuuluvana osa-alueena. Kompetenssin parempi suomennos edellä esitettyä lainausta tarkasteltaessa lieneekin pätevyys.

Elinikäistä oppimista on pidetty vastauksena työelämän muutoksiin ja yhteiskuntien rakenteelliseen uudistumiseen. Kyse on ajatuksesta, jonka mukaan ihminen on läpi koko elämänsä potentiaalinen oppija. Samalla oppimisen käsitteeseen on liittynyt itsensä kehittämisen idea: jos ihminen havaitsee oman kompetenssinsa olevan jollakin alueella puutteellista, hänellä on mahdollisuus koulutuksen avulla saavuttaa osaamistarpeet tyydyttävä osaamisen taso. Oppimisen kontekstin ei tarvitse olla suorassa suhteessa koulutukseen tai työelämään. Tällaista informaalista oppimista pidetäänkin elinikäistä oppimista koskevassa keskustelussa aivan yhtä tärkeänä kuin formaalia. Osaamisperusteisessa koulutuksessa yksilöllä on vastuu omasta kompetenssista, sen kehittämisestä ja elinikäisen oppimisen toteutumisesta. (Sartori, Tacconi & Caputo 2014, 26.)

Historiallinen konteksti ja käsitys elinikäisestä oppimisesta osoittavat, ettei osaamisperusteisuus ole syntynyt tyhjiössä. Siihen ovat teoreettisen keskustelun lisäksi vaikuttaneet poliittiset agendat ja tavat, joilla osaamisesta on puhuttu sekä kontekstit, joihin osaaminen on liitetty. Osaltaan tästä syystä osaamisperusteisuudesta on vaikea, ellei mahdoton, löytää yhtä oikeaa tulkintaa. Se on koulutusajatuksena hyvin dynaaminen, eikä sitä ole kaikkina aikoina tai kaikissa paikoissa käytetty, saati ymmärretty, samalla tavalla. (Mm. Hodkinosn 1995; Mulder, Gulikers, Biemans & Wesselink 2009; Mulder 2012.)

2.3 Bolognan prosessi

Tässä luvussa tarkastelen, millaisessa yleiseurooppalaisessa koulutuspoliittisessa kontekstissa Suomessa on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana toimittu. Euroopan Unionista lähtöisin olevan koulutuksellisen ohjauksen ja linjausten tunteminen on tämän tutkimuksen kannalta merkityksellistä. Ne tarjoavat selityksiä ja syitä sille, miksi Suomessa on päädytty uudistamaan koulutusta. Toteutuneita uudistuksia tarkastelen tässä tutkimuksessa tuonnempana.

Bolognan prosessilla tarkoitetaan vuonna 1998 Euroopan Unionissa alkanutta korkeakoulu-uudistusta. Sen tavoitteena oli muodostaa yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue. Uudistuksen taustalla vaikutti niin taloudellisia kuin koulutuspoliittisia tekijöitä. Ennen kaikkea uudistus katsottiin talouden näkökulmasta aiheelliseksi, sillä Euroopan väestö ikääntyy ja globaali kilpailu kiristyy. (Pyykkö 2014, 10–11.) Koulutuspoliittisena tavoitteena voidaan pitää Bolognan julistuksessa mainittua kulttuuri- ja tiedetradition vetovoiman vahvistamista ja tutkintojen tunnustamista koko Unionin alueella (Bolognan julistus 1999, 1–2). Esimerkki Bolognan prosessin käytännön vaikutuksesta on ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) eli korkeakoulujen koulutuksen laadunvalvontatoimija, joka tarkkailee koulutuksen kehittymistä Unionin jäsenmaissa. Huolimatta Unionin yhteisestä näkemyksestä ja yhteisistä suuntaviivoista korkeakoulutuksen arviointia kehitettäessä, esiintyy Euroopan alueella yhä laaja kirjo erilaisia korkeakoulutuksen arviointimenetelmiä. (Pyykkö 2014, 12.)

Bolognan prosessi on ollut osaltaan kiihdyttämässä ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuskeskustelua, ja sillä on samoja piirteitä kuin korkeakoulutuksen parissa

käytävällä keskustelulla. Koulutustasot ylittävinä haasteina Riitta Pyykkö (2014) esittää osaamisperustaisuuden todellisen sovellettavuuden, opetuksen muutoksen opettajan näkökulmasta opiskelijan näkökulmaan ja opiskelijoiden hankkiman osaamisen soveltuvuuden nykyisille työmarkkinoille. (Pyykkö 2014, 15–14.) Osaamisperusteisen koulutuksen käytännön toteutukseen liittyvät haasteet eivät ole sidottuja tiettyyn koulutusasteeseen.

Suomessa Bolognan prosessin voidaan katsoa vaikuttaneen suoraan kansalliseen tutkintojen ja osaamisen viitekehykseen. Käytännössä tämä tarkoittaa, että Suomessa on muodostettu kansallinen viitekehys eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen EQF (European Qualification Framework) pohjalta (OPM, 2009). Suomalaiseen ammatilliseen koulutukseen ja koulutuksen kenttään yleisemminkin liittyy paljon Euroopan Unionin ohjausta. Ohjauksen ja sen suorien vaikutusten tunteminen on merkityksellistä, sillä ne ovat olleet vahvistamassa osaamisperusteisuuden juurtumista suomalaiseen koulutusajatteluun. EQF-järjestelmää käsitellään yksityiskohtaisemmin seuraavassa alaluvussa 2.4.

2.4 EQF ja kansallinen viitekehys

Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen kehittäminen alkoi vuonna 2004, kun Euroopan työpoliittiset toimijat nostivat esiin tarpeen yksinkertaistaa ja yhdenmukaistaa kansallisten tutkintojen vertailua. Tutkintojen vertailukelpoisuuden edistämiseen liittyi kaksi keskeistä tavoitetta: elinikäisen oppimisen edistäminen ja työvoiman liikkuvuuden helpottaminen Unionin jäsenmaiden välillä. Julkilausuttujen tavoitteiden lisäksi eräänlaisena piilofunktiona voitiin EQF-uudistuksessa pitää kansallisten koulutusjärjestelmien nykyaikaistamistavoitetta. Käytännössä tällä tarkoitettiin informaalin, eli kokemuseräisen ja aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista kansallisissa koulutusinstituutioissa. Näiden lisäksi EQF-uudistuksen yhteydessä käytettyä kompetenssin käsitettä voidaan perustellusti pitää osoituksena osaamisperusteiseen koulutusajatteluun siirtymisestä. EQF-uudistus koski sekä ammatillista toista astetta, että korkeakoulutusta. (OPM 2009, 13, 17.)

EQF on käytännössä kahdeksanportainen arviointijärjestelmä. Jokainen uusi, edistymistä ilmaiseva taso on saavutettavissa koulutus- ja uravalintojen avulla. Uudistuksessa koulutuksen arvioinnin huomio siirretään oppimistuloksiin. Muutoksen katsotaan helpottavan koulutuksen vaikutusten arviointia. Vaikutusten arviointi korvasi vanhan koulutuksen keston perustuneen

arvioinnin. Varsinaista pakkoa eurooppalaisen viitekehyksen omaksumiseen ei ole, mutta jäsenmaita suositeltiin kuvailemaan vuoteen 2010 mennessä tutkinnot joko EQF-luokituksiin perustuen tai kehittämällä kansallista viitekehystä, lainsäädäntöä sekä kansallista käytäntöä EQF-luokitusta vastaavaksi. (OPM 2009, 14.)

Suomen tapauksessa kansallinen viitekehys tarkoitti EQF-asteikon suoraa käyttöön ottamista. Näin jokaiselle suoritetulle tutkinnolle voitiin antaa yleiseurooppalaisia standardeja vastaava luokitus. Luokituksen tavoitteena oli edistää maiden välillä liikkuvan työvoiman aikaisempaa vaivattomampaa työllistymistä. (OPM, 13–14, 38–39.) EQF-luokituksen myötä työnhaku Euroopan sisällä tapahtuu niin, että työnhakijan suorittama tutkinto saa luokituksen, jonka tulee vastata eurooppalaisen työnantajan työtehtävälle asettamaa minimivaatimusta. EQF-luokituksen pitkän aikaväline tavoitteena on saada aikaan Euroopan Unionin jäsenmaiden välinen jaettu käsitys siitä, mitä yksilö todellisuudessa osaa, ja vastaavasti, mitä ja minkä tasoista osaamista työn tekeminen todellisuudessa edellyttää. (Emt., 39.)

Ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä kansallisen viitekehyksen muodostaminen tarkoitti koulutuksen rakentamista näyttöjen ympärille. Tutkinnon suorittamisen edellytyksenä on, että yksilö on suorittanut tutkintoon kuuluvien opintojen lisäksi ammattiosaamista mittaavat näytöt. EQF:n siirtymisen myötä myös oppiaineisiin esitettiin muutoksia. Muun muassa vuorovaikutustaitoja, eettisyyttä ja ammatillista esteettistä osaamista korostettiin. Muutokset toteutettiin viimeisimmän suuren ammatillista koulutusta koskeneen uudistuksen myötä, vuonna 2014. Tuolloin myös osaamisen mittaamisessa toteutettiin muutoksia, kun siirryttiin käyttämään opintoviikkojärjestelmän sijaan osaamispisteitä. (OPM 2009, 24–25; OPH palvelukokonaisuus; Opetushallitus verkkosivut; Valtioneuvoston asetus ammatillisen perustutkinnon muodostumisesta 2014/801.)

EQF-järjestelmän myötä osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen mukainen osaaminen sai koulutuspoliittisen määritelmän. Euroopan Unionin määritelmä kompetenssista osana elinikäisen oppimisen ideologiaa sanatarkasti lainattuna:

...the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy (EC 2008, 11.)

EQF-järjestelmää voidaan pitää yleiseurooppalaisena kompetenssin määrittelemiseksi ja todentamiseksi luotuna työkaluna, jonka kahdeksanportainen vertailuasteikko ulottuu peruskoulusta aina tohtorikoulutukseen asti. Huolimatta useista eritasoisista osaamisen arviointia koskevista ohjeista mallin toimintaperiaatteet ovat luonteeltaan yleisiä, minkä vuoksi yhdenmukaista tulkintaa EQF-tasoista jäsenmaiden välillä on vaikea saavuttaa. Tähän ongelmaan on pyritty puuttumaan alakohtaisilla projekteilla. Esimerkiksi AMOR-projektin tarkoituksena on yhdenmukaistaa sähköalan tutkintojen ylikansallinen vertautuvuus. (Brockmann, Clarke, & Winch. 2009, 788–789, 795.) EQF:a voidaan pitää yleiseurooppalaisena käsityksenä kompetenssista, minkä vuoksi järjestelmän tunteminen on tämän tutkielman kannalta merkityksellistä.

2.5 TUTKE–Ammatillisen tutkintorakenteen kehittämishanke

TUTKE oli vuonna 2009 Suomessa aloitettu ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen uudistamishanke. Sen keskeisimpänä tavoitteena oli edistää ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta. Hankkeelle asetettiin neljä tavoitetta: 1) selvittää alakohtaista joustavuuden lisäämistarvetta, 2) selvittää vastaako ammatillinen koulutus työelämän vaatimuksia, 3) selvittää yhtenäisen tutkintojärjestelmän toimeenpanon vaatimien resurssien määrä ja 4) tarkastella tutkintosuoritusten arvioijien rekrytoinnin sekä arviointiosaamisen kehitystarpeita. (OKM 2010, 6.) Tiivistetysti ilmaistuna uudistuksella tavoiteltiin ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämistä siten, että ammattitutkinnot perustuvat aikaisempaa enemmän osaamiseen ja työelämän edellyttämiin toimintakokonaisuuksiin. Työn kohtaanto-ongelman poistaminen, eli vapaiden työpaikkojen aikaisempaa tehokkaampi täyttäminen, mainittiin työelämän suurimpana tulevaisuuden haasteena. (Emt., 10.) Lisäksi hankkeella haluttiin entisestään parantaa aikuiskoulutuksen tuottamaa jatko-opiskelukelpoisuutta ja kohentaa aikuiskoulutuksessa suoritettavien tutkintojen suorittamisastetta. Hankkeesta oli vastuussa Opetushallitus. (Emt., 10–11.)

TUTKE-uudistuksen loppuraportissa nimetään lukuisia haasteita ja muutoksia, joita ammatillisesta koulutuksesta valmistuva henkilö kohtaa työmarkkinoille siirtyessään. Niihin lukeutuvat muun muassa kansainvälistyminen, liikkuvuuden lisääntyminen, väestön ikääntyminen, kilpailun kiristyminen, perinteisen palkkatyömallin murtuminen sekä työn

luonteen ja työn tekemisen tapojen muuttuminen. (OKM 2010, 32.) Opetushallitus on lisäksi todennut, että yhteen työpaikkaan sitoutuminen ja yhteen työtehtävään kouluttautuminen ei tule tulevaisuudessa riittämään (Haltia ym. 2011, 6).

TUTKE:ssa nimetään neljä mahdollista kehityskohdetta, joiden tilaa parantamalla ammatillisen koulutuksen suorittaneet henkilöt ovat valmiimpia siirtyessään työelämään (OKM 2010, 52–59). Ensinnäkin mainitaan tutkintorakenteen ja tutkintojen vaativan työelämävastaavuuden kehittämistä, millä halutaan saavuttaa kyky reagoida työn muutoksiin entistä nopeammin ja laadukkaammin. Käytännössä tällä tarkoitetaan aikaisempaa tiiviimpää yhteistyötä työelämän toimijoiden ja koulutusta tarjoavan instituution välillä. (OKM 2010, 52–54.) Toiseksi tutkintojärjestelmien kokonaisuuksien ja tutkintorakenteiden selkeyttämisen katsotaan helpottavan työelämään asettumista. Uudistukset kohdistuisivat tällöin ensisijaisesti ammattitutkintonimekkeiden yhdenmukaistamiseen sekä tutkintokriteerien tarkentamiseen. Huomiota suunnattaisiin ennen kaikkea sellaisiin tutkintoihin, joiden katsotaan olevan jossakin määrin päällekkäisiä muiden tutkintojen kanssa. (Emt., 54–56.) Kolmantena uudistuksena nostetaan esille tutkintojen kokonaisuudet, millä viitataan tutkintojen aikaisempaa selkeämpään asettumiseen jollekin tietylle osaamisalueelle. Lisäksi sen toivotaan helpottavan Euroopan sisällä tapahtuvan vertailun yksinkertaistamista. (Emt., 57–58.) Viimeisenä työelämään asettumista helpottavana ratkaisuna raportissa esitetään tutkintojen joustavuuden lisäämistä. Joustavuuden katsotaan vastaavan ennen kaikkea yksilöiden erilaisiin vaatimuksiin ja tarpeisiin koulutuksessa. Lisäksi sen avulla toivotaan saavutettavan kattavampi aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja katsotaan mahdolliseksi tuottaa sellaisia tutkintokokonaisuuksia, jotka sijoittuvat eri tutkintojen rajoille. (Emt., 58–59.) TUTKE:n lisäksi Pia-Maria Haltia, Hanna Ilola, Niina Nyyssölä, Hilikka Roisko ja Sini Sallinen (2011) ovat nostaneet raportissaan esille, että tutkintorakenteita uudistettaessa saavutettaisiin kaikista suurin hyöty, jos itse rakenteiden joustavuutta lisättäisiin. Käytännössä tämä tarkoittaisi laaja-alaisempia tutkintoja, jolloin opiskelijoiden osaaminen ulottuisi myös oman osaamisalan ulkopuolelle. (Haltia ym. 2011, 243–244.)

Vuonna 2009 aloitetussa ja vuotta myöhemmin päättyneessä uudistuksen ensimmäisessä vaiheessa ei vielä käytetty osaamisperusteisuus-käsitettä. Aihetta käsittelevässä raportissa kuitenkin painotetaan samoja asioita kuin osaamisperusteista koulutusta koskevassa keskustelussa. Tällaisia ovat esimerkiksi työn muutos, joustavuus, yksilölähtöisyys, kansainvälinen vertailu ja tutkintojen parempi työnkuvaa vastaaminen. (OKM 2010.) Näiden

lisäksi suurta huomiota raportissa saa rahoituksen muutos eli huomion kohdistaminen koulutuksen tehokkuuteen (ks. Tuxworth 1990). Suurin huoli kohdistuu rahoituksen kannustavuuteen. Katsotaan, että rahoituksen tulisi kannustaa opiskelijoita suorittamaan kokonaisia tutkintoja kerralla. Samanaikaisesti kuitenkin huomautetaan, että rahoituksen tulisi olla siinä määrin joustavaa, että se mahdollistaisi yksilöille vaivattoman lisäkouluttautumisen, jos työmarkkinoilla pysyminen sitä edellyttää. (OKM 2010, 60.) Lopputulemana todetaan, että uudistusten tulisi kohdistua sellaisiin ammatillisen koulutuksen osiin, joissa on havaittavissa tehottomuutta ja jotka ovat tavalla tai toisella päällekkäisiä. Tutkintojen kustannusten toivotaan laskevan tulevaisuudessa aikaisempaa tehokkaamman suunnittelun ja koulutuksen ansiosta. (OKM 2010, 63.) Näiden kehityskulkujen käytännön toteutumisen ja toteutuksessa koetut positiiviset ja negatiiviset kuvaukset ja tulkinnat ovat tämän tutkielman keskiössä.

2.6 Työelämän korostunut asema ammatillisessa koulutuksessa

Aikaisemmin olen käsitellyt suomalaisen koulutuksen uudistamisen nykyisiä lähtökohtia. Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan toimia, joilla uudistuksia on viety käytäntöön. Kuten todettu luvussa 2.1, osaamisperusteisen koulutusajattelun ilmeisin kehityssuunta on lisääntyvä työelämäyhteistyö. Käytännössä tämän tulisi näkyä harjoitteluna, työelämästä tulevien vierailevien luennoitsijoiden suosimisena ja ammatillisina ohjaajina (Weigel, Mulder & Collins, 2007, 19). Viimeksi mainitulla ammattinimikkeellä tarkoitetaan kaiketi Ranskan työssäoppimismallin mukaista lähestymistapaa, jossa jo työelämässä oleva henkilö toimii ikään kuin mentorina opiskelijalle tämän harjoitteluiden ajan (emt., 10–12). Suomessa ammatillisen ohjaajan nimike on tässä tapauksessa korvautunut työpaikkaohjaajan nimikkeellä (OPH, 2012), vaikka nämä nimikkeet ilmenevät nykyisin rinnakkain niiden käyttö saattaa johtaa harhaan. Osin päällekkäiset nimikkeet ja niiden merkitys johtuvat siitä, että ammatillisia ohjaajia koskevaa tutkimus- tai raportointitietoa ei ole olemassa. Työpaikkaohjaajien käyttämisen tavoitteena on vahvistaa valmistuvien opiskelijoiden osaamisen työelämävastaavuutta. (Emt. 18–19.)

Ammatillisessa koulutuksessa työelämän toimijoilla on erityinen asema, ja kansallisen viitekehyksen luomisen yhteydessä koulutuksen järjestäjiä ohjeistettiin lisäämään yhteydenpitoa työelämän toimijoiden kanssa. Lisäksi työelämän merkitystään korostettiin

näyttötutkintojen ja koulutuksen aikaisten näyttöjen suunnittelussa. Tämä on yksi tapa luoda aikaisempaa tiiviimpää yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja työelämän välille. Työelämässä hankittujen taitojen aikaisempaa suositeltavampi hyväksi lukeminen osana ammattitutkintoa on tarkoitettu helpottamaan työntekijöiden kouluttautumista. Tavoitteena ei siis ole ainoastaan tarpeettoman byrokratian ja päällekkäisten tutkintojen poistaminen. Muutoksilla tavoitellaan käytännössä näkyvää hyötyä, josta myös työnantajat saavat osansa. Uusien linjausten myötä elinikäisen oppimisen asema vahvistuu eritoten työmarkkinoilla olevien henkilöiden keskuudessa. Heillä tämä tarkoittaa esimerkiksi aikaisemman osaamisen tunnustamisen yleistymistä sekä osaamisen puutteita vastaavaa koulutusta. Tavoitteena on vähentää saman asian opiskelua kahdesti. (OPM 2009, 13, 24–25, 38–39.)

3 KÄSITTEET

Tässä luvussa määrittelen tutkielman kannalta keskeisimmät käsitteet. Käsitteiden ympärillä käytävä keskustelu on väritty useilla eri näkemyksillä osaamisperusteisuudesta, jotka kumpuavat kansallisista intresseistä. Moniäänisen keskustelun positiivinen puoli on se, että useisiin eri konteksteissa toteutettuihin tutkimuksiin perehtymällä voidaan saavuttaa kattava ymmärrys osaamisperusteisuuden liitettävistä käsitteistä. Samalla hahmottuu se teoreettinen perusta, jonka pohjalle suomalaista osaamisperusteista ammatillista koulutusta on ja ollaan rakentamassa. Käsitteiden tunteminen on lukijalle merkityksellistä myös siksi, että tulen hyödyntämään niitä myöhemmin tässä tutkielmassa. Erityisesti aineiston analyysiosion ymmärtäminen vaatii tässä luvussa määriteltävien käsitteiden hahmottamista.

3.1 Osaamisperusteinen koulutus

Niin korkeakoulutuksen kuin ammatillisen koulutuksen parissa on viime vuosina siirrytty korostamaan osaamista. Ammatillisessa koulutuksessa puhutaan osaamisperusteisuudesta ja korkeakoulutuksessa käytetään sanaa osaamisperustaisuus (vrt. Haltia 2006; Pyykkö 2014). Osaamisperusteisuus on merkitykselliseen oppimiseen perustuva koulutusajattelu. Sen tavoitteena on tuoda esille kaikki arvioitavan toimijan osaaminen, riippumatta oppimisen tavasta tai kontekstista, jossa osaaminen on hankittu. Osaamisperusteista koulutusajattelua noudatettaessa opiskelijan oletetaan ja hyväksytään oppivan muullakin tavalla kuin mallia seuraamalla, kopioimalla tai muistin varassa toimimalla. Usein puhutaankin non- tai informaalista oppimisesta, eli sellaisesta taitojen ja tietojen sisäistämisestä, joka tapahtuu formaalin opetuksen eli koulutusinstituutioiden ulkopuolella. Osaamisperusteisuuden englanninkieliset vastineet *competence based* ja *competency* viittaavatkin nimenomaan yksilöiden pätevyyteen. Kyseistä koulutusajattelua voidaan pitää koulutuspoliittisena vastauksena työelämän muutokseen. Aikaisemmin koulutusajattelussa arvostettiin tiedon ja taidon omaksumista, ja niitä pidettiin toisistaan erillisinä oppimisen muotoina. Osaamisperusteisuudessa sen sijaan korostetaan tiedon ja taidon yhtäaikaista oppimista ja

ennen kaikkea niiden yhdistämistä osaamiseksi. Hankittua osaamista arvioitaessa keskitytään todellisessa työelämässä, vaadittavaan osaamiseen. (Haltia 2011, 57–61.)

Osaamisperusteinen koulutus syntyi vastavoimaksi oppimistuloksiin keskittyvälle koulutukselle (Mulder 2012, 320). Oppimistuloksiin pyrkivässä koulutuksessa huomio kohdistuu hyvään teoreettiseen osaamiseen. Siinä keskitytään käytännön osaamista enemmän matematiikan, englannin ja äidinkielen kaltaisiin niin kutsuttuihin yleisiin aineisiin. Osaamisperusteisessa koulutuksessa katseet käännetään työmarkkinoille ja tavoitteena on kouluttaa yksilöitä, jotka ovat kompetentteja toimimaan hankitun osaamisen avulla työmarkkinoilla. (Emt., 320–321.) Osaamisperusteisessa ajattelussa opetusohjelman rungon muodostavat koulutusaloiksi kompetensseihin keskittyvät opinnot (Wijnia ym. 2016, 115). Kompetenssilla viitataan useimmiten johonkin melko spesifiin osaamiseen tai osaamisen alueeseen (mm. Haltia 2011; Wijnia ym. 2016). Ammatillisen opettajan kompetenssi voisi esimerkiksi olla palautteen antaminen.

Osaamisperusteista koulutusajattelukeskustelua tarkasteltaessa ei voida nimetä yhtä tiettyä teoreettista perinnettä, vaan kyseessä on paremminkin maailmanlaajuinen koulutuspoliittinen keskustelu, joka on ollut voimissaan aina 60-luvulta lähtien. (Mulder 2012, 760–761.) Keskusteluun ovat tuoneet omaa väriään useat eri kansalliset perinteet. Esimerkkinä kansallisista eroavaisuuksista voidaan todeta eurooppalaisessa ammatillisessa osaamisessa korostettavan ammattitaitoa, kun taas Yhdysvalloissa huomio on ensisijaisesti koulutuksen tehokkuudessa. (ks. Tuxworth 1990, 10–11; Weigel, ym. 2007, 6, 11.)

3.2 Osaamisperusteisuuden dynaaminen ja lineaarinen tulkinta

Osaamisperusteisessa koulutuksessa kertynyttä osaamista voidaan lähestyä kahdella tavalla: lineaarisella tai dynaamisella tulkinnalla. Lineaarilla tulkinnalla tarkoitetaan sellaista arviointia, joka perustuu oppimistulosten (*learning outcomes*) arviointiin. Lineaarinen tulkintamalli edellyttää ennalta suoritettujen minimisuoritusten (*performance*), kuten näyttöjen ja havaittavissa olevien tulosten (*outcomes*) olemassaoloa. Todelliselle osaamiselle mitattava arvo saadaan laskemalla opetetun ja oppimistuloksesta välittyvän osaamisen välinen erotus. (Mäkinen & Annala 2010, 47; Laajala 2015, 57.) Lineaarista tulkintaa tarkasteltaessa käytetään *competence*-käsitettä. Se viittaa mitattavissa oleviin suorituksiin, jotka antavat melko suoraan

vastauksen oppimistuloksia selvittäviin kysymyksiin. *Competence*-käsitettä käyttämällä voidaan tehokkaasti erottaa yksittäisiä osia oppimisen kokonaisuudesta, jolloin päästään mielekkäällä tavalla tarkastelemaan koulutuksen tehokkuutta. Samalla koulutuksen arviointi kääntyy luonnollisesti opettajakeskeisestä opiskelijakeskeiseksi tarkasteluksi. (Mäkinen & Annala 2010, 47; Laajala 2015, 57.)

Osaamisperusteisuuden dynaaminen tulkinta puolestaan näkee koulutuksen muuttuvana ja keskustelevana sosiaalisena instituutiona, jonka tarkoituksena on kehittää yksilöiden sosiaalista kapasiteettia ja ongelmanratkaisukykyä. Osaamista ei siis pidetä samalla tavalla mitattavana kuin lineaarisessa tulkinnassa. Dynaamisen tulkinnan yhteydessä käytetäänkin *competency* -käsitettä, jolla viitataan oppimisen prosessiluontoisuuteen. Käsite voidaan nähdä yläkäsitteenä kaikille yksilön hallitsemille kompetensseille, jolloin sen avulla voidaan tavoittaa yksilön toimintaan ja ratkaisuihin vaikuttavat kulttuuriset, yksilön identiteettiin liittyvät, sosiaaliset sekä historialliset tekijät. (Mäkinen & Annala 2010, 43, 48–49; Laajala 2015, 58–59.)

Jonkinlaisena yhteenvetona kirjallisuudessa todetaan, että molempia tulkintatapoja tarvitaan ja niitä tulisi pyrkiä käyttämään yhdessä, jolloin niiden vahvuudet saataisiin parhaalla tavalla hyödynnetyiksi ja heikkoudet voitaisiin kompensoida toisen näkemyksen tarjoamilla mahdollisuuksilla. (Laajala 2015, 58.) Tämän tutkielman kannalta näiden kahden tulkinnan erottaminen on merkityksellistä, sillä niiden avulla voidaan saaduista vastauksista tulkita, arvostaako vastaaja enemmän metakognitiivisia vai käytännön taitoja. Vastausten jakautuneisuudesta lineaarisen tulkinnan ja dynaamisen tulkinnan välillä voidaan tehdä oletuksia opettajien suosimasta oppimisesta ja osaamisperusteisuuden toteutumisesta.

3.3 Aikaisempia tutkimuksia osaamisperusteisuudesta

Tämän luvun tarkoituksena on muodostaa lukijalle kuva siitä, millaista tutkimusta osaamisperusteisuudesta on tehty ja mistä näkökulmista kyseistä koulutusajattelua on lähestytty. Pääsääntöisesti osaamisperusteista koulutusta on tarkasteltu opettajien ja opiskelijoiden näkökulmista. Näiden lisäksi on toteutettu yksittäisiä selvityksiä koulutus uudistusten vaikutuksista koulutusorganisaatioiden toimintaan (mm. Lampelto ym. 2015). Omassa tutkimuksessani tarkastelun lähtökohtana ovat ammatillisten opettajien kokemukset. Aiempia tutkimuksia tarkastelemalla voidaan saada käsitys siitä, miten oma

tutkimukseni asemoituu suhteessa varhaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi pyrin opettajanäkökulman yhteydessä kertomaan, millä tavalla oma asetelmani eroaa aikaisemmista tutkimuksista ja mitä yhtäläisyyksiä sillä on niiden kanssa.

Osaamisperusteisuudesta tehty tutkimus ja sitä käsittelevä kirjallisuus, joita olen tässä tutkimuksessa hyödyntänyt, edustavat lähinnä keskieurooppalaista osaamisperusteisuusperinnettä. Perustelen valintaani Euroopan Unionin vahvalla koulutuspoliittisella ohjauksella (OKM 2010). Suomen koulutusjärjestelmään kohdistetut uudistukset ovat kaikki samansuuntaisia kuin muissa jäsenmaissa toteutetut uudistukset. Koherentin ja Suomen ammatillista koulutusjärjestelmää mahdollisimman lähellä olevan teoreettisen taustan kuvaamisen vuoksi ensisijaisesti eurooppalaisen kirjallisuuden käyttö on mielestäni perusteltua. Muu kansainvälinen tutkimuskirjallisuus toimii keskustelun värittäjänä, mutta tutkielmani kannalta se on hyvin pienessä osassa.

Tarkastelen ja taustoitatan osaamisperusteisuuden tutkimusta ensin opiskelijoiden näkökulmasta tehdyn tutkimuksen avulla. Tämän jälkeen kuvailen organisaatioiden näkökulman ja viimeisenä käsittelen opettajien näkökulmasta tehdyn empiirisen tutkimuksen. Tutkimuksen käsittelemistä kolmesta eri ulottuvuudesta käsin perustelen kirjallisuuden sekä tutkimuksen jakautumisella varsin selkeästi näihin koulutuksessa huomioitaviin osa-alueisiin. Hienosyisempänä perusteluna voitaisiin tarjota esimerkiksi John Deweyn (1897) käsitystä koulutuksesta, jonka mukaan koulutuksen tulisi muodostua oppimisen kokemuksia mahdollistavasta opettajasta, turvallisesta paikasta kokoontua oppimisen kokemusten äärelle sekä aktiivisesti muiden toimia seuraavasta ja niistä oppivasta yksilöstä. (Dewey 1897). Deweyn ajatteluun palaan tarkemmin luvussa 3.7.

3.3.1 Opiskelijan näkökulma

Hollannissa tehdyssä tutkimuksessa 138:lta ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijalta kerättiin kyselylomakkeilla aineisto, josta oli mahdollista selvittää palautteen, arvioinnin autenttisuuden sekä opettaja-opiskelija -suhteen vaikutus saavutettuun kompetenssiin. (van Dinther, Dochy, Segers & Braeken 2014, 333–334.) Yksilöiden minä-pystyvyyskokemukseen vaikuttivat eniten saatu palaute sekä arviointitilanteen autenttisuus (Emt., 337, 341). Minä-pystyvyyskokemuksella tutkijat viittaavat Albert Banduran (1952–2011) (1997)

sosiokognitiivisen teorian *self-efficacy* -käsitteeseen. Käsite tarkoittaa yksilön omia oletuksia omasta kyvystään organisoida ja toteuttaa tavoitteellista toimintaan. (Bandura, 1997, 3.)

Osaamisperusteista arviointia toteutettaessa kaikista keskeisintä edellä esitetyn tutkimuksen perusteella on keskittyä arviotilanteen autenttisuuteen ja palautteeseen sekä ennen kaikkea palautteen laatuun (van Dinther ym. 2014, 341–348). Lisäksi palautteen saaminen merkitykselliseksi koetuilta tahoilta, kuten perhe ja opettajat, näyttäisi vahvistavan yksilön uskoa omaan osaamiseen (emt., 332). Tämän tutkimuksen valossa vaikuttaa mahdolliselta erottaa osaamisperusteisuus behavioristisesta koulutusajattelusta. Näin mahdollistuu osaamisperusteisuuden käyttäminen osana jo olemassa olevia koulutusmalleja, ainakin Hollannin kontekstissa. Myöskään Suomessa oppimista ei ole nähty behavioristisesti ärsykevastaus-ilmionä vaan laajempänä ja monimutkaisempänä sosiaalisena prosessina, joka edellyttää yksilöltä metakognitiivisia taitoja. (Haltia 2011, 61–62.) Näillä taidoilla tarkoitetaan oman oppimisen havainnoimista ja todellisuuden ymmärtämistä reflektion ja abstrahoinnin avulla (Wesselink, Biemans, Mulder & van den Elsen 2007, 41). Behavioristista koulutusajattelun ja osaamisperusteisuuden suhdetta käsitellen tarkemmin luvussa 3.7

Samassa tutkimuksessa (van Dinther ym. 2014) havaittiin, että onnistumisen kokemuksilla oli vaikutusta pystyvyyden tunteeseen, tosin ei yhtä merkittävällä tavalla kuin sosiaalisesti saadulla palautteella. Tuloksia arvioitaessa todettiin, että autenttisissa tilanteissa tapahtuvaa onnistumista ei voida koulutusinstituution puolesta aina taata. Koska onnistumisen kokemuksilla on kuitenkin positiivista vaikutusta minä-pystyvyyden tunteeseen, tulisi niiden saaminen huomioida koulutusta suunniteltaessa ja luoda onnistumisia mahdollistavia tilanteita. (van Dinther ym. 2014, 341, 344.) Tutkimuksessa korostuneista ja minä-pystyvyyden kokemukseen positiivisesti vaikuttavista tekijöistä suurin vaikutus oli saadulla palautteella. Autenttinen arviointitilanne vaikutti positiivisella tavalla pystyvyykokemukseen, mutta vaikutus ei ollut yhtä voimakas kuin saadulla palautteella. (Emt., 2014, 332, 344.) Lisäksi tutkimuksen onnistui vahvistaa hypoteesi, jonka mukaan korkea minä-pystyvyyden kokemus todennäköisemmin johtaa parempaan menestykseen kompetenssien arviointitilanteissa (emt., 2014, 344). Toisin sanoen mitä enemmän osoitetaan luottamusta yksilön kykyihin, sitä todennäköisemmin hän suoriutuu menestyksekkäästi näyttötilanteissa.

Harm Biemans, Renate Wesselink, Judith Gulikers, Sanne Schaafsma, Jos Verstegen, ja Martin Mulder (2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat

tunnistavat osaamisperusteisen koulutuksen keskeisimmät teemat melko hyvin. Opiskelijat olivat myös tyytyväisiä siihen, että koulutuksessa on siirrytty kohti käytännön osaamisen korostamista. Itsenäisen opintojen suunnittelun ja opiskelun tueksi he kuitenkin olisivat halunneet tilaisuuksia, joissa opettaja olisi kertonut tai konkreettisesti näyttänyt miten tunnilla opittua taitoa tai tietoa hyödynnetään käytännössä. Autenttisen oppimisen lisääminen ei siis suoraan vähennä oppilaiden kokemaa tarvetta formaalille opetukselle. (Biemans, Wesselink, Gulikers, Schaafsma & Mulder 2009, 275.) Opiskelijoiden tuntemusta osaamisperusteisista käsitteistä ei ole eurooppalaisessa tutkimuskirjallisuudessa näitä tutkimuksia lukuun ottamatta käsitelty. En myöskään onnistunut löytämään yhtäkään opiskelijoiden kokemuksia kuvaavaa tutkimusta. Sen sijaan opiskelijoiden käsityksiä autenttisuudesta, palautteen saamisesta ja arviointitilanteista on useita (esim. Gibbs & Simpson 2005; Gijbels, Dochy, Van den Bossche & Segers 2005; Gulikers, Bastianens, Kirschner & Kester 2006). Niiden tutkimusasetelmat eivät kuitenkaan ole tutkimukseni kannalta relevantteja. Ilmiön kokonaisuuden kannalta on tärkeä tiedostaa, että osaamisperusteisuuden kuvaamisessa opiskelijoiden näkökulmasta on selkeitä puutteita.

3.3.2 Organisaation näkökulma

Koulutusajattelun muutos vaikuttaa koko organisaatioon. Tästä syystä tutkimusorganisaatioissa tapahtuvista muutoksista on erityisen tärkeää. Organisaatioiden toimintatapojen muutoksen aiheuttamiin haasteisiin ovat artikkelissaan pureutuneet Lisette Wijnia, Eva Kunst, Marianne van Woerkom ja Rob Poell (2016). He esittävät, että koulutusmuutos on ainakin Hollannissa tarkoittanut opettajatiimien ja yhteistyöverkostojen luomista. Yhteistyön lisääminen koulutuslaitosten sisällä on vastaus opinto-ohjelmien muuttuneeseen rakenteeseen. Aikaisemmin yhden opettajan oli mahdollista hallita koko kokonaisuus, mutta osaamisperusteisuuden siirtymisen jälkeen se on muuttunut mahdottomaksi. Syy löytyy selkeiden kokonaisuuksien poistumisesta sekä vaatimuksesta yhdistää teoria käytäntöön aikaisempaa tiiviimmin. Lisäksi sosiaalisten taitojen opettaminen nähdään ammatillisessa koulutuksessa tärkeänä osana yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti menestyvien ammattilaisten koulutuskokonaisuutta. Hollannin kontekstissa vastuu

opettamisesta on onnistuttu siirtämään yhden opettajan harteilta yhteistyössä toimivan opettajatiimin kannettavaksi. (Wijnia ym. 2016, 115–116.)

Vielä opiskelijoiden näkökulmaa suurempia puutteita osaamisperusteisen tutkimuksen kattavuudessa on havaittavissa organisaatioiden tutkimuksessa. Siitä en onnistunut löytämään kuin yksittäisiä artikkeleita ja satunnaisia tutkimuksia, jotka olivat usein tehty opettajien näkökulmasata. Useimmissa niistä menetelmänä käytettiin haastatteluita, kuten Tiina Laajalan (2015) väitöskirjassa. Väitöskirjassaan Laajala erittelee diskurssianalyysin avulla, miten osaamisperustaisen opetussuunnitelman muodostuminen ammattikorkeakoulussa toteutuu. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajat kantoivat huolta oman toimintatilansa kaventumisesta osaamisperusteisen koulutuksen omaksumisesta johtuen. Huolta perusteltiin muun muassa kertomalla, miten uudessa osaamisperusteisessa opetussuunnitelmassa on ennalta määrätty, mitä opetusmenetelmää opettajan tulisi käyttää. Ennen kaikkea tämä näyttäytyy haastavana tilanteessa, jossa opetusta ja arviointia tulisi mukauttaa ryhmän erityistarpeisiin sopivaksi. (Laajala 2015, 140–141.)

Toinen Suomen kontekstissa toteutettu koulutusorganisaation muutokseen keskittynyt tutkimus on Jesse Sjelvgrenin (2016) pro gradu -tutkielma. Siinä Sjelvgren selvitti, miten lähihoitajaopettajat kokivat osaamisperusteisen opetussuunnitelmatyön ja miten heille muodostui oman työnsä psykologinen omistajuus. Hänen analyysinsä mukaisesti haastatellut saivat oman aktiivisen toimijuutensa kautta mahdollisuuksia vaikuttaa opetussuunnitelmien toteutumiseen. Psykologinen omistajuus omaa työtä kohtaan vaikutti syntyvän tilanteissa, joissa henkilöillä oli paljon mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työskentelyynsä. (Sjelvgren 2016, 69–70.)

Omassa tutkimuksessani huomio kiinnitetään eritoten seuraavana esitettävään opettajien näkökulmaan. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole sulkea pois kyseisen näkökulman ulkopuolelta tulevia havaintoja tai vaikutteita. Koulutusajattelun uudistamista ei voida pelkästään esitettyyn kolmijakoon vedoten, pitää ainoastaan opettajien käytännön työhön vaikuttavana muutoksena. Siitä syystä näkökulmasta tai katsantotavasta riippumatta kaikkea uutta tietoa osaamisperusteisuudesta tulee pitää arvokkaana.

3.3.3 Opettajan näkökulma

Opettajan näkökulmasta osaamisperusteisuutta on tarkasteltu niin haastattelu- kuin kyselytutkimuksilla. Valtaosa opettajien kokemuksia käsittelevistä tutkimuksista on pyrkinyt tavoittamaan opettajien käsityksiä osaamisperusteisuuden keskeisimmistä käsitteistä. (Mm. Mulder ym. 2009; Sartori ym. 2014.) Omassa tutkimuksessani on läsnä sama elementti, ja annan opettajille mahdollisuuden kuvailla osaamisperusteisuuden keskeisimpiä käsitteitä omin sanoin. Käsitteiden tuntemuksen lisäksi muutamassa tutkimuksessa on keskitytty siihen, miten opettajat ovat ottaneet muutoksen vastaan (mm. Laajala 2015; Wijnia ym. 2016). Opettajien kokemuksia ja käsityksiä on aikaisemmin tutkittu sekä määrällisesti (esim. Sartori ym. 2014) että laadullisesti (esim. Laajala 2015 3.3.2). Tutkimusmenetelmien valintaan näyttää vaikuttaneen se, ollaanko kiinnostuneita opettajien kokemuksista vai heidän ymmärryksestään koskien osaamisperusteisuuteen liitettäviä käsitteitä. Laadulliset menetelmät ovat olleet suosittuja opettajien kokemuksia tutkittaessa, kun taas käsityksiä ja käsitteiden merkitystä tai niissä tapahtuvia muutoksia tutkittaessa on useimmiten käytetty määrällisiä menetelmiä.

Oma tutkimukseni tulee olemaan näiden kahden lähestymistavan yhdistelmä. Tulen kysymään opettajilta heidän kokemuksiaan muutoksesta ja käsitteiden merkityksistä. Lähestyn aihetta laadullisesti antamalla opettajille mahdollisuuden vapaiden tekstikenttien muodossa kertoa omista henkilökohtaisista kokemuksistaan ja ajatuksistaan koskien osaamisperusteisuuden keskeisimpiä käsitteitä. Lisäksi toteutan määrällistä aineistonkeruuta likert-asteikoilla ja monivalintakysymyksillä. Mielestäni asetelma on perusteltu, sillä osaamisperusteisuus ilmiönä vaikuttaa yhtäaikaaisesti käytettäviin käsitteisiin ja opetuskokemukseen.

Opettajat ja kouluttajat ovat ensisijaisesti vastuussa ammatillisen koulutuksen laadusta. Heidän harteillaan lepää uusien ammattilaisten osaamisen tuottaminen ja siten koko ammatillisen kentän maine. (Sartori ym. 2014, 25.) Opettajat eivät ammatillisen koulutuksen kentällä koe toimivansa ainoastaan yhdessä selvärajaisessa roolissa. He mainitsevat työnsä pitävän sisällään opettamisen lisäksi myös konsultointia, suunnittelua ja ohjausta. (Emt., 27.) Ammatillisessa koulutuksessa lisääntynyt yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa on sekin muuttanut opettajien roolia. Muutos on tarkoittanut ammatillisen koulutuksen henkilökunnan työelämäntuntemuksen korostumista. Joissakin tapauksissa opettajista on käytetty nimitystä teollisuusalaekspertti, jolloin viitataan opettajilta edellytettyyn tietoon alojen tulevaisuuden

kehityksestä ja sen hetkisestä tilasta. (Richards 2014, 184, 186.) Ammatillisen koulutuksen opettajia on luonnehdittu myös työelämän minimivaatimusten toteuttajiksi. Työelämän ja koulutuksen lähentymisellä on siis suoria vaikutuksia opettajan rooliin. (Emt., 183.) Näiden vaikutusten oletan ilmenevän kyselyni opettajuutta koskevassa osiossa.

Hollannissa toteutetussa haastattelututkimuksessa (Mulder ym. 2009) havaittiin, että osaamisperustaisuuteen liitettävän kompetenssi-käsitteen ymmärtäminen ja tarkka määrittely ovat ammatillisille opettajille haastavia tehtäviä (Mulder ym. 2009, 760–761). On huomionarvoista, että keskustelu osaamisperusteisuuden ympärillä koskee yhä käsitteiden määrittelyä, vaikka se useissa maissa on saanut hyvin keskeisen koulutusajattelun aseman. Keskustelua ovat laajentaneet erilaiset kompetenssin mittaamiskeinot, kuten kyselyt, henkilöprofiloinnit ja osaamismatriisit. Varsinainen temaattinen ongelma ei kuitenkaan vaikuta edenneen 60-luvun asetelmasta. (Emt., 761.) Näiden huomioiden perusteella muodostui yhdeksi oman tutkimuksen tarkoituksiksi kartoittaa opettajien kokemuksia osaamisperusteisuuden käyttöön ottamisesta. Toteutan sen antamalla useita eri vastausvaihtoehtoja ja mahdollisuuden kirjoittaa henkilökohtaisista kokemuksista.

Käsitteiden määrittelyyn liittyen on Serbiassa tehty tutkimus, jossa esikoulun, alakoulun ja toisen asteen opettajille esitettiin väittämiä koskien opettajien kompetensseja. Tutkimus oli osa laajempaa hanketta, jossa opettajien pätevyys oli erityisen tarkastelun kohteena. (Pantić & Wubbels 2010.) Tutkijat havaitsivat, että serbialaiset opettajat suhtautuivat hyvin positiivisesti mahdollisuuteen päästä vaikuttamaan käsityksiin opettajien kompetensseista. Keskeisimpänä tuloksena esitettiin neljä opettajien keskeisintä osaamisen aluetta: (1) arvot ja lastenhoitotaidot, (2) koulutusjärjestelmän tunteminen ja sen kehittämiseen osallistuminen, (3) substanssituntemus ja (4) ammatillinen reflektointi sekä kasvu opettajana. (Emt.) Mainitut neljä kompetenssin aluetta eivät ole suoraan siirrettävissä kulttuurikontekstista tai koulutusasteesta toiseen. Niiden voidaan kuitenkin katsoa ainakin osittain ennakoivan kyselyyn saatavia vastauksia.

Opettajien suhtautumisesta osaamisperusteisen koulutuksen yhteydessä tehtävään arviointiin on tehty vain vähän tutkimusta. Eräs aihetta käsittelevä tutkimus on tehty Australiassa, Melbournessa (Richards 2014). Siinä opettajien suhtautumista arvostelumenetelmiin ja osaamisperusteisen koulutuksen arviointiin selvitettiin kyselytutkimuksella. Aineisto kerättiin yhden oppilaitoksen sisältä, ja siihen vastasi niin teoreettisesta opetuksesta vastaavia henkilöitä

kuin käytännön taitojen opetuksesta vastaavaa henkilökuntaa. Vastauksia saatiin yhteensä 24. (Emt., 182, 186–187.) Kyselyyn vastanneista teoreettisen koulutuksen vastuuhenkilöistä 50 prosenttia ajatteli, että arviointi oli yleisesti hyvä tapa määrittää oppilaan osaamista. Käytännön vastuuopettajista samaa mieltä oli 75 prosenttia. Kysymyksenasettelun muuttuessa osaamisperusteista arviointia tarkastelevaksi, ainoastaan 38 prosenttia käytännön taitojen opettajista piti arviointia hyvänä tapana mitata osaamista. (Emt., 187.) Kaikista vastaajista lähes puolet piti arviointia vain yhtenä tapana vastata ulkoisiin tavoitteisiin, kuten työelämän asettamiin vaatimuksiin. Ulkoisten vaatimusten täyttämisen katsottiin tällöin laiminlyövä oppilaiden todellisia tarpeita. (Emt., 187.) Lisäksi havaittiin, että opettajat eivät katsoneet arvosanojen vaikuttavan tulevaisuuden työelämään asettumiseen. Sen sijaan arvosanoilla uskottiin olevan merkitystä jatkokoulutukseen hakeuduttaessa. Havainto sotii osaamisperusteista koulutusajattelua vastaan, jonka ensisijaisena tavoitteena on kompetenttien ammattilaisten tuottaminen työmarkkinoille ja vasta toissijaisesti yksilöiden jatkokouluttautuminen. (Emt., 188, 190.) Vastaajien vähäisen määrän vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida pitää yleistettävissä olevina, ja koska tutkimus toteutettiin australialaisessa ammattikoulutusinstituutiossa, ei tulosten perusteella voida sanoa paljoakaan Suomessa toimivien opettajien kokemuksista. Tutkimus tekee kuitenkin merkittävän havainnon osoittaessaan, että osaamisperusteista koulutusta ei tulisi pitää koulutuksesta vastaavalle henkilökunnalle itsestään selvänä vaihtoehtona, varsinkaan arviointeja suunniteltaessa (Emt., 2014, 190).

Hieman eri teemaan keskittyvä tutkimus toteutettiin Italiassa. Sen keskiössä oli opettajien oman osaamisen kehittämismahdollisuudet, joita tarkastelen myös omassa tutkimuksessani. Kyselystä, johon vastasi 4559 henkilöä, kävi ilmi, että opetushenkilökunta halusi tulla koulutetuksi elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Tällä tarkoitetaan, että vastaajat halusivat jatkaa kouluttautumista niin työuran aikana kuin sen jälkeenkin. Vastaajilla oli kuitenkin huoli, että heille suunnatuissa koulutuksissa ei keskityttäisi niihin asioihin, joista he itse haluaisivat lisätietoa. (Sartori ym. 2014, 28, 30–36.) Kyselyn lisäksi muodostettiin kaksi 25 henkilön kokoista ryhmää keskustelemaan kyselytutkimuksen teemoista. Ryhmäkeskusteluissa nousi esiin, että opetushenkilökunta koki erityisen hyödyllisiksi sellaiset koulutustilanteet, joissa heillä on mahdollisuus vaihtaa kollegoiden kesken tietoja ja kokemuksia opetusmenetelmistä. (Emt., 28, 35–36.) Sartorin ja hänen kollegoidensa tutkimus

antaa kuvan, jossa opettajat ovat vastuun kantamisen lisäksi motivoituneita kehittämään omaa toimintaansa ja pyrkivät näin ollen täyttämään omaa pedagogista potentiaaliaan.

Aikaisempien tutkimusten valossa ammatilliset opettajat ovat motivoituneita oppimaan uutta ja pitämään oman osaamisensa ajan vaatimusten mukaisena (mm. Sartori ym. 2014; Laajala 2015). Samanaikaisesti on oltu kiinnostuneita opettajien omasta suhtautumisesta vallitsevaa koulutusjärjestelmää kohtaan (mm. Richards 2014) ja opettajien kyvystä tunnistaa ja määritellä käsitteitä, joita koulutusjärjestelmässä käytetään (mm. Mulder ym. 2009). Opettajien näkökulmasta tehdyissä tutkimuksissa näyttääkin korostuneen opettajien kokemuseräisyys, mikä toteutuu myös oman tutkimuskysymyksen asetelussa.

Tarkemmin kuvattuna tutkimukseni tavoittelee edellä mainittujen tutkimusten synteesiä. Tavoite on yhtä aikaisesti kunnianhimoinen ja praktinen. Tarkoituksena ei ole kattaa yksityiskohtaisesti jokaista edellä kuvattua asetelmaa vaan paremminkin poimia jokaisesta tutkimuksesta osioita, joita yhdistämällä on mahdollista saada selville, miten osaamisperusteisen koulutusajattelun omaksuminen on vaikuttanut ammatilliseen koulutukseen Suomessa. Esimerkiksi Martin Mulderin, Judith Gulikersin, Harm Biemansin ja Renate Wesselinkin (2009) tutkimus käsitteiden määrittelystä sekä James Richardsin (2014) asetelma arvioinnin merkityksestä ovat vaikuttaneet kyselyni rakenteeseen ja oman analyysini etenemiseen. Olenhan lopulta kiinnostunut osaamisperusteisuudesta ilmiönä, minkä vuoksi opettajien kokemusten vertaaminen aikaisempaan tutkimukseen on keskeistä.

3.4 Opiskelija osaamisperusteisessa koulutuksessa

Tässä luvussa tarkastelen aikaisemman tutkimuksen avulla, millaista on olla opiskelijana osaamisperusteisessa koulutuksessa. Osaamisperusteisuuden on arvioitu muuttavan opintojen suorittamista opiskelijan näkökulmasta aikaisempaa merkityksellisemmäksi. Merkityksellisyyttä lisää käytännön koulutuksen painottaminen, minkä puolestaan katsotaan lisäävän opiskelijan halukkuutta suorittaa opinnot loppuun. Osaamisperusteisen koulutuksen oletetaan lisäävän vastavalmistuneiden opiskelijoiden parempaa asemoitumista työmarkkinoille ja näin kohentavan työllisyyttä. (Wijnia ym. 2016, 115.) Tulee muistaa, että kirjallisuudessa esitetyt arviot positiivisista ja negatiivisista muutoksista ovat ainoastaan ennakoarviointeja ja kuvauksia mahdollisista kehityskuluista. Osaamisperusteisen

koulutuksen kehittyminen ja sen todellisten vaikutusten havaitseminen vaativat pitkäaikaista seurantaa. Oma tutkimukseni aloittaa tämän työn luomalla kuvaa siitä, miten ammatillisen koulutuksen kentällä osaamisperusteisuus ymmärretään ja miten sen toteuttamiseen on ryhdytty.

Liikuttaessa pois oppimistuloksiin tähtäävästä koulutuksesta, jossa keskityttiin ensisijaisesti tietojen ja taitojen mittaamiseen, myös koulutuksen ja sen arvioinnin fokus muuttuu. Näin ollen, osaamisperusteisen koulutuksen, toisin kuin oppimistuloksiin tähtäävän koulutuksen, keskiössä on opiskelija. Fokuksen siirtyminen tarkoittaa samalla opiskelijoiden toimijuuden ja heidän vastuunsa lisääntymistä. (Mulder 2012, 322.) Koulutuksen toteutuksessa tämä tarkoittaa, että opiskelijoilta odotetaan aikaisempaa enemmän itseohjautuvuutta ja henkilökohtaista kiinnostusta opiskeltavaan aiheeseen. Puhutaan opiskelijoiden itsereflektiosta, jolla tarkoitetaan opiskelijan kykyä tarkkailla itseään oppijana. Opiskelijakeskeisyydellä on vaikutusta myös opinto-ohjelmiin. Muutos ilmenee tarpeessa lisätä joustavuutta ja luoda henkilökohtaisia opintopolkuja. Samalla opintojen aikana saatava ohjaus tulee muuttumaan aikaisempaa tarvelähtöisemmäksi, eikä voida enää ajatella ohjauksen tarpeen ilmenevän jossakin tietyssä ajallisesti tai opintokokonaisuuden mukaan määrittyvässä tilanteessa. (Emt., 321–322.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä on tavoitteena siirtyä niin sanottuun 2+1-malliin jossa koko kolmas eli viimeinen opiskeluvuosi käytetään työssäoppimiseen (Lampelto ym. 2015, 14). Osalle opiskelijoista uudistuksen mukana tuleva työssäoppimismalli sopii, mutta työssäoppimispaikkojen riittävyyttä yhtäjaksoiselle vuoden mittaiselle harjoittelulle on epäilty. Vaihtoehdoksi on esitetty muun muassa oppisopimuksen ja työssäoppimisen eroavaisuuksien lieventämistä, jolloin ei olisi kahta rinnakkaista toimintamallia. (Emt., 16.)

Osaamisperusteisen koulutusideologian ainoana mahdollisena kehityssuuntana pidetään lisääntyvää työelämäyhteistyötä (Weigel ym. 2007, 19). Tämä näkyy esimerkiksi yllä esitetystä Suomen 2+1-mallissa. Työelämän aseman korostumisen voidaan olettaa lisäävän työharjoitteluita, työelämästä tulevia vierailevia luennoitsijoita ja ammatillisten ohjaajien määrää (emt., 19). Koulutuslaitoksen sekä työelämän toimijoiden alati syvenevän yhteistyön katsotaan tarjoavan mahdollisuuksia koulutuslaitoksille ja niissä toimiville koulutusaloille kehittää omaa opetussuunnitelmaansa. Tavoitteena on saavuttaa tilanne, jossa valmistuvien opiskelijoiden osaaminen vastaa mahdollisimman hyvin työelämän vaatimuksia. (Emt., 18–19.)

3.5 Osaamisperusteinen arviointi

Tässä luvussa tarkastelen keinoja, joita osaamisperusteisessa koulutuksessa suositaan mittaamaan ja todentamaan yksilön osaamista. Näiden keinojen tunteminen on merkityksellistä, sillä ilman käsitystä arviointimenetelmistä olisi mahdotonta tehdä tulkintoja kyselyn arviointiteemaa koskevista vastauksista. Arvioinnissa on aina kysymys halusta määritellä yksilön persoonaa, tietoja, taitoja tai osaamista (Wolf 1995, 41). Keskeistä on huomata, ettei osaamisperusteisuudessa olla kiinnostuneita ainoastaan siitä, miten paljon opiskelija tietää, vaan myös siitä, mitä osaamista hänelle on koulutuksen aikana karttunut (Pešakovič, Kovačič, Aberšek & Bílek 2015, 229). Osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen parissa arvioinnin muutos on tarkoittanut siirtymistä aikaisempaa tiiviimmin työelämässä vaadittavien taitojen arvottamiseen (Wolf 1995, 44).

Eurooppalaisen osaamisperusteisuuskeskustelun yksi merkittävimmistä hahmoista Allison Wolf on teoksessaan *Competence-based assessment* (1995) nimennyt kolme keskeisintä osaamisperusteisen arvioinnin kriteeriä:

- 1) Lopputulosten korostaminen, erityisesti useiden samanaikaisesti saavutettujen lopputulosten tarkasteleminen toisistaan erillisinä tuotoksina
- 2) Oletus, että näitä lopputuloksia voidaan loputtomasti eritellä, jotta arvioijat eli kolmannet osapuolet ymmärtävät mitä ollaan arvioimassa ja minkälaisia tuloksia voidaan olettaa saavutettavan
- 3) Arvioimisen erottaminen koulutusinstituutiosta sekä koulutusohjelmasta (Wolf 1995, 2).

Wolf (1995) esittää, että kriteerit, joiden pohjalta osaamisperusteisessa koulutuksessa annetaan arvioita, perustuvat oletukselle ammatissa vaadittavasta erityisosaamisesta. Samalla arviointi rakennetaan käsitykselle, että on ylipäättään mahdollista ilmaista kirjallisessa muodossa kaikki osaaminen, jota kussakin ammatissa vaaditaan. (Wolf 1995, 15–18.) Näkemystä voidaan syystäkin kyseenalaistaa ja esittää lukuisia kriittisiä havaintoja esimerkiksi ammateissa vaadittavan osaamisen muutoksesta. Pitkällä aikavälillä osaamisperusteisen arvioinnin käyttöönotto edellyttääkin alati tiivistyvää yhteistyötä työelämän toimijoiden ja ammatillisen koulutussektorin välillä. (Emt., 17.) Yhteistyön lisääntyminen puolestaan pitää sisällään lukuisia uusia kysymyksiä. Muun muassa oppilaitosten riippumattomuuden turvaaminen on aiheellinen huoli sellaisessa kehityksessä, jossa koulutuksen standardeja

määrittävä taho on ensisijaisesti kiinnostunut omasta liikevaihdon kehittymisestä. Tällaisiin kysymyksiin en tutkielmassani pysty vastaamaan, mutta näiden kysymysten esillä pitäminen on tärkeää uskottavan koulutusjärjestelmän toiminnan kannalta.

Kirjallisuudessa on osoitettu, että fyysisten työnäytteiden käyttö osaamisen arvioinnissa ennustaa parempaa menestymistä ammatissa kuin kirjalliset kokeet. Verbaalisen osaamisen ja esimerkiksi hoivatyön ammattitaidon arvioiminen työstä lähtöisin olevilla tapauksilla on kuitenkin haastavaa, sillä sosiaaliset tilanteet harvoin noudattavat täysin samanlaista kaavaa. Sen sijaan onkin esitetty, että koulutuksessa tulisi suosia hajautettuja näyttöjä, jolloin opiskelijat saisivat totuudenmukaisemman kuvan oman osaamisensa kehittymisestä. Varsinkin osaamisperusteisessa koulutusajattelussa tämä on nähty oleellisena, sillä kompetenssin kehittämistä työssä oppimalla ei voida formaalisti säädellä, saati koulutusinstituution kannalta objektiivisella tavalla arvioida. (Wolf 1995, 49.)

3.6 Joustavuus

Osaamisperusteisuuden omaksuminen osaksi ammatillista koulutusta tuo mukaan vaatimuksen lisätä joustavuutta koulutusrakenteisiin, jotka ovat usein hyvin tarkasti määriteltyjä ja tiiviitä kokonaisuuksia. Joustavuuskeskustelun tunteminen onkin perusteltua, sillä se on yksi keskeisimmistä osaamisperusteisuuden teemoista ja sen vuoksi suuressa roolissa kyselyni vastausten analysoinnissa. Huolimatta monista opintojen joustavuuden lisäämistä kriittisesti käsitelleistä ulostuloista (esim. Tuxworth 1990; Wolf 1995) joustavuutta pidetään useassa ammatillista koulutusta käsittelevässä raportissa keskeisenä tekijänä osaavan työvoiman kouluttamisessa (Wolf 2011; Lampelto ym. 2015). Opetussuunnitelma tasolla joustavuudesta puhutaan valinnaisuuden lisääntymisenä. Tällä tarkoitetaan opiskelijan mahdollisuuksia valita oman alansa ulkopuolisia opintoja, mitä voidaan pitää rakenteellisena joustavuuden muotona. (Haltia ym. 2011, 269.)

Koulutusohjelmien sisäisestä joustavuudesta on keskusteltu paljon. Alison Wolf (2011) on raportissaan käsitellyt Britannian 2010-luvun alussa toteuttamaa koulutus uudistusta. Hän toteaa, että nopeasti muuttuvan työelämän haasteisiin on vastattava yhtä nopeasti, kuin muutokset havaitaan. Muussa tapauksessa vaarana on jäädä kehityksessä jälkeen niin

taloudellisesti kuin sosiaalisesti. Hänen mukaansa opetuksessa on suosittava joustavuutta, jos työelämää voidaan pitää joustavana. (Wolf 2011, 22.)

Opiskelijoiden näkökulman lisäksi Alison Wolf (2011) tarkastelee raportissaan koulutusinstituutioiden asemaa joustavuuskeskustelussa. Koulutusinstituutiot ovat hänen mukaansa aikaisemmin onnistuneet seuraamaan muuttuvan maailman ja ennen kaikkea markkinoiden trendejä, mikä on mahdollistanut työelämän vaatimuksia vastaavan koulutuksen järjestämisen. (Wolf 2011, 142.) Keskeisimpänä tekijänä tämän adaptaation onnistumisessa hän pitää molemminpuolista vuorovaikutussuhdetta koulutusta tarjoavien toimijoiden sekä työelämän vaikuttajien välillä. (Emt., 143.)

Biemans kollegoineen (2009) korostaa, että sovellettaessa ammatillista koulutusta koskevia määräyksiä tulisi aina huomioida mihin suuntaan alat ovat kehittymässä. Kehityksen suunnan ennakkoinnilla voitaisiin turvata joustavien valmistumisväylien lisäksi merkityksellistä käytännön osaamista opiskelijoille. Koulutusta tulisi heidän mukaan uudistaa säännöllisesti, sillä valmistuvien opiskelijoiden työllistymisen turvaamiseksi on ensisijaista, jotta koulutus olisi työelämän vaatimusten mukaista. (Biemans ym. 2009, 281.)

3.7 Osaamisperusteisen opetussuunnitelman kehittyminen

Tässäkin tutkielmassa aikaisemmin mainittu Tiina Laajala (2015) erittelee väitöskirjansa teoriaosiossa osaamisperustaisuuden kehityshistoriaa, jonka keskeisenä hahmona hän mainitsee John Deweyn. (Laajala 2015, 24–26.) Laajalan mukaan Deweyllä on suuri merkitys opetussuunnitelman ja koulutuksen käsitteiden teoreettisessa määrittelyssä. (Emt., 24.) Dewey (1929) katsoo koulun olevan ensisijaisesti sosiaalinen instituutio, jonka tehtävänä on mahdollistaa koulutus ja ennen kaikkea oppiminen. Koulutuksen Dewey määrittelee sosiaaliseksi prosessiksi, joka tavoittelee lasten omien sosiaalisten kykyjen herättämistä ja näiden kykyjen käyttämistä yhteiskunnallisesti hyväksyttävällä tavalla. Deweyn mukaan opetusta ei tulisi nähdä tulevaisuuteen valmistautumisena, vaan kyseessä on elämisen prosessi. Opetus, joka ei tavoita elämisen todellisia muotoja, on ainoastaan heikko korvike yleisestä todellisuudesta. (Dewey 1929, 7–8.)

Dewey katsoo koulutuksen olevan epäonnistunutta, jos se ei keskity yhteisölliseen toimintaan ja yhdessä elämisen muotoon. Jos koulutuksen päämääränä pidetään elämän taitojen oppimista, on tietoa korostava koulutus hänestä puutteellinen opetustapa. (Dewey 1929, 6.) Huolimatta Deweyn nauttimasta arvostuksesta Laajala (2015) muistuttaa, ettei Yhdysvaltalainen käsitys koulutuksesta muodostunut suinkaan Deweyn ihanteiden mukaiseksi. Varsin pian alettiin korostaa tehokkuutta sekä tieteellisyyttä opetuksessa ja valittiin sellainen koulutuksellinen lähtökohta, joka oli täysin Deweyn ajatuksien vastainen. Lasten ja nuorten osaamista verrattiin aikuisiin. Tässä vertailussa havaittuja puutteita pyrittiin täyttämään koulutuksen avulla. Käytännössä tämä tarkoitti, että koulun tavoitteena oli teollisuuden asettamiin työllisyystarpeisiin vastaaminen. (Laajala 2015, 26.) Deweyn esittämä sosiaaliseen elämään oppimisen ihanne hylättiin, ja koulutuksen ideaaliksi muodostui teollisuudesta löytyvä työpaikka. Opetussuunnitelmat alkoivat mukailla enenevässä määrin behavioristista ajattelua eli käyttäytymisen säätelyä perustuvaa teoriaperinnettä. (Emt., 27.) Behavioristisen lähestymistavan suosiminen mahdollisti osaamisperusteisuuden kehittymisen. Osaamisperusteisuus näyttää syntyneen tuloksena sellaiselle koulutusajattelulle, joka ei edusta yksilöllistä arvostavaa ajattelua vaan keskittyy ensisijaisesti lopputulosten arvottamiseen.

Behaviorismi kukoisti aikansa, ja lopulta opetussuunnitelmat alkoivat hiljalleen irtautua positivismista. Käytännössä tämä tarkoitti, että opetussuunnitelmissa alettiin korostaa aikaisempaa enemmän sellaisia menetelmiä, jotka kuuluivat fenomenologisen ajattelun piiriin. Kehitys liittyy sosiaalitieteiden yleiseen tarkastelutavan muuttumiseen, jossa alettiin suosia positivistisen tarkkaan mitattavissa olevan tiedon sijasta yksilön kokemuksiin perustuvaa tietoa. Samoin opetussuunnitelmissa on siirrytty aikaisempia vuosikymmeniä enemmän suuntaan, jossa opetussuunnitelma paremminkin asettaa oletuksia mahdollisista oppimisen vaihtoehdoista. Tiukkarajaiset ja selkeästi määrittyvät opetussuunnitelmat ovat saaneet väistyä liian hitaasti muutoksiin reagoivina työkaluina. (Laajala 2015, 28.)

Suomalainen koulutus on Petri Haltian (2011) kuvauksen mukaan tähän päivään asti perustunut holistiselle eli kokonaisuuksia arvottavalle koulutusajattelulle. Osaamisperusteisuus on hänen mukaansa haastamassa tämän ajattelun, sillä se edellyttää keskittymistä ensisijaisesti sellaiseen osaamiseen, jonka arvioimisessa kokonaisuuden huomioiminen on haasteellista. (Haltia 2011, 61–62.) Suomalaisen koulutusajattelun voidaan sanoa perustuneen Deweyn (1897) sosiaaliskonstruktivistiselle käsitykselle koulutuksesta. Dewey (1897; 1929) katsoi, että yksilöt oppivat parhaiten, jos oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä. Varsinkin

peruskoulun tarkoituksena on mahdollistaa ympäristö, jossa lapset voivat opetella vuorovaikutusta kokeilun ja erehdyksen avulla. Sosiaaliseen oppimiseen Dewey viittaa esimerkillä, jossa vauva vastaa jokellukseen jokeltamisella, jolloin kahden yksilön välille syntyvä sosiaalinen yhteys edistää kielen oppimista. (Dewey 1897; 1929, 5.) Ammatillista työssä oppimista voidaan niin ikään pitää sosiaalisena oppimisena, jossa muilta saadun palautteen seurauksena omaa työskentelyä on mahdollista muuttaa ja kehittää. Sosiaalisen ympäristön vastavuoroisuuteen perustuvassa oppimisessa, opiskelija tulee kohdatuksi oppivana yksilönä (Dewey 1929).

4 OSAAMISPERUSTEISUUDEN KRITIIKKI

Tässä luvussa käyn läpi osaamisperusteisuuden merkittävintä kritiikkiä. Lisäksi tarkastelen, miten kyseisen koulutusajattelun keskeisintä käsitettä, kompetenssia, on kritisoitu. Kompetenssin kritiikin tunteminen on ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaista. Etenkin osaamisperusteisuuden nopean omaksumisen vaikutusten ymmärtäminen on tässä yhteydessä keskeistä, sillä se on yhteydessä tutkimuksen kohdeorganisaatioissa koettuun muutokseen. Kriittisen keskustelun esittelemisen tarkoituksena ei ole saattaa tutkielmani merkittävyyttä kyseenalaiseen valoon vaan laajentaa ajattelua valmiiksi olemassa olevien teorioiden ja mallien ulkopuolelle. Pysin kirjallisuuden avulla osoittamaan, että teorian tai ajatteluperinteen dominanssi ei tarkoita ristiriidattomuutta, saati kyseenalaistamatonta hyväksyntää. Tämän luvun argumentit ovat lisäksi olleet käytännöllisellä tavalla mukana kyselylomakkeen valmistelussa. Varsinkin huomiot, joissa kritisoidaan osaamisperusteisuuden autenttisuutta ja validiteettia, ovat löytäneet tiensä melko suoraan kyselylomakkeelle.

4.1 Osaamisperusteisen koulutuksen kritiikki

Varhainen osaamisperusteisuuden kritiikki muodostui kahdesta keskeisestä argumentista. Ensimmäinen käsitti kompetenssien vaikean tulkinnan. Osaamisperusteisen arvioinnin sanottiin väistämättä johtavan reduktionistiseen lähestymistapaan, jolloin yksilöä arvioidaan hänen yksittäisten taitojensa perusteella eikä tavoiteta oppimisen kokonaisuutta. Tähän kysymykseen esitin vastauksia aikaisemmasta kirjallisuudesta luvussa 3.7. Toinen kritiikin kohde oli osaamisperusteisuudella saavutettava koulutuksellinen hyöty. Osaamisperusteisuutta tukevat tahot katsovat, että kyseisen koulutusajattelun myötä kompetenssien kehittäminen ja niiden arvioiminen rakentuu aikaisempaa koulutusta tehokkaammiksi. Ongelmia kuitenkin nousi osaamisperusteisen koulutuksen tulosten ennustettavuudesta. Syy heikkoon ennustettavuuteen on yksilöllistäminen. Koska yksilöllisten oppimistulosten ennakoiminen katsottiin haasteelliseksi, uuden koulutusmallin todellisen paremmuuden osoittaminen

aikaisempaan koulutusajatteluun verrattuna näyttäytyi lähes mahdottomana. (Tuxworth 1990, 17–18.)

Suurimmaksi osaamisperusteisen koulutuksen haasteeksi mainitaan useissa lähteissä tarpeettoman byrokratian ja yksityiskohtaisen arviointikriteeristön syntyminen (esim. Wolf 2001; Mulder ym. 2009). Ongelman synnyttää osaamisperusteisessa arvioinnissa keskeinen autenttisuuden tavoittelu (esim. Haltia 2011). Autenttisuuden vaikea määriteltävyys ja validiteetin eli todenmukaisuuden saavuttaminen työelämää kuvaavan ongelmatilanteen ratkaisua arvioitaessa vaatii usein hienojakoisia määritelmiä ja rajauksia. Kun tavoitteena on saavuttaa enemmän ja paremmin, johtaa se kriitikoiden mukaan väistämättä vaatimusten ja arviointiperusteiden jatkuvaan tarkentumiseen. Lopulta paperilla esitetty pätevyys voi olla hyvin kaukana opetuksen avulla omaksuttavasta kompetenssista. (Mulder ym. 2012, 764.) Vaarana on, että tutkintojen vaatimukset lisääntyvät ja lopulta ammatillinen koulutus tähtää ainoastaan näyttötutkinnoissa menestymiseen eikä vastaa työelämän vaatimuksia. Huolimatta pitkään kehittyneestä osaamisperusteisuuskeskustelusta kyseinen koulutusajattelu näyttäytyy edelleen paljon aikaa ja resursseja vievänä ratkaisuna. Sen yhteydessä käytettävät käsitteet on helppo omaksua, mutta tulosten mittaaminen kattavalla ja kaikkia osapuolia hyödyttävällä tavalla on aikaisemmassa tutkimuksessa koettu haasteelliseksi. (Wolf 2001, 3–4; Mulder ym. 2009, 766.) Osaamisperusteinen arviointi onkin Haltian (2011) mukaan tasapainoilua yhdenmukaisuuden ja autenttisuuden välillä (Haltia 2011, 64–65).

Kirjallisuudessa osaamisperusteisuudesta löydetään edellä mainittujen lisäksi muitakin ongelmakohtia. Biemans kollegoineen (2009) on listannut seitsemän heidän mukaansa keskeisintä ongelmaa. Ensimmäinen näistä on kompetenssien vaikea määrittelemineen. Toisena mainitaan tässäkin esitetty arvioinnin standardoimisen eli yhdenmukaisuuden ongelma. Työssä oppimalla saavutetun osaamisen todentamiseen liittyvät ongelmat mainitaan listalla kolmantena. Niillä viitataan lähinnä työpaikalla opitun osaamisen arviointiin ja eri tavoilla hankitun osaamisen keskinäiseen vertautuvuuteen. Neljäntenä nostetaan esille osaamisperusteisten oppimistavoitteiden asettamisen vaikeus. Opiskelijoilla on vaikeuksia ymmärtää, mitä autenttisuudella ja kompetenssilla tarkoitetaan. Seuraavana listalla mainitaan kompetenssien arvioimisen vaikeus, jonka jälkeen kuudentena käsitellään opettajien muuttuva rooli. Viimeisenä ongelmakohtana nähdään koulutusta tarjoavan instituution pätevyyden säilyttäminen ja oman ideologian toteuttaminen. Osaamisperusteisuutta ei tulisi heidän

mukaansa pitää itseisarvoisena, jotteivat opettamisen laatu ja oppimistulokset kärsisi. (Biemans ym. 2009, 270–271.)

Alison Wolf (1995) on tiivistänyt edellä mainitut ongelmat. Hän esittää, että osaamisperusteisen koulutuksen suurin ongelma on, että sillä tavoitellaan vallankumouksellista uudistamista. Sen avulla haluttiin ja halutaan nopeassa tahdissa korvata tai kaataa käsityksiä, jotka nähdään vanhentuneina. Nopeat muutokset eivät hänen mukaansa kuitenkaan takaa periaatteellista muutosta kovinkaan tehokkaasti. (Wolf 1995, 128.)

Kaikkein kärkkäimmissä osaamisperusteisuuden kritiikeissä argumentoidaan osaamisperusteisuuden ja kompetenssien kaupittelun johtavan koulutuksen alistamiseen yrityksille, työmarkkinajärjestöille ja hallituksille. Tällaista ajattelutapaa kutsutaan Alan Smithin koulukunnaksi. Pelkona eivät ole ainoastaan koulutuksen kaupallistamisesta syntyvät haitat, vaan lisäksi koulutuksen alistamisen poliittisille ja taloudellisille toimijoille katsotaan haittaavan valtioiden kehitystä. Koulutuksen on aina aikaisemmin ollut tarkoitus palvella koko kansakunnan hyvinvointia. Uuden järjestelyn myötä koulutuksesta saatavat hyödyt kasaantuvat ensin yrityksille ja markkinoille, ja ainoastaan näille toimijoille kelpaamaton osa resursseista voidaan käyttää turvaamaan valtion hyvinvointia. Keskeinen ongelma on, että valtion tarjoaman tai ainakin osin kustantaman koulutuksen hyödyt eivät palaudu yhteiskunnan käyttöön. Yritysten ja markkinatoimijoiden halu maksimoida oma hyötynsä heikentää osaamis pääoman palautumista yhteiskunnan käyttöön. (Wolf 1995, 128.) Tämä on äärimmäinen näkemys osaamisperusteisuuden haitallisista vaikutuksista, ja tässä tekstissä sen tehtävä on ainoastaan kuvata melko polarisoitunutta osaamisperusteisuuskeskustelua ja vahvistaa käsitystä osaamisperusteisuuskeskustelun yhteiskunnallisesta merkityksestä.

4.2 Kompetenssin kritiikki

Huolimatta kompetenssi-käsitteen pitkästä esiintymisestä koulutuspoliittisessa keskustelussa sen käyttötavassa ja merkityksissä on maakohtaisia eroja (Wesselin ym. 2007). Suurin ongelma on, että Euroopan Komissio (EC 2008) on kompetenssin määrittelyssä halunnut tavoittaa mahdollisimman usean eri jäsenmaan käsityksen, jonka seurauksena määritelmä on jäänyt epäselväksi (Brockmann ym, 2009, 788–789). Esimerkiksi Ranskassa kompetenssi viittaa kykyyn toimia ammatissa, kun taas Englannissa käsitteellä kuvataan laajasti osaamista, jota

työtehtävät vaativat (Weigel ym. 2007, 6, 11). Käsitteen monitulkintaisuuden vuoksi ei voida olettaa, että se ymmärrettäisiin jokaisessa maassa samalla tavalla. Euroopan Unionin linjauksista eroavien koulutusjärjestelmien toiminta ja niissä suoritettavien tutkintojen vertailtavuuden heikkous syntyvät tästä toistaiseksi ratkaisemattomasta ongelmasta. (Brockmann ym. 2009, 788.) Kirjallisuudessa on lisäksi mainittu kompetenssi-käsitteen tuottavan koulutuksen rakenteeseen ongelmia. Varsinkin käsitteen löyhä ja määrittelemätön käyttö osana opetussuunnitelmien laatimista nähdään ongelmia uusintavana käytäntönä. (Wesselink ym. 2007, 39–40.) Integroiminen ei ole tarkoittanut ongelmien poistumista, vaan kompetenssiin liittyvät ongelmat ovat monimutkaistuneet jäsenvaltioiden erilaisten tulkintojen myötä.

Michaela Brockmann, Linda Clarke ja Christopher Winch (2009) huomauttavat käsityksen, jossa yksilön kompetenssi voidaan määrittää suhteessa ennalta määrättyihin tehtäviin, viittaavan tayloristiseen näkemykseen työstä. Tällä huomiolla tuodaan esille todellisen työelämän ja tayloristisen näkemyksen ristiriita. Ongelma on, että tayloristisen ajattelun mukaisesti jokainen työssä kohdattava tehtävä on mahdollista ratkaista jonkin ennalta opitun mallin mukaisesti. Todellisuudessa tilanteet kuitenkin vaihtuvat ja muuttuvat niin nopeasti, että ennalta opittujen mallien käyttö ei aina riitä vaan yksilöltä vaaditaan luovuutta ja kykyä adaptoitua. Tämä huomio asettaa luvussa 2.4 esitellyn EQF-järjestelmän kyseenalaiseksi, sillä se sivuuttaa todelliset vaatimukset ja perustuu ennakkoon asetetuille oletuksille. (Brockmann ym. 2009, 793–794.) Osaamisperusteisen ajattelun ja sen toteuttamiseen tarkoitettujen järjestelmien välillä vallitsee ristiriita. Oman tutkielmani kannalta tämä ristiriita on merkityksellistä tunnistaa, ja se on huomioitu kyselyä laadittaessa.

Tayloristisen työnkuvan lisäksi EQF-mallia on kritisoitu sen tulkinnanvaraisuudesta. Mallin soveltaminen jäsenmaiden koulutusjärjestelmiin on haasteellista, sillä ne ovat rakenteeltaan varsin erilaisia. Ilman rakenteiden ja perustavien käsitteiden harmonisointia EQF-mallin noudattaminen saattaa johtaa syvenevään erilaistumiseen. Brockmanin ja hänen kollegoidensa (2009) mukaan ennen EQF-mallin käyttöön ottamista olisi pitänyt luoda koulutusjärjestelmiä yhdenmukaistava käytäntö. EQF-uudistuksessa on ikään kuin sivuutettu rakenteellinen uudistus ja ryhdytty toteuttamaan arvioinnin yhdenmukaistamista ilman yhteisiä pelisääntöjä. Arvioinnin yhdenmukaistaminen ei poista toteutuksessa ilmeneviä eroja. (Brockmann ym. 2009, 794–795.) Uudistuksessa on samanlaisia piirteitä kuin Yhdysvalloissa osaamisperusteisuuden käyttöönoton yhteydessä (ks. Tuxworth 1990). Ongelma ei ole

niinkään se, ettei tiedettäisi, mitä tehdään, vaan pikemminkin se, ettei jaksettu odottaa uudistukseen soveltuvien mallien muodostumista. Uudistukset ajettiin läpi ilman niiden edellyttämiä rakenteita. Kyseessä eivät siis ole ainoastaan koulutusajattelun ongelmat, vaan osaamisperusteisuus näyttää kiinnittyvän osaksi poliittisia tulkintoja.

5 MENETELMÄT JA AINEISTO

Tässä luvussa esittelen aineistoni ja käyttämiäni aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä. Aloitan tarkastelun kuvailemalla osaamisperusteisuuskyselyä, jolla aineisto kerättiin. Sen jälkeen kuvaan sisällönanalyysia ja tapaa, jolla käytän kyseistä analyysimenetelmää omassa tutkimuksessani. Luvun lopulla esittelen käyttämäni tilastolliset menetelmät ja kuvailen aineistoa keskeisimpien tunnuslukujen avulla. Aikaisemmat ammatillisen koulutuksen opettajilta kerätyt osaamisperusteisuuteen liittyvät aineistot ja niistä tehdyt julkaisut eivät täytä tieteellisen tutkimuksen kriteereitä. Niiden tarkoitus on ollut osaamisperusteisuuden omaksumiseen liittyvien ongelmien käytännöllinen ratkaiseminen. Tämän tapaisia julkaisuja ovat tehneet erityisesti oppilaitokset omiin kehittämistarpeisiinsa, minkä vuoksi niissä käytettyjä aineistoja ei aina ole edes julkisesti saatavilla. Toivonkin havaintojeni antavan suuntaa tulevaisuudessa Suomessa tehtävälle osaamisperusteisuuden tutkimukselle.

Tutkimukseni asetelma on hyvin lähellä mixed methods -tutkimusperinnettä (Hesse-Biber 2010, 1), sillä käytän sekä laadullista että määrällisiä menetelmiä. Mixed methods -tutkimus tarkastelee samaa aineistoa vähintään kahteen eri menetelmään perustuvalla asetelmalla tulkiten näiden tuloksia rinnakkain. Tällöin mahdollistuu ilmiön, tapauksen tai teorian testaamisen kattavampi kuvaaminen kuin yhtä asetelmaa käytettäessä. (Lavrakas 2008, 731.) Itse en kuitenkaan toteuta tässä tutkimuksessa kahta eri menetelmään perustuvaa kokeellista asetelmaa, vaan tarkastelen samoja kysymyksiä kahdella eri analyysimenetelmällä vahvistaakseni tutkimukseni validiteettia. Käytän sisällönanalyysia ja ristiintaulukointia rinnakkain, mutta niiden yhtäaikainen käyttö ei liitä tutkimustani mixed methods - perinteeseen.

5.1 Aineiston kuvailu ja osaamisperusteisuuskysely

Tässä luvussa esittelen, millaisella menetelmällä keräsin tutkimukseni aineiston ja mitä haasteita prosessiin liittyi. Kyselyä varten pyydettiin tutkimusluvut Satakunnan koulutuskuntayhtymältä (Sataedu) ja Tampereen ammattiopistolta (TREDU). Kysely lähetettiin näissä yksiköissä toimiville opettajille organisaatioiden sisäisiä postituslistoja hyväksi

käyttäen. Vastaajia ei valikoitu joukosta millään otosmenetelmällä, mistä johtuen otosta voidaan pitää ainakin osittain satunnaisotantana. On toki huomioitava, että vastauksen antamisen perustuessa vapaaehtoisuuteen korostuvat sellaiset vastaajat, jotka kokevat asian tavalla tai toisella itselleen merkitykselliseksi. Kyselyyn ei saatu järjestettyä palkkioasetelmaa, mikä olisi saattanut kannustaa vastauksen antamiseen.

Kyselyllä tavoitettiin 1127 toisen asteen ammatillista opettajaa, joista 117 vastasi kyselyyn. Vastausprosentiksi saatiin ($n/N \times 100$) noin 10, jota voidaan pitää syystäkin alhaisena. Matala vastausprosentti voidaan tulkita monella tavalla, kuten aiheeseen liittyvinä ennakkoluuloina, kiireenä ja viitsimättömyytenä. Aineiston rajallisuus ei kuitenkaan sulje pois kaikkia tilastoanalyttisiä menetelmiä, eikä laadullista analyysia vapaista tekstikentistä saadusta aineistosta, jota kertyi noin 40 sivua. Vastaajilta kerättyjen ydintietojen avulla ei voida tunnistaa yksittäistä vastaajaa, eikä kyselyn vastauksia sen vuoksi tarvinnut analyysin yhteydessä anonymisoida.

Kysely toteutettiin E-lomake-kyselytyökalulla. Kyseisestä työkalusta saa helposti käyttöön sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston. Keräämisen jälkeen aineisto tallennettiin TAMK:ssa (Tampereen ammattikorkeakoulu) toimivan opettajakorkeakoulun sähköiseen palveluun. Tämän lisäksi aineisto tallennettiin yhteiskuntatieteelliseen tietoaarkistoon, josta se on vapaasti saatavilla vuoden 2017 lokakuusta alkaen.

Aineiston kuvailussa keskityn aineistoni keskeisimpien tunnuslukujen esittelyyn ja niissä mahdollisesti ilmenevien rajoitteiden tunnistamiseen. Ydintietojen jakaumien tarkasteleminen osoitti, että ikä, sukupuoli ja työkokemus olivat lähes normaalisti jakautuneita. Vastaajista noin puolet oli naisia (49 %), eniten vastanneista sijoittui työkokemuksessa 15 ja 35 työvuoden haarakkaan ja vastaajat olivat keskimäärin 42–57-vuotiaita. Sen sijaan suurempaa vaihtelua vastauksissa oli organisaation ja toimenkuvan yhteydessä. Organisaatioista Tredu oli ylliedustettuna 75 prosentilla ($N=88$) vastauksista Sataedun osuuden ollessa 25 prosenttia ($N=29$). Jakaumaa voidaan pitää myös osoituksena organisaatioiden todellisesta kokoerosta. Toimenkuvamuuttujan tapauksessa ammatilliset opettajat olivat edustettuina 86:ssa prosentissa ($N=101$) vastauksia, yhteisten tutkinnonosien opettajien osuus aineistossa oli kuusi prosenttia ($N=10$) ja molempia alueita työssään täyttävien henkilöiden osuus oli viisi prosenttia ($N=6$). Työnkuvan jakauma on tutkimuksen kannalta hyvä, sillä olin kiinnostunut eritoten ammatillisten opettajien kokemuksista. Toisen asteen muuta opetushenkilökuntaa ei kuitenkaan

voitu jättää rajauksessa ulkopuolelle, sillä osaamisperusteisuus näkyy kaikessa ammatillisessa oppilaitoksessa annettavassa opetuksessa.

Luokittelin vastauksissa kerrotut opetettavat aineet tai tutkinnon osat uudelleen sen mukaisesti, miten opetushallitus määrittelee ne (OPH-verkkosivut). Kaikista vastaajista 113 oli ilmoittanut opettamansa kokonaisuuden. Näistä 36 prosenttia (N=41) oli tekniikan tai liikenteen alan opettajia. Tekniikan ja liikenteen alan yliedustavuus johtuu tekniikan alan alla toteutettavien tutkintojen määrästä. Opetushallituksen mukaan tekniikan ja liikenteen alaan kuuluu yhteensä 29 perustutkintoa mikä on 23 perustutkintoa enemmän kuin seuraaviksi suurimmilla koulutusaloilla. (OPH-verkkosivut.) Vähiten vastaajia oli luonnonvara ja ympäristöalalta, joiden osuus vastanneista oli neljä prosenttia (N=5).

Koska kyseessä on ajankohtainen ja tunteita herättävä ilmiö (mm. Mulder ym, 2009), oli mielestäni perusteltua luoda sellainen kysely, jossa vastaajille annetaan mahdollisuus omin sanoin kuvata kokemuksiaan osaamisperusteisesta koulutuksesta. Tämän vuoksi vapaiden tekstikenttien liittäminen osaksi kyselyä oli luontevaa. Lisäksi vapaiden kuvausten ja kysymyksiin vastaamisen tulkinnan yhdistämisellä saadaan aikaan syvällisempää analyysia.

En kohdannut haasteita osaamisperusteisuuteen liittyvien käsitteiden operationalisoinnissa, mihin on katsoakseni kaksi selitystä. Ensinnäkin osaamisperusteisuutta tarkasteleva melko globaali kirjallisuus on keskittynyt lähinnä käsitteiden määrittelemiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa, että käsitteet, joita kyselyssä käytin, olivat aiemmassa kirjallisuudessa määritelty varsin hienosyisesti. (Esim. Wolf 1995; Mulder ym. 2009; Wijnia ym. 2016.) Tieteellisen keskustelun fokuusoituminen ainoastaan käsitteisiin tuottaa myös ongelmia, sillä käsitteet kokoavan teorian puuttuminen saattaa jättää tarkastelun paikoin melko pintapuoliseksi (Tuxworth 1990). Toivon aineiston analyysin lisäävän kokemusperäistä tuntemusta niin käsitteiden kuin ilmiön osalta. Toinen operationalisointiin positiivisesti vaikuttanut tekijä oli tietämys kohderyhmän käsitteiden tuntemuksesta ja vastaajien ymmärrys reformin muutoksista ammatillisten opettajien arkeen. Tapauksessa, jossa ilmiö on kohdejoukolle entuudestaan tuttu, kysymysten esittäminen ja käsitteiden käyttäminen on merkittävästi vaivattomampaa kuin sellaiselle joukolle, joka ei entuudestaan tunne ilmiötä ja näkee siihen liittyvät käsitteet kyselyssä ensimmäisen kerran. (ks. operationalisointi; Metsämuuronen 2006a 37, 57; Kiviniemi 2007, 73.)

Kysymyspatteristojen toimivuutta sekä kysymyksenasettelun selkeyttä testattiin joukolla ammatillisen opettajakoulutuksen asiantuntijoita. Sain arvokasta palautetta muun muassa kysymyksissä esiintyvien ammatillisen koulutuksen käsitteiden korrektista käytöstä. Lisäksi huomiota kohdistettiin muutaman kysymyksen monitulkintaisuuteen, minkä pohjalta tein kyselyyn tarpeelliseksi katsomiani muutoksia. Kysely löytyy kokonaisuudessaan tutkielman liiteosuudesta (Liite 2).

Kvalitatiivinen aineisto muodostuu kyselyyn sisältyneistä vastaajien omien mielipiteiden ja kokemusten kuvauksista. Pääosin vastaukset ovat pituudeltaan useampia lauseita, mutta aineisto sisältää myös huomattavasti pidempiä ja lyhempiä vastauksia. Tässä tutkimuksessa toteutettavan sisällönanalyysin kannalta saatu vastausten määrä on nähdäkseni riittävä. Lisäksi opettajien ilmoittamien toimialojen ja opettavien kokonaisuuksien vaihtelevuus puhuu sen puolesta, ettei vastaajien joukko ole liian homogeeninen sisällönanalyysin mielekkyyden kannalta.

5.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysia pidetään analyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Yleisemmin laadullisen analyysin vaiheet etenevät aineiston lukemisesta teemoitteluun tai teemoittelua vastaavaan toimenpiteeseen ja lopulta yhteenvedon kirjoittamiseen. Varsinaisena analyysivaiheena pidetään teemoittelua ja yhteenvedon kirjoittamista, joissa aineistosta valikoidaan tutkijan mielenkiinnon kohdetta ilmentävät seikat. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 91–92.) Sisällönanalyttisestä aineistoanalyysistä puhuttaessa tarkoitetaan jotakin kolmesta seuraavasta: aineistolähtöinen, teoriaohjaava tai teorialähtöinen sisällönanalyysi. Tässä tutkimuksessa näistä analyysimuodoista tullaan käyttämään teoriaohjaavaa analyysia, josta tarkemmin alaluvussa 5.3. Kuvailen seuraavaksi yksityiskohtaisemmin sisällönanalyysin eri muotoja, jotta oman analyysimenetelmäni suhde kahteen muuhun vaihtoehtoon kävisi selväksi.

Aineistolähtöisessä (induktiivisessa) sisällönanalyysissa ei ole etukäteen suunniteltua tai ohjaavaa analyysin rakennetta. Toisin sanoen analyysiyksiköt muodostuvat aineiston lukemisen yhteydessä. Aineistolähtöisen analyysin ei tulisi perustua aikaisempiin havaintoihin, tietoihin tai teoriaan, eikä teorialla siksi tulisi olla vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai sen

lopputulokseen. Hyvänä esimerkkinä aineistolähtöistä tutkimusta toteuttavasta tutkimusperinteestä voidaan pitää fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 95.)

Analyysirungon muodostaminen ja teorian paikkansapitävyyden testaaminen erottavat teorialähtöisen (deduktiivisen) analyysin kahdesta muusta sisällönanalyysin muodosta. Analyysirungon tai testattavana olevan käsitejärjestelmän sen salliessa teorialähtöisessä analyysissä voidaan muodostaa uusia luokkia. Tutkija voi toteuttaa oman analyysinsä niin strukturoituna kuin haluaa ja niin ikään analyysin rungon rakenne voi vaihdella melko vapaasta toteutuksesta hyvin tiukasti ennalta määriteltyyn analyysiin. Rungon rakenteen ehdottomuus riippuu osin siitä, kuinka pitkälle viedyn teorian toimivuudesta uudessa kontekstissa ollaan kiinnostuneita. Yksinkertaistetusti ilmaistuna teorialähtöisessä sisällönanalyysissä lähtökohtana on olemassa olevan teorian testaaminen uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 97, 113.)

Teoriaohjaavassa (abduktiivisessa) analyysissä teorian ohjaus voi vaihdella paljon tilaa antavasta melko strukturoituun. Abduktiivisen analyysin vahvuudeksi Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009) mainitsevatkin sallivan mutta johdonmukaisen ohjauksen, minkä teorian tai käsitejärjestelmän käyttäminen osana analyysia mahdollistaa. Kyse on lopulta tutkijan tekemistä valinnoista: missä vaiheessa ja millä tavalla teoria tai käsitejärjestelmä otetaan osaksi analyysia. Teoriaohjaavaa analyysia pidetään yleisesti ratkaisuna aineistolähtöisen analyysin ongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 97, 99–100.)

5.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja sen eteneminen

Analysoin kyselystä saadun laadullisen aineiston teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Lähdin asetelmasta, jossa osa analyysia ohjaavista käsitteistä voidaan tuoda valmiina. Teoriaohjaava sisällönanalyysi perustuu oletukselle, että aineistosta nousevilla teemoilla on entuudestaan tunnettu suhde ilmiötä kuvaaviin käsitteisiin. Toisin kuin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä näitä teemoja ei määritellä etukäteen, vaan ne muodostetaan aineiston ehdoilla ja ainoastaan teemoja määrittävät käsitteet otetaan annettuina. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 97,117.) Käytin analyysissani valmista osaamisperusteisuuden käsitejärjestelmää,

suhtautuen siihen kuitenkin melko löyhästi ja muodostaen uusia teemoja tarvittaessa. Teemojen muodostumista kuvaan tässä luvussa tuonnempana.

Omaan tutkimusaineistooni olisi saattanut sopia myös teorialähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2008, 113), mutta osaamisperusteisuutta koskevan teorian puuttumisen vuoksi teorialähtöinen analyysi olisi väistämättä jäänyt keinotekoiseksi. Mielestäni muutkin aineiston ja ilmiön ominaisuudet huomioon ottaen on perustellumpaa tarkastella osaamisperusteisuutta sallivammalla analyysiotteella. Aineistolle tilaa antavaa otetta voidaan Kari Kiviniemen (2007) mukaan pitää aineiston ja olemassa olevan teorian tai käsitejärjestelmän vuoropuheluna. Parhaassa tapauksessa analyysin aikana havaitaan aineiston ja ilmiön käsitejärjestelmän välillä uusia määrittelemättömiä suhteita, joiden avulla ilmiön tuntemus syvenee ja teoreettinen keskustelu asemoituu uudelleen. (Kiviniemi 2007, 74.)

Toteutin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia melko strukturoidulla rakenteella. Toisin sanoen käytin analyysirunkoa aineiston teemoittelussa. Poimin aineiston lukemisen yhteydessä siitä teemoja (luokkia), jotka eivät käyneet ilmi tai tulleet mainituiksi luvussa 3, jossa esittelin osaamisperusteisuuden keskeisiä käsitteitä ja teemoja. Havainnot kirjasin teorialähtöisen analyysin yhteydessä mainittuun analyysirunkoon (ks. kuva 1: henk., joust., valm.nop. jne.) Käyttämäni analyysirunkoa voidaan pitää puolistrukturoituna, sillä en missään analyysin vaiheessa kohdistanut katsettani sokeasti ennalta tiedettyihin käsitteisiin vaan loin uusia teemoja jokaisella lukukerralla. Annoin teemoille ulottuvuudet sen pohjalta, millaiseksi ilmiö kuvautuu kirjallisuudessa. Osaamisperusteisuuden ulottuvuudet ovat kirjallisuuden mukaan yksilö (opiskelija), opettaja, oppilaitos (organisaatio), koulutuspolitiikka ja toteuttaminen (esim. arviointi). (mm. Wolf 1995.) Näiden lisäksi odotin aineistosta nousevan lisää ulottuvuuksia. Alla on havainnollistava kuva aineistoon tutustumisen myötä muodostuneesta analyysirungosta.

Kuva 1. Analyysirungon täyttymisen esimerkki

| Vastaaja | Vastauksissa esiintyvät ulottuvuudet | henk. | joust. | valm.nop. | opettaj. | ei muut. | op.ymp. |
|----------|-----------------------------------------|-------|--------|-----------|----------|----------|---------|
| 1 | arkinen, opisk. teemat. | 1 | | | | | |
| 2 | opisk. opet. | 1 | 1 | | 1 | | |
| 3 | opisk. opet. | 1 | | | 1 | | |
| 4 | org. oppimisen muoto, työpaik. opet. | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 |

Analyytirungon lyhenteet

Ulottuvuudet: opisk. = opiskelija, Opet. = opettaja, org. = organisaatio, työpaik. = työpaikka, teemat. = temaattinen

Teemat: henk. = henkilökohtaistaminen, joust. = joustavuus, valm.nop. = valmistumisnopeus, opettaj. = opettajuus, ei muut. = ei muutosta, op.ymp. = oppimisympäristö

Analyytirungosta voidaan lukea, mitä vastaajat ovat vastauksissaan käsitelleet ja mitä osaamisperusteisuuden ulottuvuutta he ilmentävät. En abstrahoinut vastauksia, sillä ne olivat jo valmiiksi hyvin eriytyneitä kyselyssä käytettyjen osaamisperusteisuuden osa-alueiden vuoksi. Lisäksi vastaukset olivat lyhyitä ja usein varsin ytimekkäitä, minkä vuoksi niiden yksinkertaistaminen ei tuota suoranaista lisäarvoa analyysilleni. Analyytirungon tulkintaa voidaan toteuttaa usealla erilaisella tavalla. Esimerkiksi kuvasta 1 voidaan katsoa vastaajan 2 käsitelleen vastauksissaan joustavuuden ja opettajuuden teemoja. Teemoja hän on käsitellyt opiskelijan ja opettajan ulottuvuudessa. Vastaaja 4 on puolestaan käsitellyt useampaa teemaa ja ilmentänyt niitä vastauksissaan varsin monella ulottuvuudella. Voidaankin sanoa vastaajan 4 käsitelleen osaamisperusteisuutta laaja-alaisemmin kuin vastaaja 3. Lisäksi analyysirungosta voidaan nähdä, kuinka moni opettaja on omissa vastauksissaan ilmentänyt kutakin teemaa. Tätä kutsutaan kvantifikoinniksi, jota kuvaan tarkemmin luvussa 6.1.

Käytännössä muodostin kahdesta sisällönanalyysitavasta (teorialähtöisestä ja teoriaohjaavasta) sellaisen kokonaisuuden, joka mielestäni parhaiten tavoittaa osaamisperusteisuuden ilmiönä. Tavoittelin analyysiotetta, jolla on mahdollista saada uutta tietoa, mutta samalla tunnustaa jo olemassa oleva tieto. Analyytirunko toimii tässä tutkimuksessa apuna uuden tiedon jäsentämisessä ja jo tunnetun tiedon soveltamisessa. Se mahdollistaa analyysin aikana tapahtuvan pohdinnan teemojen ja ulottuvuuksien suhteista. Ennen kuin ryhdyin täyttämään

analyysirunkoa, olin teemoitellut aineistoa karkeasti kysymysten aihealueiden mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 97, 110, 113.)

Lähtökohdat teoriaohjaavaksi määrittyvälle analyysille luotiin jo kyselyn rakennetta suunniteltaessa. Tuolloin kyselyn teemat määriteltiin keskeisten osaamisperusteiseen koulutusajatteluun liittyvien käsitteiden mukaisesti. Valmiiksi annetuilla teemoilla on varmasti ollut vaikutusta opettajien kirjoittamiin vastauksiin, varsinkin vapaiden kenttien osalta. En kuitenkaan katso aineiston sisäisen validiteetin kannalta ongelmallisena, että aihealueet olivat valmiiksi annettuja ja näkyvillä vastaajille. Paremminkin pitkälle jäsenyneiden vastausten voitaisiin katsoa olevan ilmiön kokonaisuutta sekä käsitteiden käyttöä ja niiden tuntemusta syväluotaavia, sillä teemoiksi valikoituneita käsitteitä on käytetty kirjallisuudessa jo pitkään. Valmiit teemat voidaan mielestäni tulkita tässä vastauksia rajaavina mutta ei rajoittavina ehtoina. Toisin sanoen vastaukset olivat juuri siitä aiheesta, josta olin kiinnostunut. Jari Metsämuurosen (2006a) antaman validiteetin määritelmän mukaisesti arvioin aineistoni kuvaavan juuri sitä ilmiötä, jota sen on tarkoitus kuvata (Metsämuuronen 2006a, 43).

Sisällönanalyysini alkoi pitkällisellä perehtymisellä aineistoon. Metsämuuronen (2006b) käyttää tästä tutkimuksen vaiheesta nimitystä aineistoon herkiminen (2006b, 248). Useiden lukukertojen jälkeen ryhdyin toteuttamaan varsinaista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin kannalta hyvin tarkasti suunniteltu kyselyrunko osoittautui tässä tapauksessa analyysivaihetta jouduttavaksi ratkaisuksi. Valmiiksi aihealueisiin jaettujen kysymysten vuoksi vastaajilta saadut tekstimuotoiset vastaukset olivat lähtökohtaisesti melko pitkälle jäsenyneitä. Pitkälle jäsenyneiden ja selkeästi teemoihin istuvien vastausten vuoksi oli mielestäni perusteltua sivuuttaa vastausten abstrahointivaihe, jossa vastauksia olisi tiivistetty ja muokattu yksinkertaisempaan ja selkeästi johonkin kategoriaan sopivaan muotoon (Metsämuuronen 2006b, 246). Abstrahoinnin sijasta luin jokaiselta vastaajalta kaikki hänen antamansa vastaukset ja kirjasin niissä käsitellyt teemat, käsitteet ja käsittelyn ulottuvuuden suoraan analyysirunkoon. Katson vastausten tieteellisen jäsentymisen tapahtuvan tarkastelussani, vaikka varsinaista abstrahointivaihetta ei toteutuksessani ole.

Sisällönanalyysin jälkeen ryhdyin tarkastelemaan vastauksia suhteessa kvantitatiiviseen aineistooni. Tarkoitukseni oli osoittaa yhdenmukaisuuksia sekä mahdollisia ristiriitaisuuksia vastaajien ilmentämissä teemoissa tai käsitteissä. Käytännössä selvitin jokaista teemaa koskevat määrällisen analyysin kannalta merkitykselliset tiedot, minkä jälkeen tarkastelin

laadullista aineistoa uudelleen. Näin oli mahdollista saada aikaan vuoropuhelua määrällisen ja laadullisen analyysin välillä. Yksityiskohtaisempi kuvaus tämän prosessin etenemisestä on esitetty luvussa 6.1.

5.4 Tilastolliset menetelmät ja niiden rajoitukset

Tässä alaluvussa esittelen aineiston kvantitatiivisessa analyysissä käyttämäni menetelmät. Tutkimuksessani kvantitatiivisen analyysin tarkoituksena on tukea sisällönanalyysia ja sen tuottamia huomiota aineistosta. Jos aineistossa on esimerkiksi paljon huomioita opiskelijan ominaisuuksista tai heidän toimijuuteensa liittyvistä tekijöistä, kvantitatiivisen analyysin avulla minun on mahdollista tarkastella, miten esimerkiksi motivaatio, vastuu tai prosessin henkilökohtaistaminen on koettu vastaajien joukossa. Toisin sanoen pystyn tekemään laajemmalla repertuaarilla tulkintoja laadullisesta aineistostani ja suuntaamaan laadullista analyysiäni kiinnostaviin ilmiöihin. Muistutettakoon lukijaa tässä kohdin siitä, että kyseessä ei ole lähtökohtaisesti täysin kvantitatiivinen tutkimus, vaan laadullista ja määrällistä analyysia yhdistävä tutkimusasetelma.

Aineiston tilastollisella tarkastelulla on tässä tutkimuksessa kaksi merkittävää rajoitetta. Ensinnäkin aineistoni on pieni, eikä sillä sen vuoksi ole mahdollista toteuttaa monimuuttujamenetelmiä menestyksekkäästi. Toisekseen aineistoani ei voida pitää täysin satunnaisena otoksena normaalisti jakautuneesta populaatiosta, mikä sekä luo esteitä monimuuttujamenetelmien käyttämiselle. Näiden rajoitteiden lisäksi on mainittava tässä kohdin uudelleen, että kyseessä on tietävästi ensimmäinen Suomen kontekstissa kerätty laajempi ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuden keskittynyt aineisto. Aineiston luonteesta johtuen päädyin analyysissäni käyttämään ainoastaan kuvailevia tilastoanalyttisiä menetelmiä.

Kuvailevista tilastoanalyysimenetelmistä käytän ristiintaulukointia. Kimmo Vehkalahti (2008) pitää ristiintaulukointia yhtenä tärkeimmistä yhteiskuntatieteilijöiden käyttämistä perusmenetelmistä (Vehkalahti 2008, 68). Ristiintaulukoinnin vaiheista ja sen prosessin tarkasta kuvailusta ovat kirjoittaneet esimerkiksi Metsämuuronen (2006b) sekä Tapani Alkula, Seppo Pöntinen ja Pekko Ylöstalo (1999). Heidän mukaansa tällä varsin yksinkertaisella menetelmällä voidaan saada nopeasti ja havainnollistavasti esille kahden muuttujan välinen

yhteys. (Metsämuuronen 2006b, 348–351; Alkula ym. 1999, 175–177.) En esittele tässä yhteydessä ristiintaulukoinnin matemaattisia perusteita tai päättelyn etenemistä tarkemmin, vaan ohjaan lukijan edellä mainituissa lähteissä esitettyjen argumenttien äärelle.

Käytän kuvailevan tilastoanalyysin ja seuraavaksi esiteltävän χ^2 -riippumattomuustestin tekemiseen SPSS (Statistical Package for Social Sciences) tilastoanalyysityökalua (Vehkalahti 2008, 196). χ^2 -riippumattomuustestin tarkoituksena on osoittaa, onko muuttujien välillä tilastollisesti merkittävää yhteyttä (Holopainen & Pulkkinen 2008, 202). Kyseinen testi sopii minulle, koska aineistossani on paljon luokittelu- ja välimatka-asteikollisia muuttujia. Käytännössä testissä asetetaan nollahypoteesi, joka olettaa muuttujien olevan toisistaan riippumattomia. Nollahypoteesi voidaan hylätä tilanteessa, jossa p saa pienemmän arvon kuin 0,05. Edellytys nollahypoteesin hylkäämiselle siis on, että erehtymisriski on yhtä suuri tai pienempi kuin 5 prosenttiyksikköä. (Emt. 202–204.) χ^2 -testin käytöllä on kaksi rajoitusta: mikään odotettava frekvenssi ei saa olla 2×2 -taulukossa pienempi kuin yksi (<1) ja suuremmassa taulukossa korkeintaan 20 prosenttia odotetuista frekvensseistä saa olla pienempiä kuin viisi (<5). Olen tarvittaessa luokitellut uudelleen muuttujia, mikä ei olisi ollut välttämätöntä, mutta pienen aineiston vuoksi katsoin sen asianmukaiseksi ja testin käytettävyydestä lisääväksi toimeksi. (Metsämuuronen 2006a, 928, 1018.) Uudelleen luokitellut muuttujat löytyvät tutkimuksen liitteistä (Liite 1).

6 ANALYYSI

Tässä luvussa esittelen aineiston analyysin tuottamia tuloksia. Toteutan tarkastelun edellisessä kappaleessa kuvatulla tavalla, aloittaen sen luokittelulla sekä kvantifikoinnilla. Jokaisen analyysiluvun alussa esittelen, mitä kvantifikaation perusteella voidaan kertoa ulottuvuuden mukaan jäsenyivistä teemoista. Etenen tämän jälkeen tilastolliseen kuvailuun, jossa vahvistan tai kyseenalaistan kvantifikoinnin tuloksia. Päätän analyysin kvalitatiiviseen esitykseen tarkasteltavasta ulottuvuudesta, jonka avulla pystyn syventämään kvantitatiivista tulkintaani.

Lisätäkseeni tarkasteluun syvyyttä esitän laadullisessa analyysiosuudessa esimerkkejä kyselyyn annetuista vastauksista. Näiden vastausten esittämisen tarkoituksena on toimia kokemusperäisinä kuvauksina ulottuvuuksista. Aineiston luokittelu on sijoitettu tässä tapauksessa analyysiosioon, sillä esimerkiksi Marilyn Domas White ja Emily Marsh (2006) esittävät sisällönanalyysissä tehtävän luokittelun olevan luonteeltaan analyyttistä (White & Marsh 2006, 33). Sisällönanalyysin kannalta luokittelua ei kuitenkaan voida pitää analyysin tuloksena, vaan kyseessä on ainoastaan tekstin järjestäminen johtopäätösten esittämistä varten (Tuomi & Sarajärvi 2008, 103). Jatkossa tulen puhumaan teemasta luokkana, sillä käsite soveltuu paremmin analyysini tulosten ja analyysirungon tulosten esittelyyn.

6.1 Analyyttinen luokittelu

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe oli aineistoon tutustuminen ja sen luokittelu asianmukaisella tavalla. Kuten olen edellä luvussa 5.3 kuvannut, lähdin täyttämään lukemisen yhteydessä analyysirunkoa. Aikaisemmassa kirjallisuudessa esiintyvät keskeisimmät käsitteet toimivat ensimmäisinä muodostettuina luokkina. Analyysissa muodostetut ulottuvuudet puolestaan mukailevat kirjallisuudessa esiintyneitä käsityksiä osaamisperusteisuuden tutkimuksesta (mm. Wolf 2001; ks. luku 3.3). Käytännössä analysoin vastaukset siten, että ensin luin vastaajan tekstin ja tulkitsin siinä toteutuneen ulottuvuuden. Seuraavaksi luin vastauksen uudelleen ja poimin siitä luokan tai luokat, joita vastaaja korosti. Jos luokka oli jo olemassa, kirjoitin Excel-taulukkoon vastaajan riville luokan kohdalle

numeron yksi. Tilanteessa jossa luokka oli uusi, loin sen uutena rivinä vanhojen luokkien joukkoon, jonka jälkeen merkitsin luokan havaituksi numerolla yksi. Aineiston luokittelua ja analyysirungon käyttöä ilmentävä esimerkkikuva on löydettävissä luvusta 5.3.

Kvantifikointia ei tulisi Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan pitää laadullisen analyysin arvoa vähentävänä vaan paremminkin lisäarvoa tuovana menetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2008, 120–121). Sain analyysirungon ja kvantifikoinnin yhdistelyllä mielenkiintoista tietoa siitä, kuinka moni vastaaja oli ilmentänyt tiettyä luokkaa vastauksissaan. En keskity kvantifikaatiossa siihen, kuinka monta kertaa yksilö mainitsee asian, vaan siihen, mitä kaikkia luokkia ja ulottuvuuksia vastaaja mainitsee, tarkasteltaessa kaikkia hänen antamiaan avoimia vastauksia.

Pelkän luokkaa tai ulottuvuutta kuvaavan käsitteen mainitseminen sanatasolla ei johtanut luokituksen muodostumiseen, vaan luokittelu perustui aina merkitykseltään laajempiin tulkintoihin. Tilanteessa, jossa vastaaja oli kirjoittanut ainoastaan yhden käsitteen tai luettelon käsitteitä, tulkitsin hänen liikkuvan temaattisella ulottuvuudella. Temaattinen ulottuvuus ei siis toiminut niin sanottuna kaatoluokkana, johon olisin kerännyt kaikki laadultaan heikot vastaukset. Kahta vastaajaa lukuun ottamatta vastausten laatu parani kyselyn edetessä.

Laadullisen analyysin tukena käytin määrällisiä analyysimenetelmiä osoittamaan, miten ammatillisen toisen asteen opettajat asettuvat suhteessa osaamisperusteisuuteen. Minun on esimerkiksi mahdollista analysoida joustavuuden kuvauksia sisältäviä vastauksia laadullisesti suhteessa tutkimuskirjallisuuteen ja vahvistaa niitä kuvailevalla tilastotiedolla, jota sain kyselyn muista osista. Tällöin on mahdollista vähentää tulkintaan liittyvää tutkijalähtöistä virhettä, sillä voin tarkistaa, kuinka moni on todella maininnut vastauksissaan joustavuuden ja miten se ilmenee kvantitatiivisessa aineistossa. Lisäksi kvantifikoinnin voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen sisäistä validiteettia, sillä se osoittaa, mitkä luokat ovat korostuneet vastauksissa. Laadullisten analyysitapojen yhdistämisellä olen tavoitellut tilannetta, jossa huomioni kiinnittyisi aineistosta esiin nouseviin tekijöihin ja analyysissäni olisi mahdollisimman vähän henkilökohtaisten intressien ohjausta.

Seuraavaksi esitettävästä taulukosta käy ilmi, mitä luokkia luokittelu- ja kvantifikointivaiheessa syntyi. Luokat on asetettu järjestykseen alkaen eniten vastauksissa esiintyneestä.

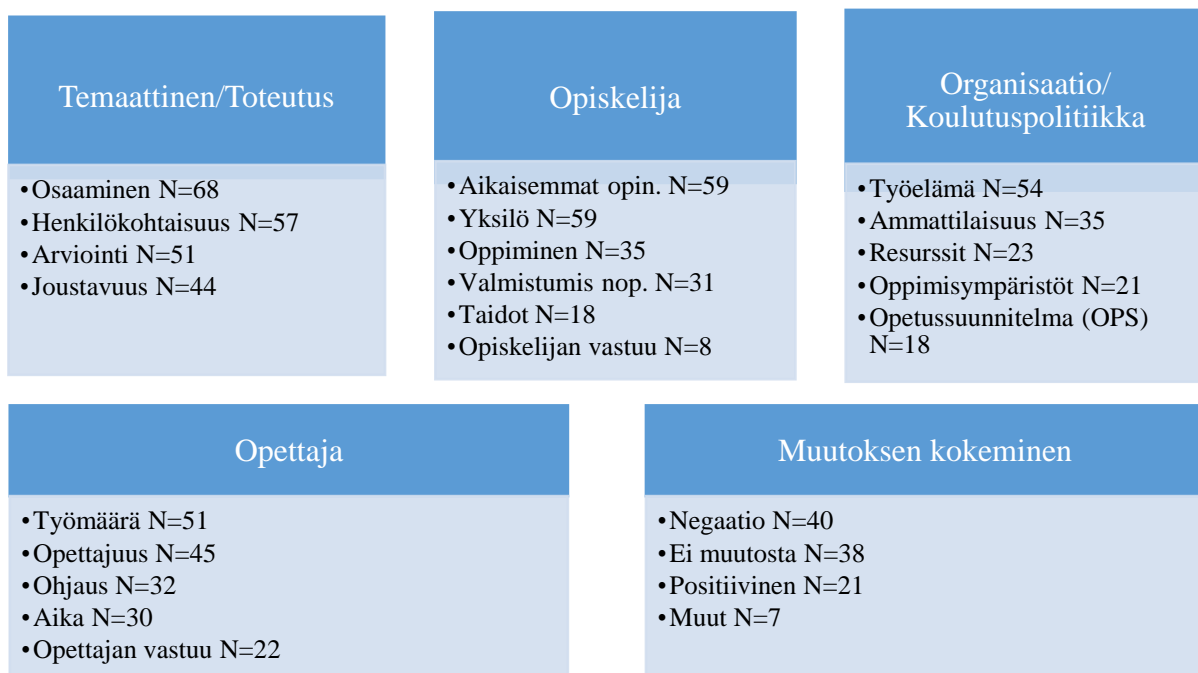
Taulukko 1. Syntyneet luokat ja niiden kvantifikaatio

| Luokka | Kvantifikaatio (N) |
|-----------------------|---------------------------|
| Osaaminen | 68 |
| Aikaisemmin opittu | 59 |
| Yksilö | 59 |
| Henkilökohtaistaminen | 57 |
| Työelämä | 54 |
| Työmäärä | 51 |
| Arviointi | 51 |
| Opettajuus | 45 |
| Joustavuus | 44 |
| Negaatio | 40 |
| Ei muutosta | 38 |
| Oppiminen | 35 |
| Ammattitaito | 35 |
| Ohjaus | 32 |
| Valmistumisnopeus | 31 |
| Aika | 30 |
| Resurssit | 23 |
| Opettajan vastuu | 22 |
| Positiivinen | 21 |
| Oppimisympäristö | 21 |
| Taidot | 18 |
| OPS | 18 |
| Opiskelijan vastuu | 8 |
| Muut | 7 |

Sisällönanalyysi tuotti yhteensä 24 osaamisperusteisuutta kuvaavaa luokkaa. Ne kattoivat neljä osaamisperusteisuuden ulottuvuutta: opettaja, opiskelija, organisaatio (koulutuspolitiikka) ja temaattinen (toteutus). Ulottuvuudet muodostin sen mukaisesti, miten tutkimuksessa osaamisperusteisuutta on aikaisemmin lähestytty. Toisin sanoen luvussa 3.3 esitetyt tutkimusperinteet (opiskelija, opettaja ja organisaatio) toimivat ulottuvuuksien perustana. Temaattinen ulottuvuus muodostui vastaamaan käsitteisiin keskittyvää pohdintaa ja edustaa täten teorian osuutta aineistossa. Lisäksi muodostin muutokseen suhtautumisen ulottuvuuden luokista: positiivinen, negatiivinen ja ei muuttunut. Odotuksista huolimatta uusia ennalta odottamattomia ulottuvuuksia ei aineistossa esiintynyt. Kerrottakoon kuitenkin, että kahdessa vastauksessa mainittiin perheen ja koulun välinen yhteistyö. Yhteistyöstä ei kuitenkaan kerrottu tarkemmin tai siihen ei palattu muissa vastauksissa. Vähäisen ilmenemisen vuoksi en nostanut sitä yhdeksi analyysiulottuvuudeksi.

Luokkien muodostumisen jälkeen järjestin ne ulottuvuuksien mukaan. Tarkoituksena oli muodostaa järjestys, josta käy perustellulla tavalla ilmi, mihin ulottuvuuteen syntyneet luokat yleisimmin aineistossa vastasivat. Yleisimmin tarkoittaa tässä, että yli puolet luokkaa ilmentäneistä vastauksista sijoittui vastauksissa kyseiseen ulottuvuuteen. Kuvassa 2 esitän, miten luokat suhteutuivat ulottuvuuksiin.

Kuva 2. Luokat ulottuvuuksissa



Viimeisenä vaiheena ennen analyysin aloittamista yhdistin vielä muutamia luokkia ja poistin taulukosta frekvenssit. Frekvenssien merkitykseen tullaan palaamaan uudelleen tilastollisessa analyysissä, jossa tulen tilastomenetelmillä kokeilemaan ja kyseenalaistamaan syntyneitä luokkia ja niiden perusteella tehtyjä havaintoja aineistosta. Viimeistely luokittelu suhteessa ulottuvuuteen on esitetty kuvassa 3. Suluissa olen esittänyt ne luokat, joista yläluokka on muodostunut.

Kuva 3. Tiivistetyt luokat ulottuvuuden mukaan

| | |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temaattinen/ Toteutus | <ul style="list-style-type: none"> •Henkilökohtaistaminen ja joustavuus (henkilökohtaistaminen, joustavuus) •Osaamisen arviointi (osaaminen, arviointi) |
| Opiskelija | <ul style="list-style-type: none"> •Yksilölliset piirteet, taidot ja oppimistyyli (yksilö, taidot, oppiminen) •Nopeampi valmistuminen aikaisemmin hankitun osaamisen avulla (valmistumisnopeus, aikaisemmin hankittu osaaminen) |
| Opettaja | <ul style="list-style-type: none"> •Opettajuuden muutos lisää opettajien ohjaustyötä sekä vastuuta opiskelijoista (opettajuus, ohjaus, opettajan vastuu) •Työn uudelleen organisoiminen ja työssä jaksaminen (työmäärä, aika) |
| Organisaatio/ Koulutuspolitiikka | <ul style="list-style-type: none"> •Työelämälähtöiset oppimisympäristöt takaavat ammatillisuuden kehittämisen (työelämä, oppimisympäristöt, ammatillisuus) •Opetussuunnitelman toteuttaminen resurssien puitteissa (opetussuunnitelma, resurssit) |

Kuvasta 3 voidaan nähdä kunkin ulottuvuuden sisältämät luokat. Toisin sanoen se kertoo, miten aineistossa vapaiden tekstikenttien vastauksissa esiintyvät luokat suhteutuvat ulottuvuuksiin. Temaattinen ulottuvuus käsittää sellaiset luokat, jotka ilmaisevat käsitteiden tasolla liikkuvaa tarkastelua. Sen vuoksi olen asettanut temaattiseen ulottuvuuteen luokat, joiden yhteydessä

vastaajat kuvailivat käsitteisiin liittyviä ilmiöitä tai käsitteiden luonnetta. Opiskelijaulottuvuus puolestaan pitää sisällään sellaiset luokat, jotka liittyvät opettajien kokemukseen osaamisperusteisuuden vaikutuksista opiskelijaan. Samoin sellaiset kuvaukset, joissa pohdittiin opiskelijoilta vaadittavia ominaisuuksia osaamisperusteisessa koulutuksessa, asettuivat osaksi opiskelijaulottuvuutta. Kolmannessa ulottuvuudessa luokat edustavat eritoten opettajien omia kuvauksia opettajuudesta osaamisperusteisessa koulutuksessa. Opettajaulottuvuus luokkien avulla voitaisiin vastata, millaista on osaamisperusteinen opettaminen. Organisaatiota ja koulutuspolitiikkaa yhdistävä ulottuvuus pitää sisällään kuvauksia yksilötasoa suuremmista muutoksista ja esimerkiksi kuvaus opetussuunnitelmien muutoksesta asettuisi luontaisesti tähän ulottuvuuteen. Luokkien ja ulottuvuuksien suhdetta lähestyn analyysissä laadullisten esimerkkien avulla. Tulen esittämään jokaista ulottuvuutta kohden tarvittavan määrän esimerkkejä, joista käy ilmi, miten luokan ja ulottuvuuden välinen suhde on käytännössä muodostunut.

En huomionnut ulottuvuuksien ja luokkien suhteita muodostaessani lainkaan muutosten ulottuvuutta, sillä sen tarkasteleminen ei ole tutkimukseni keskiössä. Kyseisen ulottuvuuden luokkien jakaumien tarkasteleminen on kuitenkin perusteltua esittää, sillä se kertoo, miten tässä aineistossa osaamisperusteisuuteen suhtauduttiin. Positiivisesti muutokseen suhtautuvia opettajia oli 19 prosenttia (N=22), negatiivisesti suhtautui 34 prosenttia opettajista (N=40). Vastaajista 33 prosenttia (N=38) ei ollut havainnut muutosta ja 15 prosenttia (N=17) ei ottanut kantaa muutoksen kokemiseen.

6.2 Luokat ulottuvuuden kontekstissa

Etenen tarkastelussa kuvassa 3 esitetyn järjestyksen mukaisesti. Aloitan temaattisista toteutussisältöisistä vastauksista ja päädyn organisaation ulottuvuuteen. Tässä vaiheessa on syytä muistuttaa, että tarkastelun lähtökohtana ovat ammatillisten opettajien kokemukset ulottuvuuksista. Esimerkiksi, kun tarkastelen opiskelijan ulottuvuutta, tarkastelen silloin opettajien näkökulmasta ammatillisen koulutuksen opiskelijoita tai heihin fokuoituvia muutoksia.

Määrällisessä analyysissä tarkastelu alkaa aina perustietojen ja muuttujien yhteyden selvittämisellä. Perustietoja ovat sukupuoli, ikä, työkokemus ja koulutusala. Tilanteessa, jossa

yhteyttä ei näiden muuttujien avulla löydy, toteutan tarkastelun aina ensin temaattiseen ulottuvuuteen liittyvän muuttujapatteriston avulla. Toimin näin sen vuoksi, että tarkastelu pysyisi mahdollisimman lähellä teoreettista viitekehystä. Teoriakehys on varsin heikko, kuten useasti edellä todettu, mutta sen käsitteiden tarkasteleminen on joka tapauksessa mahdollista. Jos temaattinenkin tarkastelu tuottaa vesiperän, yritän tavoittaa selittävän muuttujan kokeilemalla, miten muut kyseistä ulottuvuutta lähellä olevat muuttujat ovat tai eivät ole yhteydessä temaattiseen muuttujaan.

Laadullista analyysia tehdessäni poimin tekstimassasta sellaiset vastaukset, joissa mahdollisimman moni luokka tulee yhtäaikaisesti käsitellyksi. Esitän aineistosta jokaista ulottuvuutta kuvaavia esimerkkivastauksia. Aineistolainaukset toimivat samalla perusteluna niin tilastollisen analyysin tuloksille kuin myös luokan ja ulottuvuuden yhteydelle. Jos tarkastelussa päädytään tilanteeseen, ettei esimerkkivastausta löydy, voidaan todeta luokittelussa tai luokan ja ulottuvuuden suhteessa olevan jotakin perustelematonta tai virheellistä. Tarkoitus ei ole lähestyä metodologisesti diskurssianalyysiä, vaan osoittaa lukijalle, millä perusteilla luokkien ja ulottuvuuksien suhteita on aineistosta muodostettu. Tällöin aineisto tulee analysoiduksi ulottuvuuksien suhteen ja samalla saadaan syvällisempi ymmärrys osaamisperusteisuudesta ilmiönä.

Tekstin lukemisen ja tekstin rakenteen kannalta katson parhaaksi esittää kaikki muuttujamuunnokset erillisessä taulukossa. Kyseinen taulukko löytyy tämän tutkielman liitteet-osiosta (Liite 1). Siinä muuttujat ja niiden muutokset ovat esitetty samassa järjestyksessä kuin ne esiintyvät tekstissä. Muuttujamuunnokset olen toteuttanut ristiintaulukoinnin ehtojen täyttymiseksi, joita käsiteltiin luvussa 5.4.

6.2.1 Temaattinen ulottuvuus käytännön toteutuksen perustana

Ennen ensimmäisen ulottuvuuden tarkastelua muistutan lukijaa kyselyn valmiiksi teemoittelusta rakenteesta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että esimerkiksi kysyessäni osaamisperusteisuudesta todennäköisesti saan sellaisia vastauksia, jotka ovat hyvin selkeästi rakentuneita ja muodostuvat teeman mukaisiksi. Teemoittelulla on siis mitä todennäköisemmin ollut vaikutus vastauksiin. Eritoten valmiiksi annettujen teemojen voi olettaa vaikuttaneen vastauksiin supistavasti, eli vastaajat ovat vastanneet tiiviisti teemasta esitettyyn kysymykseen

ja teeman ulkopuoliset yhteydet on jätetty esittämättä. En näe tutkimuksen sisäisen luotettavuuden kärsivän tästä, mutta ulkoinen validiteetti todennäköisesti kärsii teemoittelusta jossakin määrin.

Aloitan temaattisen ulottuvuuden tarkastelun tarjoamalla tilastotietoa siitä, miten opettajat vastasivat kysymykseen, jossa heidän tuli valita kahdestatoista käsitteestä ja määritelmästä viisi heidän mukaansa parhaiten osaamisperusteisuutta kuvaavaa käsitettä. Kahdentoista eri vaihtoehdon jakautuminen temaattisessa ulottuvuudessa on esitetty taulukossa 2. Taulukossa valintaprosentti tarkoittaa käsitteen tai määritelmän valinneiden osuutta suhteutettuna niihin, jotka käsitettä eivät valinneet.

Taulukko 2. Temaattisen ulottuvuuden todentaminen

| Käsite/Määritelmä | Valittu (kpl) | Ei valittu (kpl) | Valintaprosentti (%) |
|---------------------------------------------------------|---------------|------------------|----------------------|
| Opiskelijalähtöisyys | 72 | 45 | 62 |
| Kompetenssin mittaaminen | 14 | 103 | 12 |
| Joustavuus | 42 | 75 | 36 |
| Työelämälähtöisyys | 71 | 46 | 61 |
| Aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen | 74 | 43 | 63 |
| Näyttöön perustuva arviointi | 49 | 68 | 42 |
| Tiedot ja taidot | 47 | 70 | 40 |
| Osaaminen | 92 | 25 | 79 |
| Pätevyys | 10 | 107 | 9 |
| Näyttötutkinnot | 19 | 98 | 16 |
| Kriteeriperusteisuus | 16 | 101 | 14 |
| Henkilökohtaistaminen | 79 | 38 | 68 |

Taulukosta nähdään, että eniten valintoja keränneet vaihtoehdot olivat opiskelijalähtöisyys työelämälähtöisyys, aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, osaaminen sekä

henkilökohtaistaminen. Yllättävää oli, että joustavuudessa valitsematta jättäneiden osuus oli suurempi kuin käsitteen valinneiden henkilöiden. Taulukon perusteella voidaan sanoa, että opettajat näyttävät omaksuneen hyvin osaamisperusteisuuden yksittäistä opiskelijaa korostavan näkökulman, sillä henkilökohtaistaminen (68 %) sekä opiskelijälähtöisyys (62 %) saavuttivat korkeat valintaprosentit. He eivät kuitenkaan näytä suunnanneet juurikaan huomiota käsitteisiin. Tästä kertovat kompetenssin mittaamisen (12 %) sekä joustavuuden (36 %) matalaksi jääneet valintamäärät, joiden voi olettaa kertovan ilmiön temaattisesta omaksumisesta.

Tarkastelen aineistossa useassa vastauksessa esiintyneitä käsitteitä tilastollisessa vertailussa, tavoitteenani on osoittaa yhteyksiä käsitteiden tai vastaajien ominaisuuksien välille. Valitsin taulukossa 2 tummemmalla esitettyjen käsitteiden lisäksi tarkasteluun tiedot ja taidot sekä näyttöön perustuvan arvioinnin, sillä niitä esitettiin yli 40 prosentissa vastauksista. Tilastollisen riippuvuuden tarkastelun tulokset on esitetty taulukossa 3. Tyhjä lokero (-) viittaa siihen, että ristiintaulukoinnin ehdot eivät täytyneet tai tulos ei ole tilastollisesti merkittävä.

Taulukko 3. Temaattisten luokkien tilastollisesti merkitsevät yhteydet

| Muuttuja | Organisaatio | Sukupuoli | Työkokemus | Ikä |
|-------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Opiskelijalähtöisyys | N=117 df=1 p=0,001 | N=116 df=1 p=0,001 | - | - |
| Henkilökohtaistaminen | - | - | - | - |
| Osaaminen | - | - | - | - |
| Työelämäläheisyys | - | N=116 df=1 p=0,000 | - | - |
| Näyttöön perustuva arviointi | - | N=116 df=1 p=0,042 | - | - |
| Tiedot ja taidot | N=117 df=1 p=0,003 | - | N=117 df=5 p=0,018 | N=117 df=3 p=0,013 |
| Aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnistamien | N=117 df=1 p=0,030 | N=116 df=1 p=0,005 | - | - |

Tutkimuksen valossa osaamisella ja henkilökohtaistamisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ydintietojen kanssa. Tämä tarkoittaa, että henkilöiden ydintiedot eivät selitä, miten henkilöt ovat valinneet henkilökohtaistamisen muuttujien joukosta. Tulos on hämmäntävä, sillä henkilökohtaistamista esiintyi avoimissa vastauksissa luokkatasolla eniten. Tarkastelen edellä tehtyä huomiota tarkemmin tilastollisen osuuden lopulla.

Taulukosta voidaan nähdä, että sukupuolella näyttää olevan tilastollinen yhteys lähes jokaisen aineistossa useasti esiintyneen käsitteen kanssa. Vastaukset siis vaihtelevat vastaajan sukupuolen mukaisesti. Organisaatiolla on tilastollisesti merkitsevä tai lähes merkitsevä yhteys kolmen käsitteen kanssa. Työkokemuksella tilastollinen yhteys on ainoastaan yhteen käsitteeseen, ja silloinkin yhteys on varsin heikko. Käytännössä tämä tarkoittaa, että

työkokemuksen ja valitun käsitteen välillä on vain vähän yhtäaikaista vaihtelua. Iällä on niin ikään heikko tilastollinen yhteys tietojen ja taitojen valitsemisen kanssa. Esittelen seuraavaksi muutaman muuttujien välisen yhteyden tarkemmin aloittaen erittäin merkitsevistä ($p < 0,001$). Organisaation saamiin tilastollisesti merkitseviin yhteyksiin en tässä kohdin pureudu, sillä kahden oppilaitoksen vertailu ei ollut tutkimukseni keskiössä. Totean kuitenkin, että oppilaitosten välillä vaikuttaa olevan eroavaisuutta tavassa, jolla osaamisperusteisuuden suhtaudutaan.

Työelämäläheisyys-muuttujan yhteys sukupuoleen on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$). Miehet valitsivat työelämäläheisyyden osaamisperusteisuutta kuvaavaksi käsitteeksi useammin kuin naiset, ja heidän osuutensa käsitteen valinneista oli 64 prosenttia ($N=45$). Naisia tämän käsitteen valinneista oli ainoastaan 36 prosenttia ($N=25$). Tarkasteltaessa opiskelijälähtöisyyttä tilanne oli päinvastainen. Sen yhteydessä naisista 61 prosenttia ($N=44$) oli valinnut käsitteen ja miehistä ainoastaan 39 prosenttia ($N=28$).

Miehet näyttävät kokevan osaamisperusteisuuden pikemminkin työelämän roolin vahvistumisena kuin opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeita korostavana ajatteluna. Tarkasteltaessa sukupuolen suhteen aikaisemman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista huomataan, että miehistä 67 prosenttia ($N=29$) ei ollut valinnut käsitettä. Sen sijaan naisista ainoastaan 33 prosenttia ($N=14$) jätti käsitteen valitsematta. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$), minkä vuoksi voidaan sanoa tämänkin vahvistavan käsitystä naisten ja miesten erilaisesta suhtautumisesta osaamisperusteiseen. Miehet tarkastelevat uudistusta työelämän näkökulmasta, kun taas naiset keskittyvät opiskelijaan. Tässä tulokinnassa tulee kuitenkin olla varovainen, sillä muissa työelämää koskevissa väittämässä ei vastaavaa tilastollista yhteyttä ole. Tarkemmin ilmaistuna kyse lienee siitä, että temaattisella tasolla miehet pitävät osaamisperusteisuutta lähentymisenä työelämän kanssa. Sen sijaan he eivät välttämättä katso opetustyön muuttuvan ratkaisevalla tavalla opiskelijasta tai aiemmasta osaamisesta lähtöisin olevaksi.

Kysyttäessä opettajilta, katsoivatko he opiskelijoiden hyötyvän henkilökohtaistamisesta, 83 prosenttia ($N=97$) kertoi olevansa täysin samaa tai osittain samaa mieltä. Yksimielisyys oli lähes täydellistä, sillä vain seitsemän prosenttia ($N=8$) katsoi henkilökohtaistamisen olevan täysin tarpeetonta tai ainakin osittain tarpeetonta. Käsitteiden sekoittuminen saattoi häiritä opiskelijakeskeisyyden ja henkilökohtaistamisen väliltä valitsemista. Lisäksi

henkilökohtaistamisväittämään vastanneiden suuri yhdenmukaisuus mielipiteissään kertoo siitä, että opettajat vaikuttavat omaksuneen hyvin kyseisen käsitteen käytön.

Käsittelen henkilökohtaistamisen ja osaamisen tilastollisen yhteyden puuttumista tässä kohdin lyhyesti, jotta temaattinen ulottuvuus tulisi mahdollisimman kattavasti kuvatuksi. Syy saattaa olla, että vastaajille tarjottiin myös opiskelijakeskeisyyden käsitettä, mikä on saatettu ymmärtää samalla tavalla kuin henkilökohtaistaminen. Käsitteiden välillä on kuitenkin ero. Opiskelijälähtöisyys tarkoittaa opetuksen ja arvioinnin muuttamista yksilöstä lähteväksi. Henkilökohtaistaminen puolestaan viittaa henkilökohtaisten suunnitelmien, opiskelijahaastatteluiden tekemiseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen (OKM 2010; Haltia 2011). Osaaminen puolestaan saattaa olla käsitteenä niin laaja, että se on saattanut toimia yhtenä varmana vaihtoehtona. Tästä syystä säännönmukaisuutta käsitteiden ja vastaajien ominaisuuksien välillä ei havaittu. Kyselylomakkeen perinpohjaisemmalla suunnittelulla olisi saatettu saavuttaa vahvempia yhteyksiä käsitteiden välille.

Temaattisella avovastauksella tarkoitan sellaista kuvausta, jossa opettaja käsittelee osaamisperusteisuutta abstraktilla tai käsitteisiin perustuvalla tasolla. Seuraavassa esimerkissä on yhden opettajan vastaus kysymykseen, jossa pyydettiin määrittelemään osaamisperusteisuus.

Lähtökohtaisesti opinnot henkilökohtaistetaan ja opinnoissa edetään osaamisen mittaamisella (näytöt ja näyttötutkinnot). Mittaaminen tapahtuu pääsääntöisesti työelämän aidoissa ympäristöissä. Osaamista voi olla myöskin jo aikaisemmin hankittua, joka tulee lukea hyödyksi opinnoissa. Aiemmat osaamiset voidaan osoittaa myös suoraan näytöillä. (mies, 58–65 vuotta, kiinteistöpalveluiden perustutkinto)

Temaattiseen ulottuvuuteen liittyy paljon huomioita käytännön toteutuksesta. Esimerkistäkin käy ilmi, että vastaaja edustaa melko käytännöllistä lähestymistä osaamisperusteisuuteen. Siinä korostuvat samat käsitteet ja ajatukset kuin taulukossa 3, sillä erotuksella, että vastaaja nosti merkittäväksi osaamisperusteisuuden tekijöiksi myös näyttötutkinnot ja näyttöön perustuvan arvioinnin, jotka koko aineistosta valitsivat alle puolet opettajista.

Vastauksesta saa kuvan, että opiskelijan polku olisi vaivatton ja suoraviivainen. Näin asia ei kuitenkaan aina ole, mistä on kirjoittanut muun muassa Andy Green (1995). Hänen mukaansa joustavuuden lisääminen ja täten opintokokonaisuuksien rakenteiden monimutkaistuminen saattaa johtaa opiskelijoiden epätasa-arvoisiin mahdollisuuksiin. Joillekin opiskelijoille

polveilevien opintopolkujen ja opintojen rakenteen kokonaisuuden ymmärtäminen on vaivatonta, kun taas toiset eivät välttämättä hahmota omaa opintopolkuaan kokonaisuutena vaan irrallisina osasuorituksina. (Green 1995, 18.) Yllä esitetystä aineistolainauksesta käy ilmi, että vaihtoehtoja opintojen suorittamiseen on useita ja taitaville tai entuudestaan asian osaaville opiskelijoille on mahdollista järjestää erityisjärjestelyitä, jolloin heidän opintopolkunsa saattaa nopeutua tai lyhentyä (ks. Hyppönen & Kokkonen 2014, 7).

Edellä lainattu vastaus edusti melko praktista näkökulmaa aiheeseen. Seuraavassa aineistolainauksessa samaa kysymystä osaamisperusteisuudesta tarkastellaan teoreettisemmilla käsitteillä ja huomattavasti ensimmäistä esimerkkiä temaattisemmin.

Koulutuksessa tunnistetaan aiempi osaaminen riippumatta siitä missä tai miten osaaminen on hankittu. Osaamista täydennetään ja vahvistetaan sekä päivitetään yksilö huomioon ottaen. (nainen, 50–57 vuotta, tieto- ja viestintätekniikan perustutkinto)

Vastauksessa keskiössä on hyvin vahvasti osaaminen ja sen tunnistaminen, jotka korostuivat myös taulukoissa 2 ja 3. Toisin kuin aikaisemmassa aineistolainauksessa, tämän vastauksen kirjoittaja ei esitä suoraan keinoja mitata tai tunnustaa osaamista. Teoreettisen ja toteutukseen perustuvan lähestymistavan välillä on havaittavissa eroja, mistä johtuen temaattinen ulottuvuus pitää sisällään niistä molemmat. Vastausten tarkastelutapojen eroista huolimatta molempia vastauksia voidaan pitää melko praktisina, toimintaan pyrkivinä. Osaamisperusteisuuden käytännön toteutukseen näyttää tämän aineiston osalta liittyvän melko voimakas ratkaisukeskeisyys.

Seuraava aineistolainaus edustaa ensimmäisenä esitettyä käytännön toteutuksen näkökulmaa, ja siinä tiivistyvät osaamisperusteisuuden vaikutukset opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Aineistolainaus on kysymyksestä, jossa vastaajaa pyydettiin kuvailemaan osaamisperusteista koulutusta omin sanoin.

Opetussuunnitelmassa lueteltujen yksittäisten ja irrallisten asioiden pänttäämisen sijaan opiskellaan kokonaisuuksia ja tämän hetken työelämän edellyttämää ammattitaitoa huomioiden kunkin opiskelijan tausta. (nainen, 42–49 vuotta, painoviestinnän perustutkinto)

Vastaajan mukaan osaamisperusteisuus tulee ensisijaisesti tiivistämään ja yksinkertaistamaan opintoja, kun opiskelijoille tarjotaan opintokokonaisuuksia irrallisten tutkintoon liittyvien osien sijasta. Lainauksen mukaan opettaja pitää mahdollisena yhdistää opiskelijakeskeisyys ja

työelämäläheisyys. Yksittäisten ja irrallisten asioiden pönttämisen mainitseminen voidaan tulkita kritiikkinä aikaisempaa ammatillisen koulutuksen toteuttamistapaa kohtaan. Lainauksen kirjoittanut opettaja kaiketi pitää työelämän vaatimuksia vastaavia kokonaisuuksia niin opettajan kuin opiskelijan kannalta parempana vaihtoehtona, ja ilmeisesti hän katsoo kokonaisuuksien opiskelun vastaavan parhaalla tavalla tämän hetken työelämävaatimuksiin.

Vastaaja ei korosta työelämäläheisyyttä, vaikka hän työelämän edellyttämän osaamisen vastauksessa mainitseekin. Itse asiassa vastaus voidaan tulkita opiskelijakeskeisyyttä ilmentäväksi, sillä vastaajan mukaan työelämän kannalta relevantti osaaminen tulisi suhteuttaa aina opiskelijan taustaa vasten. Vastaaja puhuu työelämän osaamisesta opiskelijakeskeisestä näkökulmasta, mikä on osoitus osaamisperusteisuuden käsitteisiin liittyvästä päällekkäisyydestä (mm. Tuxworth 1990). Tämän vastauksen perusteella voidaan todeta osaamisperusteisuudesta puhuttaessa yhdisteltävän useita eri käsitteitä ja ulottuvuuksia. Koska osaamisperusteisuudesta puhuminen näyttää vaativan useamman käsitteen ja ulottuvuuden yhtäaikaista käyttöä, niiden yksityiskohtainen tunteminen on tärkeää. Muutoin vaarana on vahvistaa epäkorrektia osaamisperusteisuuden tulkintaa.

Osa saaduista vastauksista oli hyvin tiiviitä mutta merkitykseltään rikkaita. Seuraava aineistolainaus osoittaa, miten eräs opettajista määrittelee osaamisperusteisuuden. Aineistolainaus on kysymyksestä, jossa vastaajalta pyydettiin vapaata kuvausta osaamisperusteisesta koulutuksesta.

Tunnistetaan ja tunnustetaan opiskelijan sen hetkinen osaaminen. Arvioidaan osaamista ei poissaoloja. (mies, 42–49, elintarvikealan perustutkinto)

Aineistolainauksessa tulee tunnistamisen ja tunnustamisen muodossa edustetuksi praktinen osaamisperusteisuuden tulkinta. Samalla siinä tehdään yleistyksiä temaattisella tasolla, kun osaamista pidetään yleisesti tunnettuna käsitteenä, jota ei tarvitse yksityiskohtaisesti määritellä. Vastaajan mukaan ei ole merkitystä, missä ja miten osaaminen on hankittu. Hän viittaa opiskelijan sen hetkiseen osaamiseen mainitsematta osaamisen hankkimisen tapaa. Vastauksen lopulla hän vielä vahvistaa tulkintaa kertoessaan poissaolojen mittaamisen tulleen tiensä päähän. Kaiketi tällä tarkoitetaan osaamisperusteisuuteen liittyvää ajatusta siitä, että formaalin opetuksen ulkopuolella voi tapahtua aivan yhtä arvokasta oppimista. Osaaminen määrittyy tässä vastauksessa oppilaitoksesta vain osittain riippuvaiseksi ja luonteeltaan paikkaan tai aikaan sitomattomaksi.

Edeltävä aineistolainaus osoittaa, miten osaamisperusteisuudessa kompetenssi eli osaaminen todella määrittyy useassa kontekstissa ja ammatillista koulutusta tarjoavan organisaation tehtävä on toisinaan vain osaamisen dokumentoiminen (Wesselink ym. 2007). Vastaaja ei ota kantaa siihen, miten osaaminen lopulta määritellään. Vastauksessa osaamista pidetään jonakin sellaisena, jota opiskelijalla on ja joka hänen toimistaan voidaan tunnistaa. Suomen kontekstissa tunnustamisesta puhuttaessa viitataan edellä mainitsemaani dokumentointiin, jolloin organisaatio jonkin vallitsevan osaamisen osoittamiskäytännön jälkeen katsoo opiskelijan päteväksi tai epäpäteväksi suorittamaan ammatillisia tehtäviä (OPH 2014).

Vankka tuntemus osaamisperusteisuuteen liittyvistä käsitteistä ja niiden yhteyksistä on kaikissa vastauksissa läsnä. Varsinkin osaamiskäsitteen käyttö niin esittämässäni lainauksissa kuin koko aineistossa on huomionarvoista. Vastaajista 58 prosenttia tarkasteli osaamista vastauksissaan (N=68), mikä tekee siitä suurimman muodostuneen luokan. Tästä huolimatta tilastollista yhteyttä osaamisen ja ydintietojen välillä ei havaittu. Osaamisperusteisuuden käsitteiden käyttö ei vain anna arvokasta tietoa opettajien tavasta suhtautua osaamisperusteisuuteen vaan myös perustelee, miksi tässä tutkimuksessa on pyritty osaamisperusteisuuden käsitteiden yksityiskohtaiseen määrittelyyn.

Opettajien kokemuksista osaamisperusteisen koulutuksen toteuttajina on löydettävissä jonkin verran aikaisempaa kirjallisuutta. Esimerkiksi Säde-Pirkko Nissilä, Asko Karjalainen, Marja Koukkari ja Pirkko Kepanen (2015) ovat tarkastelleet, mitä osaamisperusteisuuteen siirtyminen vaatii opettajien koulutukselta. Heidän mukaansa merkittävässä asemassa osaamisperusteisen koulutuksen onnistumisessa on opettajien välinen yhteistyö, käytänteiden jakaminen ja ammatillinen, refleктоiva keskustelu. (Nissilä, Karjalainen, Koukkari, Kepanen 2015, 29–30.) Hollannissa osaamisperusteisuuden praktisuutta on tarkastellut Biemans kollegoineen (2009). Heidän mukaansa osaamisperusteisuuden ratkaisukeskeisyyttä ja ennen kaikkea sen käytännöstä lähtevää ajattelua pidettiin opiskelijoiden keskuudessa motivaatiota lisäävänä tekijänä. (Biemans ym. 2009, 275–279.) Lisäksi käytännöllisellä opetusajattelulla voidaan kirjallisuuden mukaan vastata aikaisempaa paremmin dynaamiseen ja osaamista korostavan työelämän vaatimukseen (Wolf 2011, 22; Haltia 2011, 25–26; Ahola & Anttila 2013 9–10, 36). Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten opettajat ovat kokeneet osaamisperusteisuuden vaikuttaneen ammatillisten opiskelijoiden toimintaan ja työelämään siirtymiseen.

6.2.2 Opiskelijat keskiössä

Tarkastelen seuraavaksi osaamisperusteisuuden yksilöulottuvuutta. Lähestyn sitä ensin kuvailevien tunnuslukujen avulla, minkä jälkeen selitän tunnuslukuja laadullisella aineistolla ja vertaan niitä annettuihin laadullisiin vastauksiin. Olen koonnut taulukkoon 4 opiskelijaa yksilönä koskevien väittämien kuvailevat tunnusluvut, jos kohta en esitä siinä aivan kaikkien muuttujien tunnuslukuja. Esitettävät tunnusluvut olen valinnut niiden informaatioarvon mukaan. En esimerkiksi esitä lainkaan määritelmän ”yhdenmukaisen osaamisen mahdollistaminen opiskelijoille” vastausaktiivisuutta, koska sen valintaprosentti oli 21, eikä kyseinen valintafrekvenssi anna lisäarvoa tulkinnalleni. Lisäksi jätin pois kysymyksiä, joissa opiskelija mainitaan mutta kysymyksenasettelu ei lähde yksilön näkökulmasta.

Taulukkoon on valittu muuttujia useista eri kysymyksistä, mistä johtuen niiden otoskoko ei ole vakio. Jokaisen muuttujan perässä on sulkeissa ilmoitettu kyseisen muuttujan vastaajamäärä. Pienten otoksen merkittävään prosentuaaliseen osuuteen suhtaudun erityisellä varovaisuudella, sillä se ei edusta koko aineistoa, saati koko ammatillisen opettajuuden kenttää. Valintaprosentti on laskettu jokaisen muuttujan kohdalla erikseen.

Taulukko 4. Opiskelijoiden asemaa todentavat muuttajat

| Käsite/Määritelmä (N) | Valittu (kpl) | Ei valittu (kpl) | Valintaprosentti (%) |
|--------------------------------------------------------------|---------------|------------------|----------------------|
| Omien intressien mukainen koulutus (76) | 40 | 36 | 52 |
| Vaivattomampi työmarkkinoille siirtyminen (76) | 31 | 45 | 41 |
| Opiskelijan uupuminen (41) | 6 | 35 | 15 |
| Syrjäytyminen (41) | 10 | 31 | 24 |
| Keskeyttäminen (41) | 16 | 25 | 39 |
| Nopeampi valmistuminen (76) | 62 | 14 | 82 |
| Nuoret sitoutuvat opiskeluun aikaisempaa paremmin (91) | 36 | 55 | 40 |
| Opiskelijan vastuun kasvaminen (41) | 14 | 27 | 34 |
| Opiskelijat eivät ymmärrä tutkintokokonaisuuksia (26) | 18 | 8 | 69 |
| Oppimistarpeita vastaava koulutus (76) | 42 | 34 | 55 |

Taulukosta 4 huomataan, että yksilöä koskevissa kysymyksissä opettajat ovat kannoissaan varsin hajautuneita. Omia intressejä vastaava koulutus (53 %) ja oppimistarpeita vastaava koulutus (55 %) keräsivät molemmat yli puolet kysymyksiin vastanneista (N=76). Nämä vastaukset ovat osoitus henkilökohtaistamisen omaksumisesta, jonka keskiössä ovat opiskelijalta puuttuvien tietojen opettaminen (OPH 2014). Opiskelijoiden tutkintorakenteita koskevan ymmärryksen kyseenalaistamiseen vastannut joukko (N=18) on niin pieni, ettei kyseistä muuttujaa voi perustellusti pitää aineiston kannalta merkittävänä.

Vaihtoehdoista ainoastaan nopeampi valmistuminen erottuu suurella 82 prosentin (N=62) osuudella. Osin tämä saattaa selittyä sillä, että muuttajat eivät ole kaikki samasta kysymyksestä, koska yksilöä koskevat kysymykset eivät muodostaneet kyselyssäni yhtä teemaa. Samalla vain harvan muuttujan korostuminen lienee seuraus siitä, että opettajat katsovat

osaamisperusteisuuden vaikuttavan ensisijaisesti johonkin muuhun kuin yksilöön liitettäviin havaintoihin. Tämä on varsin merkityksellistä, sillä opetushallituksen julkaisemassa TUTKE-hankkeen päätösraportissa mainitaan, että uudistuksen tarkoitus on helpottaa opiskelijoiden työelämään siirtymistä ja siellä uudelleen asemoitumista (OPH 2011, 242).

Opettajien vastaukset osaamisperusteisen koulutuksen vaikutuksista opiskelijoihin voidaan jäsentää seuraavasti: uudistuksessa ei ole huomioitu opiskelijaa tarpeeksi, uudistus on nivelvaiheessa eivätkä opettajat vielä näe opiskelijan saamia hyötyjä, tai opettajat eivät ymmärrä, mihin uudistuksella yritetään vaikuttaa. Nämä kolme vaihtoehtoa ilmentävät nähdäkseni hyvin Alison Wolfin (1995) esittämää uudistusten vallankumouksellisuuteen liittyvää problematiikkaa. Hän on kuvannut, miten ylhäältä käsin johdettu vallankumoukselliseksi kuvautuva uudistus epäonnistuu sen vuoksi, etteivät uudistuksen nopeus ja uudistettavien rakenteiden joustavuus kohtaa (Wolf 1995, 128). Osaamisperusteisuutta ei voida pitää epäonnistuneena, sillä esimerkiksi opiskelijoiden intressejä vastaavaa koulutusta katsotaan toteutettavan aikaisempaa useammin. Uudistusta voidaan kuitenkin perustellusti kritisoida, sillä työmarkkinoille siirtymistä (41 %, N=31) tai sitoutumista (40 %, N=36) kuvastavat tunnusluvut jäävät mataliksi.

On huolestuttavaa havaita, että negatiivisesti osaamisperusteisuuteen suhtautuvista opettajista (N=41) 39 prosenttia (N=16) arvioi osaamisperusteisuuden lisäävän opintojen keskeyttämistä, ja 24 prosenttia (N=10) ennakoivat sen lisäävän syrjäytymistä. Sen sijaan uupumisen oli valinnut ainoastaan 15 prosenttia (N=6) negatiivisesti osaamisperusteisuuteen suhtautuvista vastaajista. Näiden lukujen valossa uudistuksella on opettajien arvioiden mukaan varsin negatiivisia vaikutuksia opiskelijoihin. Arvio on kuitenkin varovainen, ja siihen tulee suhtautua varauksella. Tulisikin erilaisella tutkimusasetelmalla selvittää, mikä on ammatillisten opiskelijoiden kokemus osaamisperusteisuudesta ja miten se on vaikuttanut heidän koulutukseen sitoutumiseensa.

Perustietojen ristiintaulukoinnilla ei saatu yksilöä kuvaavista muuttujista esille tilastollisesti merkitsevää ja ristiintaulukoinnin ehdot täyttävää yhteyttä. Samoin temaattisen ulottuvuuden käsitteiden selitysvoima oli heikko. Ainoa havaittu temaattisen ulottuvuuden ja opiskelijaulottuvuuden välinen tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ($p=0,019$) oli henkilökohtaistamisen ja opiskelijan näyttötilanteita koskevan ymmärryksen välillä. Tuolloinkin yhteys kuvasi ainoastaan sen, että henkilökohtaistamisen osaamisperusteisuutta

kuvaavana käsitteenä valinneista henkilöistä 48 prosenttia (N=38) oli vastannut, ettei osaa arvioida, tietävätkö opiskelijat mitä heiltä näyttötutkinnoissa vaaditaan. Tämän vuoksi päädyin esittämään kolme kokeilemalla havaittua muuttujaa, joilla on yhteys motivaation lisääntymisen ja opiskelijoiden ymmärryksen heiltä vaaditusta osaamisesta näyttötilanteissa välillä. Näitä tuloksia ei voida pitää yleistettävänä, ja niiden arvo on ainoastaan tämän aineiston vastaajien kuvaaminen.

Ristiintaulukoinnin tulokset on esitetty taulukossa 5. Viiva lokerossa ilmaisee, etteivät ristiintaulukoinnin ehdot täytyneet. Lisäksi olen yhdistellyt muuttujien luokkia uudelleen, jotta mahdollisimman moneen luokkaan saataisiin vaaditut viisi vastausta. (ks. luku 5.6).

Taulukko 5. Opiskelijaulottuvuuteen liittyviä tekijöitä

| Muuttujat | Siirtyminen osaamispisteisiin, antaa totuudenmukaisemman kuvan opiskelijoiden osaamisesta | Osaaminen on helposti mitattavissa | Opettajien arvostus on säilynyt viimeisimmän uudistuksen yhteydessä |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Lisää motivaatiota suorittaa opinnot loppuun | N=117 df=2 p=0,000 | - | - |
| Opiskelijat ymmärtävät mitä heiltä näyttötilanteissa edellytetään | N=117 df=2 p=0,001 | N=117 df=6 p=0,002 | N=117 df=6 p=0,001 |

Kuten yhteyksien vähäisestä määrästä voidaan havaita, tutkimukseni asetelma ei ole kaikista otollisin selvittämään, miten opettajat kokevat osaamisperusteisuuden vaikuttavan opiskelijoiden arkeen. Onnistuin kuitenkin likert-asteikoiden vastauksia vertaamalla löytämään muutamia yhteyksiä muuttujien välille. Niistä vastaajista, joiden mielestä osaamispisteisiin siirtyminen ei anna todenmukaisempaa kuvaa opiskelijoiden osaamisesta, noin 16 prosenttia (N=12) katsoi, ettei osaamisperusteinen koulutus lisää opiskelijoiden motivaatiota suorittaa opintoja loppuun. Lähtökohtaisesti ne opettajat, jotka kielsivät osaamispisteuudistuksen lisäävän arvioinnin tarkkuutta, olivat varovaisempia myös arvioissaan motivaation lisääntymisestä. Opiskelijan motivaation ja osaamisen arvioinnin helppouden välisessä

yhteydessä on mielestäni kyse kolmen ulottuvuuden yhdistymisestä: osaaminen edustaa temaattista ulottuvuutta, opiskelija arvioitavan osaamisen esittäjää ja opettaja arvioinnin toteuttajaa. Luomiani ulottuvuuksia tuleekin pitää ensisijaisesti osaamisperusteisuutta ilmiönä raamittavina, ei itsenäisinä ja selvärajaisina.

Muuttujaa, jossa arvioitiin opiskelijoiden kykyä ymmärtää, mitä heiltä näyttötilanteissa odotetaan, voidaan tarkastella kolmella tilastollisesti merkittävällä tavalla. Kuten edellä, myös tässä päti yhteys osaamispisteiden ja tarkasteltavan muuttujan välillä. Ne opettajat, jotka eivät pitäneet osaamispisteitä parempana mittarina (36 %, N=26), eivät katsoneet opiskelijoiden ymmärtävän, mitä heiltä näyttötilanteissa odotettiin. Tulkintana voidaan näiden kahden tilastollisesti merkittävän yhteyden perusteella todeta, että opiskelijoiden ei katsottu hyötyvän arviointitavan muutoksesta. Arvioinnin mielekkyyteen liittyvää tutkimusta on tehnyt Australian kontekstissa James Richard (2014), jonka tutkimusta käsittelemme luvussa 3.3.1.

Mittaamiselle ja opiskelijoiden ymmärrykselle vaatimuksista oli löydettävissä tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p=0,002$). Kielteisesti opiskelijoiden ymmärrykseen näyttötilanteiden vaatimuksista suhtautuneista opettajista noin 87 prosenttia (N=26) piti osaamista vaikeasti arvioitavana määreenä. Käänteisesti noin 58 prosenttia (N=23) niistä opettajista, joiden mukaan opiskelijat ymmärtävät, mitä heiltä odotetaan, pitivät osaamista helposti mitattavana. Samansuuntaista yhteyttä oli havaittavissa myös opettajien arvostuksen ja opiskelijoiden näyttötilanteita koskevan vaatimusten ymmärtämisen välillä ($p=0,001$). Positiivisesti opiskelijoiden käsityksiin näyttötilanteen vaatimuksista suhtautuvista opettajista 80 prosenttia (N=22) arvioi opettajien arvostuksen säilyneen ennallaan. Sen sijaan 50 prosenttia (N=15) niistä opettajista, jotka arvioivat negatiivisesti opiskelijoiden käsityksiä näyttötutkinnoista, koki opettajien arvostuksen vähentyneen viimeisimmän uudistuksen myötä. Tässäkin vertailussa korostui niiden vastaajien osuus, jotka eivät olleet osanneet arvioida tilannetta, sillä yhteensä noin 39 prosenttia (N=45) jätti kantansa ilmaisematta.

Riippuvuuksia voidaan selittää ammatillisten opettajien jakautumisella leireihin. Tällöin aineiston perusteella muodostuu kolme ryhmää: ne, jotka uskovat osaamisperusteisuuteen ja opiskelijoihin, ne, jotka eivät usko kumpaankaan, ja näiden ryhmien väliin jäävä suuri joukko, joka ei osaa kuvata, millä tavalla he suhtautuvat osaamisperusteisuuteen ja opiskelijoihin. Näyttääkin siltä, että on varsin erilaisesti orientoituneita opettajia, joiden kokemukset niin osaamisperusteisuudesta kuin opiskelijoista ovat hyvin kaukana toisistaan. Havaintoa ei voida

yleistää yhden tutkimuksen pohjalta, mutta tulevaisuudessa olisi merkityksellistä tarkastella ammatillisen koulutuksen opettajien suhtautumista opiskelijoihin uudella tutkimuksella. En myöskään havainnut muodostuvan sellaisia ryhmiä, jotka uskovat vain osaamisperusteisuuteen tai pelkäävät opiskelijoihin. Vain toiseen näistä kahdesta uskovat opettajat saattavat olla osa monilukuista kantansa ilmaisemattomien joukkoa.

Kvantifioinnin yhteydessä havaitsin, että vastauksissa kiinnitettiin huomiota sellaisiin ominaisuuksiin, joita opiskelijalla tulee olla tai joita opettajan tulee omalla toiminnallaan vahvistaa tai tukea. Luokat aikaisemmin opittu ja yksilö keräsivät molemmat 59 vastausta, eli yli puolet vastaajista (50 %) huomioi ne jollakin tavalla. Yksilöluokkaan määrittelin kaikki sellaiset vastaukset, joissa otettiin jollakin tavalla huomioon yksilöiden omat piirteet, haasteet tai muu yksilöllinen opiskeluun vaikuttava tekijä. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta tekijästä toimivat vastausten sisältämät maininnat mielenterveysongelmien lisääntymisestä. Seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, miten laajasti yksilöllistä ulottuvuutta vastauksissa voitiin ilmentää. Aineistolainaus on kysymyksestä, jossa vastaajaa pyydettiin kuvaamaan omin sanoin, miten henkilökohtaistaminen näkyy hänen työssään.

Eri tyyppiset tehtävät eri opiskelijoille, mutta jokaiselle juuri hänelle sopivia tehtäviä. Erilaiset suoritustavat (suullisesti, sähköisesti, perinteiset paperitehtävät, videoiden, etänä, itsenäisesti tai ryhmätyönä). Lisää aikaa ja henkilökohtaista tukea tehtävien tekemiseen sitä tarvitseville. Erityisjärjestelyjä (esim. ruokailu, etäpäivät, käytännönläheisyys eri aineissa, hiljaisen työskentelyn järjestelyt). Jokapäiväinen yksilöohjaus (tsemppaus, positiivinen palaute, edistymisen seuranta). (nainen, 42–49 vuotta, ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus)

Kuten temaattisessa tarkastelussa esittämissäni lainauksissa, lähestymistapa on hyvin käytännönläheinen. Yksilöt eivät tämän vastauksen perusteella ole ainoastaan mitattavien suoritusten tuottajia vaan opettajien toiminnan ensisijaisia kohteita. Opettajien roolista opiskelijoita ohjaavana toimijoina kertoo melko paljon se, että vastaajista 19 prosenttia (N=22) ilmensi vastauksessaan opettajien vastuuta ja vain kahdeksan prosenttia (N=8) kertoi vastauksissaan vastuun olevan ensisijaisesti opiskelijalla. Ammatillisen toisen asteen opettajat näyttävät tämän esimerkkivastauksen ja vastuuta ilmentävien tunnuslukujen perusteella suhtautuvan omaan ammattiinsa vastuuntuntoisesti. Luvussa 3.3.2 esittelemässäni Sartorin ja hänen kollegoidensa (2014) tutkimuksessa havaittiin niin ikään, että opettajat ovat halukkaita päivittämään omaa osaamistaan (Sartori ym. 2014, 28, 30–36). Pedagogisen osaamisen päivittämiseen tämän aineiston kohdalla palataan tarkemmin luvussa 6.2.3.

Aineistossa esitettiin myös huolta opiskelijoiden suhtautumisesta opiskeluun. Seuraava aineistolainaus on kysymyksestä, jossa ammatillisia opettajia pyydettiin kuvailemaan osaamisperusteisuuden vaikutuksia arkisiin työtehtäviin.

Opiskelijat eivät kannu vastuutaan edistymisestään vaan opettaja joutuu aika-ajoin patistamaan ja kertoman, missä mennään. (nainen, 58–65 vuotta, käsi- ja taideteollisuusalan perustutkinto)

Vastauksen kirjoittajan mukaan opiskelijoilla on, joko vaikeuksia hahmottaa omaa edistymistään, tai he eivät ole motivoituneita panostamaan opintoihin niiden vaatimalla tavalla. Motivaation puuttuminen ja heikko sitoutuminen koulutukseen käy ilmi myös tilastokeskuksen julkaisemasta keskeyttämistilastosta. Ammatillisen koulutuksen kokonaan keskeyttäneiden määrä oli lähes seitsemän prosenttia kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Lukio-opetuksessa sama luku oli noin puolitoista prosenttia. (Tilastokeskus 2017, 2.)

Keskeyttämisen ongelmiin on vuosien mittaan esitetty useita ratkaisuja. Yhtenä vaihtoehtona opintoihin sitoutumisen vahvistamiseen on pidetty opintojen henkilökohtaistamista (OKM 2010), jonka tässä aineistossa mainitsi 49 prosenttia (N=57) vastaajista. Opintojen henkilökohtaistamisen lisäksi Alison Wolfin (2011) mukaan ongelmaan voidaan löytää osaamisperusteinen ratkaisu, kun liitetään opinnot heti alusta alkaen hyvin lähelle työelämää. Varsinkin pitkiä ja yhtäjaksoisia harjoittelujaksoja tulisi hänen mukaansa lisätä, jotta opiskelijat saisivat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa totuudenmukaisen kuvan omasta alastaan. Wolf katsoo, että mitä varhaisemmassa vaiheessa opiskelijat saatetaan osaksi työelämää, sitä todennäköisemmin he löytävät oman alan koulutusta vastaavaa työtä. (Wolf 2011, 10, 17, 29–30.)

Opiskelijakeskeisyys sisältää useita eri käsitteitä ja ulottuvuuksia yhdistäviä käytännön toimenpiteitä. Seuraavassa aineistolainauksessa, jossa kysyttiin mitä osaamisperusteisuus merkitsee, vastaaja kuvaa, miten opiskelijälähtöisyys käytännössä toteutetaan ammatillisessa koulutuksessa.

Osaamisperusteisessa koulutuksessa huomioidaan opiskelijan aikaisemmin hankkima osaaminen. Opiskelijan tarvittavan ammattitaidon hankkiminen (valmistava koulutus) ja tutkinnon suorittaminen suunnitellaan tämän pohjalta opiskelijakohtaisesti. (nainen, 42–49 vuotta, elintarvikealan perustutkinto)

Vastaajan mukaan osaamisperusteisuudessa kaikki tehdään opiskelijoiden taustat ja aikaisempi osaaminen huomioiden. Aineistolainauksessa korostuu lisäksi opintojen suunnittelun merkitys. Suunnitelmien laatiminen edellyttää opiskelijan ja opettajan yhteistyötä ja ennen kaikkea jaettava näkemystä siitä, mitä osaamista opiskelijalta puuttuu (OKM 2010, 58–59). Tämän aineistolainauksen yhteydessä voidaan puhua myös henkilökohtaistamisesta, sillä vastaajan kuvaus opintojen suunnittelusta opiskelijakohtaisesti vastaa aikaisemmassa kirjallisuudessa esiintyvää käsitystä henkilökohtaistamisesta (Mulder 2012, 321–322).

Aineistolainauksen perusteella osaamisperusteisuudessa tavoitellaan opiskelijan aseman parantamista ja ennen kaikkea opintojen sujuvuuden lisäämistä. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat käytännön esimerkkejä tavoista, joilla opiskelijoiden opintojen sujuvuutta ja joustavuutta pyritään lisäämään. Vastaaja katsoo osaamisperusteisen koulutuksen toteutuvan parhaiten silloin, kun opiskelija ja opettaja toimivat samoilla periaatteilla ja saavuttavat jaetun käsityksen opiskelijan osaamisesta. Osaamisperusteisuutta ei tule nähdä vain yhden ammatillisen koulutuksen ulottuvuuden muutoksena vaan ennen kaikkea muutoksena ulottuvuuksien välisissä vuorovaikutussuhteissa. Eritoten opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus korostuu osaamisperusteisessä koulutuksessa, jossa kaikki suunnitelmat ja pedagogiset ratkaisut keskittyvät kunkin yksittäisen opiskelijan osaamisen huomioimiseen.

Henkilökohtaistaminen on osa opiskelijakeskeisyyden toteuttamista, mutta henkilökohtaistamista ei tulisi pitää opiskelijakeskeisyyden synonyymina (Mulder 2012, 321–322). Henkilökohtaistamisen käsite, kuten monet muutkin osaamisperusteisuuteen liittyvät käsitteet, tulkitaan usein väärin (mm. Tuxworth 1990). Seuraava aineistolainaus kertoo, mistä henkilökohtaistamisessa on erään ammatillisen opettajan mielestä kysymys.

Yksilöllisten polkujen tekeminen on lisääntynyt, jossa ammattitaitovaatimukset avataan opiskelijalle ja huomioidaan todellisesti opiskelijan taidot, haasteet ja tavoitteet. Vähimmäistavoitteita on avattu opiskelijalle. (nainen, 42–49 vuotta, opetusala ei ilmoitettu)

Osaamisperusteisuus on vastaajan mukaan lisännyt yksilöllistä tapaa suorittaa opinnot. Hänen mukaansa henkilökohtaistamisessa on kysymys siitä, mitä opintoja opiskelija suorittaa ja miksi. Toisin sanoen aineistolainauksen voisi tulkita kuvauksena opiskelijan ja opettajan välisestä keskustelusta opintojen suunnittelun yhteydessä. Tarkoituksena on luoda kokonaisuus, jossa opiskelijan henkilökohtaiset intressit tulevat kuulluiksi ja näiden tavoitteiden edellyttämät toimet tulevat ymmärretyiksi. Henkilökohtaistamisprosessi voidaan tämän aineistolainauksen

mukaan ymmärtää keskusteluna opiskelijan ja opettajan välillä, tarkoituksena helpottaa opiskelijan opintojen edistymistä ja välttää uudelleen opettelemiselta.

Yksilöllisten polkujen käsite on keskeinen opintojen henkilökohtaistamisen prosessissa. Kuten vastaaja edellisessä aineistolainauksessa kuvaa, yksilöllisellä opintopolulla tarkoitetaan useimmiten yhdessä koulutuksen ammattilaisen kanssa tehtyä opintojen suunnitelmaa, joka vastaa parhaalla mahdollisella tavalla yksilön osaamisen puutteisiin samalla huomioiden ja tukien jo olemassa olevaa osaamista. Samaan aikaan opiskelijalta kysytään, mitä hän opinnoiltaan haluaa (Mulder 2012). Tarkoituksena on muodostaa yhteisymmärrys tavoitteista ja niiden edellyttämistä toimista. Aineistolainausta voidaan pitää yhtenä tapana muiden henkilökohtaistamisen määritelmien joukossa. Yhtä oikeaa määritelmää ei tässä yhteydessä voida esittää, sillä henkilökohtaistaminen on yksilöllinen prosessi ja pitää sisällään ne toimenpiteet joita kukin opiskeleva yksilö tarvitsee. (Emt.)

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli ennen kaikkea tarkastella opettajien kokemuksia, eikä opiskelijoiden asemaan liittyviä kysymyksiä osattu ennakoida kyselyn laadintahetkellä. Tutkimusasetelmani heikkoutena voidaankin pitää sitä, etteivät kaikki osaamisperusteisuuden ulottuvuudet tule katetuksi yhtä suurella skaalalla. Kuten todettu aikaisempaa kirjallisuutta esiteltäessä luvussa 3.3.1, toivottavaa olisi, että tulevaisuudessa osaamisperusteisuutta tutkittaisiin enemmän opiskelijan kokemusten kautta. Lähtökohtana voitaisi pitää tässä tutkimuksessa esitettyjä ulottuvuuksia ja niihin muodostuneiden luokkien kokonaisuuksia. Ulottuvuudet eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne limittyvät ja ovat osittain toistensa kanssa päällekkäisiä. Tämä käy erityisen hyvin ilmi seuraavaksi esiteltävässä opettajaulottuvuudessa.

6.2.3 Pulpetin ja taulun välissä

Tässä luvussa tarkastelen, miten opettajat kokevat osaamisperusteisuuden muuttaneen omaa työskentelyään ja miten he määrittävät muutoksen. Tarkastelu etenee tilastoanalyysin kautta laadulliseen tarkasteluun. Osion lopuksi esitän kokoavia huomioita ja pohjustan viimeisen ulottuvuuden tarkastelua. Taulukossa 6 esitän, miten vastaajat valitsivat kahdeksasta vaihtoehdosta neljä heidän mielestään parhaiten ammatillisen toisen asteen opettajien tilannetta osaamisperusteisessa koulutuksessa kuvaavaa väittämää. Valintaa edelsi kysymys ”Onko opettajuudessa tapahtunut muutos?”. Siihen ”kyllä” vastanneita oli 91, joka on alla olevan

taulukon otoskoko. Sen vuoksi käsitteen tai määritelmän valintaa kuvaavissa luvuissa ei saavuteta koko aineiston tapausjoukkoa (N=117).

Taulukko 6. Opettajuuden muutosta kuvaavat valinnat (N=91)

| Käsite/Määritelmä | Valittu | Ei valittu | Valintaprosentti |
|-------------------------------------------------------------|---------|------------|------------------|
| Roolien lisääntyminen | 68 | 23 | 75 |
| Opinto-ohjauksen antaminen | 66 | 25 | 73 |
| Toimitilan kaventuminen | 3 | 88 | 3 |
| Mahdollisuudet vaikuttaa opetusmenetelmiin ovat vähentyneet | 17 | 74 | 19 |
| Opetus on yksinkertaistunut | 9 | 82 | 10 |
| Opetusta ohjataan voimakkaammin | 20 | 71 | 22 |
| Opetuksesta on tullut tuloshakuista | 57 | 34 | 63 |

Osaamisperusteista opettajuutta koskevaan väittämään vastanneista 91:stä henkilöstä noin 75 prosenttia (N=68) koki ammatilliselta opettajalta edellytettävän aikaisempaa useampia rooleja. Samaan asiaan liittyy myös vastaajien kokemus opinto-ohjauksen määrän lisääntymisestä (73 %, N=66). Sen sijaan opettajat eivät kokeneet organisaation tai uudistusten muutoksen vähentävän heidän itseohjautuvuuttaan, josta kertovat ”toimitilan kaventumisen” (3 %, N=3) ja ”mahdollisuudet vaikuttaa opetusmenetelmiin ovat vähentyneet” -muuttujat (19 %, N=17). Kuitenkin noin 63 prosenttia (N=57) vastaajista koki, että opetuksesta on tullut tuloshakuisempaa, kuin mitä se ennen osaamisperusteisuutta oli.

Tarkastelen seuraavaksi, miten tilastollisella analyysillä voidaan tässä aineistossa tarkastella opettajuutta ja siihen liittyviä muutoksia. Ristiintaulukoinnilla näkyväksi saadut yhteydet on esitetty taulukossa 7. Ydintietojen suhteen likert-asteikollisia muuttujia ristiintaulukoimalla ei saatu yhtään tilastollisesti merkitsevää tulosta. Sen vuoksi toteutin temaattisen tarkastelun, jotta tilastollisessa päättelyssä säilyisi mahdollisimman luontainen yhteys osaamisperusteisuuteen. Taulukossa 7 ei ole esitettyä kaikkia yhteyksiä, joita aineistossa oli, sillä niitä oli lukuisia ja kaikkien käsitteleminen ei ole tässä mahdollista. Valitsin tässä esitettävät muuttujien väliset

yhteydet niiden suuren tilastollisen merkitsevyyden perusteella. Tavoitteena ei olekaan tavoittaa kaikkea, mitä muuttujista on mahdollista sanoa vaan pikemminkin kuvata, miten opettajat tässä aineistossa kokevat oman asemansa osaamisperusteisuuden koulutuksen toteuttajina. Tyhjä lokero (-) viittaa siihen, että ristiintaulukoinnin ehdot eivät täyttyneet tai tulos ei ole tilastollisesti merkittävä.

Taulukko 7. Opettajuuden muutos suhteessa temaattiseen ulottuvuuteen

| Muuttuja | Työelämälähtöisyys | Osaaminen | Tiedot ja taidot | Näyttötutkinnot |
|------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Opettajien mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaan | N=117 df=2 p=0,001 | N=117 df=2 p=0,017 | N=117 df=2 p=0,010 | - |
| Opettajilla keskittyä työelämälähtöiseen opetukseen | N=117 df=3 p=0,006 | - | N=117 df=2 p=0,008 | N=117 df=3 p=0,000 |

Taulukosta 7 havaitaan, miten usealla temaattisen ulottuvuuteen ja käytännön toteutukseen liittyvillä käsitteellä on tilastollisesti merkittävä yhteys opettajuutta kuvaaviin muuttujiin. Siinä käytetyt temaattiset käsitteet ovat muodostuneet luvuissa 6.1 ja 6.2.1 esitetyillä tavoilla. En esittele analyysissa kaikkien muuttujien välisiä yhteyksiä, vaan keskityn opettajien mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan toimintaansa. Pidän tätä muuttujaa ja sen analysoimista opettajan asemaa parhaiten kuvaavana. Lisäksi esittelen opettajien mahdollisuudesta keskittyä työelämälähtöiseen opetukseen -muuttujan tilastollisesti erittäin merkitsevän yhteyden näyttötutkinto muuttujan kanssa.

”Työelämälähtöisyys” ja ”mahdollisuus vaikuttaa omaan osaamiseen” -muuttujien välinen yhteys on tilastollisesti merkittävä ($p=0,001$). Käytännössä yhteys muodostuu siten, että työelämälähtöisyyden valinneista henkilöistä noin 47 prosenttia ($N=33$) on samaa mieltä opettajien toimintaa koskevan väittämän kanssa. Väitteen valitsematta jättäneistä noin 59 prosenttia ($N=27$) puolestaan katsoo, että opettajien mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaansa ovat heikentyneet. Kaiken kaikkiaan 45 oli eri mieltä ja 41 samaa mieltä toimintaväitteen kanssa. Toisen asteen ammatillinen opetushenkilökunta oli siis varsin

tasaisesti jakautunut tämänkin muuttujan tapauksessa. Olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, miten opettajat kokevat voivansa vaikuttaa omaan toimintaansa. Tämä aineisto ei kuitenkaan mahdollista sen tutkimista.

Tietoja ja taitoja koskevan muuttujan ja opettajuutta kuvaavien likert-asteikollisten muuttujien välillä oli useassa tapauksessa tilastollisesti merkitsevä yhteys. Teoreettisesti tämä on hämmentävää, sillä osaamisperusteisuuden yhteydessä ei varsinaisesti puhuta erikseen tiedoista ja taidoista vaan osaamisesta. Yhtä kaikki aineistossa ”opettajien mahdollisuudella vaikuttaa omaan toimintaansa” ja ”tietojen ja taitojen” välillä on tilastollinen yhteys ($p=0,010$). Tämä tarkoittaa, että niistä, jotka eivät olleet valinneet ”tietoja ja taitoja”, noin 46 prosenttia ($N=32$) oli samaa mieltä ”opettajien mahdollisuuksista vaikuttaa omaan toimintaansa” -väitteen kanssa. ”Tiedot ja taidot” valinneista noin 47 prosenttia ($N=21$) oli sen sijaan eri mieltä opettajan mahdollisuuksista vaikuttaa omaan toimintaansa. Havainnon voi selittää niin, että osaamisperusteisuuteen jollakin tavalla adaptoituneet ammatillisen toisen asteen opettajat suosivat käsitteen valinnassa jotakin muuta kuin tietoja ja taitoja. Varauksella heidän voidaan sanoa edustavan ainakin osittain uudenlaista ammatillista opettajuutta, sillä käsiteparin valinta kielii vanhasta ajattelusta, jossa tiedot ja taidot ymmärrettiin osaamisesta erillisinä (mm. Wolf 2001; Haltia 2011). Tilastollisen yhteyden analyysillä voi varovaisesti arvioiden sanoa tavoitetun ammatillisen opettamisen ääripäät: ne, jotka haluavat kehittää ja uskoa osaamisperusteisuuteen, ja ne, jotka ovat vanhan ammatillisen koulutuksen toteutuksen kannalla.

Osaamisen ja omaan toimintaan vaikuttamisen välinen yhteys oli tilastollisesti merkittävä ($p=0,017$), tosin ei yhtä vahva kuin edellä esiteltyjen tietojen ja taitojen tai työelämäläheisyyden. Tämä yhteys tarkoittaa, että työelämäläheisyyden valinneista noin 45 prosenttia ($N=41$) kertoi olevansa opettajien mahdollisuus-väittämän kanssa eri mieltä. He siis kokivat opettajan mahdollisuuksien vaikuttaa omaan toimintaansa vähentyneen. Tulos ei ole täysin yksioikoinen, sillä työelämäläheisyyden valinneista noin 29 prosenttia ($N=27$) oli samaa mieltä opettajien mahdollisuus-väitteen kanssa. Kuten tilastollisen merkitsevyyden vahvuus antaa ymmärtää, vastaajat ovat melko jakautuneita tässäkin tarkastelussa, eikä ristiintaulukoinnista sen vuoksi voida tehdä kovin pitkälle vietyjä johtopäätöksiä.

Viimeiseksi käyn läpi, millainen tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=0,000$) yhteys näyttötutkinnoilla ja opettajien mahdollisuudella keskittyä työelämälähtöiseen opetukseen on.

Niistä vastaajista, jotka eivät olleet valinneet näyttötutkintoa yhtenä keskeisimmistä osaamisperusteisuuden käsitteistä, noin 43 prosenttia (N=42) kertoi olevansa eri mieltä väittämän ”Opettajilla on mahdollisuus keskittyä työelämälähtöiseen opetukseen” kanssa. Merkittävää oli myös, että kaikista käsitteen valinneista (N=19) noin 74 prosenttia (N=14) oli samaa mieltä väitteen kanssa. Toisin sanoen ne, joiden mielestä näyttötutkinnot ilmentävät osaamisperusteisuutta, kykenevät oman arvionsa mukaan keskittymään opetuksessa työelämälähtöisiin tehtäviin. Aineistossa tämä joukko jää melko pieneksi. Sen voidaan silti katsoa edustavan kehittyvää ja positiivisesti osaamisperusteisuuteen suhtautuvaa ammatillista opettajakuntaa, joka osaa yhdistää käytännön mittaamiseen ja osoittamiseen tarkoitetun työkalun toimivalla tavalla omaan arkiseen opetustyöhönsä. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan, miten opettajuuden muutosta on kuvattu vapaissa tekstikentissä.

Ensimmäinen aineistolainaus on vapaasta tekstikentästä, jossa vastaajia pyydettiin kuvailemaan osaamisperusteista opettamista. Kysymyksenasettelu ohjaa vastauksia tiettyyn suuntaan, mikä tulee huomioida niin analyysia tehtäessä kuin myös sen hyödyntämisessä tulevaisuudessa. Olen käsitellyt ongelmaa aikaisemmin muun muassa luvuissa 6.1 ja 5.1.

Osaamisperusteinen opetus on lähinnä ohjausta ja yksilön ohjausta ei niinkään paljon ryhmäopetusta. (nainen, 58–65 vuotta, matkailu-, ravitsemus- ja cateringalan perustutkinto)

Vastaaja korostaa opettajuuden muuttumista ohjaamiseksi. Hän kaiketi pitää opettamista kokonaisuudessaan ohjauksellisena toimintana, mikä on osaamisperusteisuuden myötä muuttunut entistäkin ohjauskeskeisemmäksi. Lisäksi vastauksessa ohjaamisen kohteen kuvataan muuttuneen. Ryhmäopetus on hänen mukaansa vähentynyt ja yksilöllinen ohjaus on tullut sen tilalle. Vastauksessa liikutaan siis yhtäaikaaisesti opettaja- ja oppilasulottuvuuksissa. Ulottuvuuksien päällekkäisyys kertoo siitä, että osaamisperusteisuus on laaja, eri kokonaisuuksia sisältävä koulutusajattelu, jonka yhteen osa-alueeseen keskittyminen jättää huomiotta paljon arvokasta informaatiota.

Ohjauksen merkitys korostuu vastauksissa läpi koko aineiston, ja yhteensä 32 eri vastaajaa mainitsee sen jollakin tapaa omissa kuvauksissaan. Opettajuuden muutokseen viittaavia tai sitä käsitteleviä vastauksia annettiin 45. Tilastoanalyttisesti on mielenkiintoista, että sukupuolen ja ”opettajuuden muutos” -väittämän välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ($p=0,015$) siten, että naiset (55 %, N=50) kokevat useammin opettajuuden muuttuneen kuin

miehet (45 %, N=41). Tieto on mielenkiintoinen ja antaa viitteitä miesten ja naisten eroista suhtautumisessa osaamisperusteisuuteen. Sukupuolten välistä eroa käsittelen yksityiskohtaisemmin yhteenveto-osiossa.

Toinen opettajuuden muutosta kuvaava aineistolainaus on kysymyksestä, jossa tiedusteltiin osaamisperusteisuuteen siirtymisen vaikutuksia opettajan työtaakkaan.

Omien pedagogisten ratkaisujen muuttaminen opettajajohtoisesta luokkahuonetoteutuksesta opiskelijan osaamista jatkuvasti vahvistavaan oppimistehtäväpohjaiseen malliin on ollut aikaa vievää, luovaa työtä, jonka suorittaminen on haasteellista muun työn ohessa. (mies, 50–57 vuotta, logistiikan perustutkinto)

Tässä vastauksessa muutokseen ei suhtauduta kovinkaan myötämielisesti. Ongelmallisena pidetään ennen kaikkea muutokseen varatun ajan rajallisuutta ja riittämättömyyttä suhteessa uudistuksen vaatimiin käytännön ratkaisuihin. Lisäksi siitä voidaan tulkita, että vastaajan tilanne on haasteellinen. Hän kuvaa uusien ratkaisujen vaativan sellaista osaamista, jota hänellä ei välttämättä ole tai johon hänellä ei ole resursseja. Tällöin tullaan lähelle organisaation ulottuvuutta, johon koulutuksen kentällä lukeutuu resurssien jakaminen ja niiden uudelleen sijoittaminen sen mukaan, miten kulloinenkin tilanne edellyttää. Kuten aikaisemminkin todettu, määrittelemieni ulottuvuuksien välillä on limittäisyyttä ja ainakin osittaista päällekkäisyyttä. Seuraava aineistolainaus on kysymyksestä, jossa vastaajilla oli mahdollisuus kuvailla mitä osaamisperusteisuus heidän mielestään tarkoittaa.

Opettaminen on mukavaa, jos on aikaa oppia tuntemaan opiskelijat ja aikaa henkilökohtaisiin ohjauskeskusteluihin. Opiskelijoiden motivaatio on korkealla ja opettajan työ on paljolti uuden oppimisen tilanteiden/töiden mahdollistamista ja organisoimista. Joka päivä uutta opittavaa ja tekemistä jokaiselle. 23 opiskelijan henk. koht. ohjaaminen yht. aikaa vaatii opettajalta jatkuvaa kehittämistä/kehittymistä menetelmien osalta. Henkisesti palkitsevin mutta samalla raskaimpia ammatteja nykyään. (mies, 42–49 vuotta, autoalan perustutkinto)

Aineistolainauksen kirjoittajan mukaan opettaminen on miellyttävää, mikäli opettajilla on tarpeeksi aikaa tutustua ja kohdata jokainen opiskelija yksilönä, mikä on itseasiassa yksi osaamisperusteisuuden keskeisimmistä arvoista (mm. Haltia 2009; Wolf 2011). Vastaajan esittämä huomio rajallisesta aikaresurssista osoittaa, että osaamisperusteinen koulutus vaatii opettajilta uudenlaista opetuksen ja ajankäytön organisointia. Vastaaja kertoo havainneensa opiskelijoiden motivaation olevan korkealla, mikä osaltaan saattaa olla positiivinen seuraus opettajan mainitsemista uusien tilanteiden ja käytännön töiden mahdollistamasta oppimisesta.

Aineistolainauksessa muistutetaan, että tämä ei kuitenkaan ole opettajalle täysin vaivatonta, vaan edellyttää jatkuvaa kehittymistä ja uusien menetelmien opettelemista. Vastauksesta saa kuvan, että ammatillisen koulutuksen opettajilla on paljon erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa opetusta, mutta ne ovat aikaa vieviä ja edellyttävät opettajilta korkeaa sitoutumista. Ammatillisten opettajien asennoitumista omaan ammattitaitoonsa ovat aikaisemmin tutkineet muun muassa Sartori kollegoineen (2014), joiden tutkimuksen esittelin luvussa 3.3.

Vastaajan kokemuksen mukaan ammatillisen koulutuksen opettajan ammatti on henkisesti hyvin palkitseva mutta samanaikaisesti todella kuormittava. Tällä hän todennäköisesti viittaa ammatillisen koulutuksen reformin tuomiin säästöihin (Lampelto ym. 2015) ja oppilasta kohden käytettävissä olevan ajan rajallisuuteen (Kukkonen & Jussila 2015). Vastauksesta välittyvä positiivinen vire ja opettajan kokemus mahdollisuudesta toteuttaa hyvää opetusta muutoksista huolimatta luo uskoa ammatillisen opettajien mahdollisuuksiin toteuttaa kompetenttia ja työelämän vaatimuksia vastaavaa opetusta tulevaisuudessakin. Opettajan pohdinta käytettävissä olevista menetelmistä ja opiskelijakeskeisyydestä ovat muuhun aineistoon peilattuna varsin edistyksellisiä. Koulutusorganisaatioiden tasolla näkisin hyvänä uudistukseen sopeutumisen keinona vastaajan kaltaisten opettajien hyödyntämisen esimerkkinä osaamisperusteisuuden omaksumisesta. Innostuneesti omaan työhönsä asennoituvat henkilöt saattaisivat hillitä osaamisperusteisuuteen liittyvien luulojen ja pelkojen syntymistä.

Muutoksen ja uudistuksen toteutuksesta olen tässä analyysissä kirjoittanut aikaisemmin luvussa 6.2.1. Vaihtoehtona muutoksen toteutukseen ja kokonaisuuden haltuun ottamiseen voisi toimia Hollannissa vahvasti koulutusmaailmaan asettunut tiimiopettajuus (Wijnia ym. 2016). Wijnia kollegoineen näkee opettajatiimit kuin ihmisistä muodostuvina kovalevyinä, joihin jokainen jäsen tuo oman osuutensa ja joiden jokainen jäsen voi tarkastella ja sisäistää muiden mukanaan tuomaa osaamista. Ryhmän jäsenten väliset keskustelut ja ryhmän kautta saatava tieto saattavat helpottaa opettajien mukautumista uudistuksiin. Tietojen jakaminen ei ole ainoastaan koulutuksen kehittämiseen tähtävää toimintaa, vaan sillä voidaan saada aikaan positiivisia vaikutuksia organisaation toiminnan jatkuvuutta tarkasteltaessa. Yksittäisen opettajan saattaa olla vaikea hyväksyä toimintamalleihinsa kohdistuvaa muutospainetta. Kun ylhäältä päin tuleva uudistumisen tarve tulee käsiteltyksi tiimikontekstissa, tilanne ei tunnu yksilöstä yhtä ahdistavalta. Uuden informaation prosessointia on pidetty yhtenä opettajatiimien tärkeimmistä tehtävistä. Tästä syystä opettajatiimien muodostamista on pidetty välttämättömänä

osaamisperusteisen koulutuksen tarkoituksenmukaisen toiminnan saavuttamiseksi. (Wijnia ym. 2016, 117.)

Hollannissa tehdyssä tutkimuksessa kerättiin vastaukset 1008:lta ammatillisen koulutuksen opettajalta, jotka olivat 93:sta eri opettajatiimistä ja 23:sta eri ammatillista koulutusta tarjoavasta instituutiosta (Wijnia ym. 2016, 119). Vastaajilta kysyttiin muun muassa, miten he kokivat tiimensä jäsenyyden ja miten heidän tiimensä suhtautuu tehtävään. Vastauksia verrattiin tiimien kokoon, tutkimuksessa esille tulleeseen ryhmään sitoutumiseen ja toiminnan tehokkuuteen. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita eroista tiimien tasolla ja havaittiin, että tietojen jakaminen ja keskustelujen suuri määrä ennakoivat parempaa osaamisperustaisen koulutusmenetelmien omaksumista ja hallintaa. (Emt., 119–120.) Toinen keskeinen havainto oli, että tiimin koolla todella oli vaikutusta siihen, miten tieto uudesta koulutusajattelusta saavutti tiimin jäsenet. Pienessä ryhmässä informaatio kulki nopeammin ja viestin sisältö pysyi todennäköisemmin samanlaisena, kuin se oli alun perin ollut. Lisäksi pienemmässä ryhmässä mielipiteet osaamisperusteisuudesta olivat yhdenmukaisempia kuin suurissa tiimeissä. (Emt., 122–123.)

Aineiston valossa opettajat näyttävät havaitsevan ja raportoivan opettajuuden muutoksesta melko hyvin, vaikka ilmiötä ei tilastollisella tarkastelulla kovin hyvin saavuteta. Opettajien arjessa suurin yksittäinen pedagoginen muutos lienee ohjauksen lisääntyminen. Tämän huomion ovat aikaisemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa tehneet muun muassa Olli Luukkainen (2010), Martin Mulder (2012) ja Sartori kollegoineen (2014). Tutkimukseni anti on siis yhdenmukaista aikaisemman kirjallisuuden kanssa, eikä ammatillisen opettajuuden muutosta voida pitää erityisenä suhteessa muilla koulutusasteilla tapahtuvaan opettajuuden muutokseen.

Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten opettajat kuvaavat organisaatioulottuvuutta. Se on analyysini viimeinen osa, ja toivon sen täydentävän tulkintaani osaamisperusteisesta opettajuudesta suomalaisella toisella asteella. Oletettavasti tämän luvun ja temaattisen luvun huomiot ovat läsnä myös viimeisessä analyysiluvussa. Organisaatiota voidaan pitää tässä tapauksessa kehyksenä, jonka sisällä ulottuvuudet asettuvat suhteessa toisiinsa.

6.2.4 Organisaatio yhteen tuojana

Luvun tarkoituksena on selvittää, miten opettajat ovat vastauksissaan ottaneet huomioon organisaation. Tarkastelu aloitetaan selvittämällä, miten organisaatioulottuvuuden luokkia kuvaavat muuttujat ovat edustettuina vastauksissa. Muuttujat on poimittu kysymyksistä, joissa vastaaja on valinnut useasta eri vaihtoehdosta tietyn määrän käsitteitä tai kuvauksia, jotka hänen mielestään parhaiten vastaavat kysymyksen asettelua. Taulukossa 8 on esitetty, miten opettajat suhtautuvat organisaation joustavuutta koskeviin väittämiin. En valinnut tähän kaikkia kysymyksen väittämiä, sillä osa niistä liittyi enemmän aiemmin käsiteltyihin ulottuvuuksiin. Joustavuuden lisäämiseen myönteisesti vastanneita oli 91 henkilöä, mikä tarkoittaa, että taulukon 13 otoskoko on 26 henkilöä pienempi kuin aineiston todellinen koko. Valintaprosentti on laskettu: $X/91$, jossa X on määritelmän valinneiden määrä.

Taulukko 8. Joustavuus organisaation kontekstissa

| Käsite/Määritelmä | Valittu | Ei valittu | Valintaprosentti |
|------------------------------------|---------|------------|------------------|
| Valinnanvapaus lisäänty | 53 | 38 | 58 |
| Työelämä arvostaa joustavuutta | 49 | 32 | 54 |
| Ammattiosaaminen laajenee | 36 | 45 | 49 |
| Ammattitutkintojen arvostus kasvaa | 12 | 78 | 29 |

Luvussa 6.1 luokittelin joustavuuden temaattiseen ulottuvuuteen liittyväksi käsitteeksi. Tarkoitan tässä luvussa joustavuudella organisaatiossa tapahtuvia muutoksia ja niiden vaikutuksia, en niinkään temaattisista käsitystä siitä, mitä osaamisperusteisuus tuo tullessaan. Samaan tapaan kuin aikaisemmin on todettu, ovat osaamisperusteisuuden ulottuvuudet ja niihin määritellyt luokat olemukseltaan sellaisia, että ne eivät esiinny koherentisti jossakin yhdessä kontekstissa. Osaamisperusteisuuden tunteminen ilmiönä on tärkeää, jottei koulutuksen uudistuksessa keskityttäisi ainoastaan ensimmäisenä tavoitettavaan ulottuvuuteen. Hyvin yksityiskohtaisten uudistusten vaarana on, etteivät ne tavoita kokonaisuutta, jolloin syntyy ainoastaan lisää byrokratiaa ja todellinen uudistuminen jää vähäiseksi. (Wolf 2001, 5–8.)

Organisaation joustavuuden ja sen muotojen katsotaan kehittyvän entisestään tulevina vuosina, mistä kertoo edellisen taulukon määritelmiä edeltäneeseen kysymykseen myönteisesti vastanneiden suuri määrä (N=91). Aineistossa ei kuitenkaan koettu kaikkien uudistusten olevan myönteisiä organisaation toiminnan ja arvioinnin toteuttamisen kannalta. Esimerkiksi ainoastaan noin 38 prosenttia (N=44) vastanneista oli sitä mieltä, että uusi vuonna 2014 käyttöön otettu osaamispestejärjestelmä antaa totuudenmukaisemman kuvan opiskelijoiden osaamisesta. Toisen asteen koulutukseen kohdistuvista muutoksista huolimatta noin 62 prosenttia (N=73) vastanneista arvioi kykenevänsä vastaamaan työn uusiin tai muuttuneisiin vaatimuksiin. Noin 15 prosenttia opettajista (N=17) ilmoitti, ettei pysty vastaamaan niihin, ja noin 23 prosenttia (N=27) ei vielä osannut arvioida, miten tilanne tulee kehittymään. Kokonaisuutena uudistuksen ei voida katsoa vähentäneen opettajien kykyä vastata työtehtäviinsä, mutta tässä on paikka uudelle ja laajemmalle kartoitukselle, samalla kun ammatillisen koulutuksen uudistus etenee.

Seuraavassa taulukossa 9 on esitetty, millä tekijöillä on tässä aineistossa yhteys organisaatiota koskevien likert-asteikollisten väittämien kanssa. Vastajien ydintiedoista ainoastaan sukupuoli on tilastollinen yhteys kahteen muuttujaan. Tämän vuoksi lisäksi tarkasteluun jälleen temaattisen ulottuvuuden määritelmiä. Kuten opettajuuden yhteydessä, en tässäkään tilan ja tutkielman rajallisuuden tähden esitä kaikkia mahdollisia temaattisesta ulottuvuudesta löytämiäni yhteyksiä. Tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä kuitenkin syntyi huomattavasti enemmän organisaatioulottuvuuteen kuin ennalta arvioin.

Taulukko 9. Organisaation joustavuuden tilastolliset selitykset

| Muuttuja | Opiskelijälähtöisyys | Sukupuoli | Tiedot ja taidot | Työelämälähtöisyys | Henkilökohtais taminen |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Joustavuus voidaan nähdä koulutuspoliittisena vastauksena muuttuvalle työelämälle | N=117 df=3 p=0,008 | N=116 df=3 p=0,020 | - | - | N=117 df=3 p=0,008 |
| Ammattiosaamisen näytöt vastaavat työelämän toimijoiden odotuksia osaamisesta | - | - | N=117 df=2 p=0,030 | N=117 df=2 p=0,042 | - |
| Laajat tutkinnot tarjoavat paremmat työmahdollisuudet | N=117 df=3 p=0,023 | - | - | - | - |
| Joustava tutkintorakenne edistää työelämään asettumista | - | N=116 df=3 p=0,043 | - | - | - |

Taulukossa 9 esitetään, millaisia yhteyksiä organisaatioulottuvuuden muuttujat saavat, kun niitä verrataan temaattisen ulottuvuuden muuttujiin. Voidaan todeta, että yhteydet ovat tilastollisesti merkittäviä, mutta niistä yksikään ei ole tilastollisesti erittäin merkitsevä. Käyn yksityiskohtaisesti läpi ”joustavuus voidaan nähdä koulutuspoliittisena vastauksena muuttuvalle työelämälle” -muuttujan, minkä jälkeen tarjoan sisällönanalyysin pohjalta laadullisia selityksiä yhteydelle. Kyseinen muuttuja kuvaa mielestäni parhaiten osaamisperusteisuuden organisaatiolta edellyttämää muutosta.

Aloitan analyysin sukupuolen ja joustavuuden lisäämisen välisen yhteyden ($p=0,020$) tarkastelusta. Tilastollinen merkitsevyys ei ole suuri, mutta ristiintaulukoinnin tulokset ovat sitäkin mielenkiintoisempia. Sukupuolten välillä on havaittavissa ero tavassa, miten joustavuuden lisäämiseen ja sen motiiveihin suhtaudutaan. Miehistä noin 20 prosenttia ($N=12$) ja naisista ainoastaan seitsemän prosenttia ($N=4$) vastasi olevansa ”joustavuuden lisääminen voidaan nähdä koulutuspoliittisena vastauksena muuttuvalle työelämälle” -väittämän kanssa eri mieltä. Noin 70 prosenttia naisista ($N=40$) on väittämän kanssa osittain tai täysin samaa mieltä, kun taas miesten vastaava luku on ainoastaan noin 42 prosenttia ($N=25$). Eron tekee vielä merkittävämmäksi se, että aineisto on jakautunut lähes puoliksi sukupuolen mukaan (ks. luku 5.7). Naiset vaikuttavat omaksuneen osaamisperusteisen ajattelun miehiä paremmin, sillä

joustavuuden lisäämistä pidetään yhtenä keskeisimmistä osaamisperusteisen koulutuksen ilmenemistavoista (mm. Wolf 1995).

Opiskelijälähtöisyyden ja joustavuuden lisäämistä tarkastelleiden muuttujien välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys (0,008). Yhteys ilmenee siten, että ne henkilöt, jotka eivät olleet valinneet opiskelijälähtöisyyttä osaamisperusteisuutta keskeisellä tavalla kuvaavaksi käsitteeksi (27 %, N=12), eivät myöskään pitäneet joustavuutta koulutuspoliittisena vastauksena työelämän muutokseen. Määrällisesti heitä, jotka ovat valinneet opiskelijälähtöisyyden ja pitävät joustavuuden lisäämistä vastauksena muuttuvaan työelämään (N=41), on huomattavasti enemmän kuin heitä, jotka eivät ole valinneet opiskelijälähtöisyyttä mutta haluavat lisätä joustavuutta (N=24). Tämä osoittaa mielestäni melko validisti sen, että osaamisperusteisuuteen liittyvien käsitteiden hallinnassa ja niiden välisten suhteiden (joustavuus–opiskelijälähtöisyys) ymmärtämisessä on ammatillisten opettajien keskuudessa suuria eroja. Tulkintani mukaan tämän aineiston opettajat tuntevat osaamisperusteisuuden ilmiönä vain osittain.

Henkilökohtaistamisen valitsemisella on samansuuntainen mutta selvempi tilastollisesti merkitsevä ($p=0,008$) yhteys ”joustavuuden lisääminen voidaan nähdä koulutuspoliittisena vastauksena” -muuttujan kanssa. Niistä vastaajista, jotka valitsivat henkilökohtaistamisen merkittävänä osaamisperusteisuuteen liittyvänä käsitteenä, noin 70 prosenttia (N=52) piti joustavuutta koulutuspoliittisena vastauksena muuttuvaan työelämään. Sen sijaan henkilöistä, jotka eivät olleet valinneet henkilökohtaistamista, ainoastaan noin 34 prosenttia (N=13) piti joustavuuden lisäämistä koulutuspoliittisena vastauksena työelämän muutokseen. Kun verrataan havaittua yhteyttä edellä käsiteltyyn ”opiskelijälähtöisyyden” ja ”joustavuuden lisäämisen” -muuttujien väliseen vaihteluun, vahvistuu oletus, jonka mukaan ammatillisen toisen asteen opettajat tuntevat osaamisperusteisuuden vain osittain.

Joitakin osaamisperusteisuuteen liittyviä käsitteitä tai niiden suhdetta koulutukseen ei tunnusteta. Käytettyjen käsitteiden osittainen päällekkäisyys saattaa harhauttaa vastaajia tarpeettomasti, jolloin ei ole niinkään kyse kyselyn heikkoudesta vaan osaamisperusteisuuteen liitettävien käsitteiden epäjohdonmukaisesta käytöstä. Yhtenä vaarana kirjallisuudessa mainitaan opetuksen kannalta merkityksettömän käsiteviidakon kasvaminen (mm. Tuxworth 1990; Wolf 2001).

Avoimien tekstikenttien vastauksissa oli havaittavissa niin ikään opettajien turhautumista uusiin käsitteisiin, mutta myös koko uudistuksen rakennetta kohtaan. Aineistolainaus on kysymyksestä, jossa vastaajia pyydettiin kuvailemaan, mitä osaamisperusteisuus tarkoittaa.

Kuten aina uuden paradigman tullessa ja taas mennessä ohi, termistö muuttuu, mutta sen takana oleva substanssi ei. --- (mies, 58–65 vuotta, vuorovaikutuksen ja viestinnän opetus)

Kirjoittajan mukaan uudistuksessa on jälleen kyse ainoastaan käsitteiden lisäämisestä tai niiden muokkaamisesta ilman, että varsinaista toimintaa uudistettaisiin millään tavalla. Näkemys ei ole positiivinen, mutta negatiivisesta latauksesta huolimatta se ilmentää hyvin tilastollisen analyysin havaintoja. Esitän vielä toisen kriittisesti uudistusta tarkastelevan vastauksen. Aineistolainauksessa, joka on samasta kysymyksestä kuin edellinenkin lainaus, nousevat esiin tekijät, joita ei tässä tutkimuksessa ole vielä käsitelty.

Enemmän paperia, enemmän keskustelua, vähemmän aikaa opetukseen, mutta ehkä se on ajan henki. (mies, 58–65 vuotta, elintarvikealan perustutkinto)

Opettajista 51 vastasi työmäärän lisääntyneen. Vastauksissa, jossa työmäärää kuvailtiin, kerrottiin sellaisen työn lisääntymisestä, joka vei aikaa varsinaiselta opetukselta tai sen suunnittelulta. Kuten edeltävässä esimerkissä, myös aineistossa paperitöiden ja järjestelmien lisääntymisen nähtiin kuormittavan opettajia. Joissakin tapauksissa niiden sanottiin olevan jopa raskaampia työtehtäviä kuin varsinainen opetus. Hallinnollisen työn lisääntymisen lisäksi on mielestäni perusteltua huolestua opettajien työtaakasta ja ennen kaikkea työn monipuolistumisen aiheuttamasta pirstaloitumisesta, kun muistetaan, miten opettajat kuvaavat oman työnsä muuttumista aikaisempaa ohjauskeskeisemmäksi (ks. luku 6.2.3). Kaikki opettajat tosin eivät ajattele monipuolistumista, papereiden täyttämistä ja järjestelmien opettelemista lainkaan vastenmielisinä, kuten käy ilmi osaamisperusteista arviointia pohtivasta aineistolainauksesta.

Arviointia on nyt tehtävä jatkuvasti, kun se ennen ajoittui vain jaksojen loppuihin; työrauha luokassa on parantunut huomattavasti; opettaminen ja opiskelu tuntuvat molemmat mielekkäämmiltä kuin ennen. (nainen, 34–41 vuotta, usea yhteisten tutkinnon osien opintojen kokonaisuus)

Jatkuvalla arvioinnilla viitattaneen tässä osasuoritusten rekisteröimiseen opiskelijan koulutuksen edistymistä seuraaviin järjestelmiin. Vastaaja ei katso tämän vaikuttaneen

negatiivisella tavalla ammatillisen koulutuksen toteutukseen. En kuitenkaan uskaltaisi väittää, että uudenlainen arviointi olisi välttämättä ensisijainen tekijä, jolla voidaan parantaa kaikkien ryhmien työrauhaa, saati lisätä opettamisen mielekkyyttä. Ennen kaikkea kyseessä on ajattelumallien muuttuminen ja näin syntyvä hyväksyntä uudistusta kohtaan, mikä käy ilmi vastauksesta, joka annettiin osaamisperusteisuuden määritelmää pyytäneeseen kysymykseen.

Osaamisperusteisuus on mielestäni vasta muuttamassa ammatillista koulutusta. Uusi lainsäädäntö tuo valtavan työkuulttuurin muutoksen opettajien työhön. Työ mielestäni ikään kuin jakaantuu kahteen osaan - - opiskelijoiden ohjaamiseen tai opettamiseen. Miten työnjohto onnistuu löytämään opettajille sopivat työnkuvat on keskeinen haaste. Lisäksi tarvitaan koulutusta opiskelijoiden ohjaamiseen. - - mietityttää esim. vuosikymmenet nuorisosteella toimineet opettajat, joiden työ on ollut ryhmien opettamista tietyllä aikataululla vuodesta toiseen. Nyt tilanne muuttuu etenkin heidän kohdallaan selkeästi. - - (nainen, 58–65 vuotta, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto)

Aineistolainauksen kirjoittanut opettaja pitää osaamisperusteisuutta ammatillisen koulutuksen reformiin tiiviisti liittyvänä uudistuksena. Vastaa lähestyy osaamisperusteisuutta lakiin tehtävien muutosten kautta, joiden hän olettaa muuttavan merkittäväällä tavalla työkuultuuria ja opettamista. Opettajan mukaan työ tulee jatkossa olemaan selkeämmin ohjaamisen ja opettamisen vuorottelua. Sama havainto on esitetty kirjallisuudessa toistuvasti (mm. Mulder 2012; Sartori ym. 2014; Kukkonen & Jussila 2015). Näiden muutosten lisäksi vastaa korostaa organisaation asemaa ja erityisesti johtavassa asemassa olevien henkilöiden merkitystä niin muutoksen kohtaamisessa kuin uudelleen järjestäytymisessä. Ammatillisten opettajien työnkuva tulee tämän aineistolainauksen perusteella muuttumaan merkittävästi, ja vastaajan mukaan tullaan vaatimaan koulutusta erityisesti opiskelijoiden ohjaamiseen liittyen. Vastauksesta on myös havaittavissa huolta ammatillisten opettajien erilaisista taustoista. Vastaajan mukaan erityisen hankalassa asemassa ovat sellaiset henkilöt, jotka ovat käyttäneet pitkään samoja opetusmenetelmiä ja joiden oletetaan nyt muuttavan käytäntöjään. Muutos näyttäytyy tällaisten ammatillisen toisen asteen opettajien kohdalla kaikista haasteellisimpana. Aineistolainauksessa mainittu pedagogisen johtamisen merkitys vahvistaa käsitystä ulottuvuuksien yhteen liittymisestä, mutta samalla korostaa niiden olemassaoloa. Johto edustaa tässä vastauksessa erityisesti organisaation ulottuvuutta, jonka tehtävänä on ensisijaisesti pitää pedagoginen toiminta ajantasaisena ja mahdollistaa opettajille tarvittavat resurssit ja puitteet. Samalla aineistolainauksessa peräänkuulutetaan joustavuutta opettajien parissa ja nostetaan esiin jopa erityinen huoli muutoksen vaikeudesta tietyille opettajille. Osaamisperusteisessa koulutuksessa opettaja- ja organisaatioulottuvuudet ovat erityisellä tavalla toisiinsa

linkittyneitä, ja niiden välillä tulisi olla toimiva vuorovaikutus. Muussa tapauksessa vaarana on, että osaamisperusteisuus tulee omaksutuksi oppilaitoksessa vain osittain ja uudistusta vastustavat henkilöt saattavat jäädä ikään kuin ansaan kahden erilaisen opetusperinteen väliin.

Aineistossa on muutama vastaus, joissa korostetaan organisaation tasolla tapahtuvaa opiskelijoiden ohjaamista. Seuraavaksi esitettävä aineistolainaus tiivistää, miten osa vastaajista katsoo vastuun opiskelijan ohjauksesta jakautuvan koko koulutusorganisaatiolle yksittäisen opettajan sijaan. Aineistolainaus on kysymyksestä, jossa pyydettiin määrittelemään osaamisperusteinen opettaminen.

Osaamisperusteisessa koulutuksessa keskitytään opiskelijan valmiuksiin toimia työelämässä. Oppilaitoksen tulee jatkuvasti pyrkiä ottamaan selville, mitä työelämässä vaaditaan ja rakentamaan opetus vaatimusten mukaisena. Sen lisäksi tulee ottaa selville, minkälaisiin tehtäviin opiskelijalla on realistiset mahdollisuudet ja opastaa häntä kurssivalinnoissa oikeaan suuntaan. (nainen, 42–49 vuotta, kone- ja metallialanperustutkinto)

Aineistolainauksessa korostuu oppilaitoksen velvollisuus opiskelijan kouluttamisesta ja koulutuksen työelämävastaavuudesta. Aiemmin ammatillisessa koulutuksessa korostuneen opettajan vastuun (mm. Wijnia ym. 2016) sijasta vastaaja korostaa oppilaitoksen velvollisuuksia suhteessa opiskelijaan. Käytännön toteutuksena vastaajan ajattelu tarkoittaa vahvaa pedagogista johtamista, jonka myötä opettajien on mahdollista järjestää työelämän vaatimuksia vastaavaa opetusta. Aineistolainauksessa korostetaan myös opiskelijan osaamisen ja kykyjen varhaista tunnistamista. Tämä voidaan tulkita huolena opetettavan asian vaativuuden ja opiskelijoiden osaamisen välisestä ristiriidasta. Toisin sanoen kaikille opiskelijoille ei voida tarjota samoja opintoja, jos osaamisessa on puutteita. Vastaaja ei kuitenkaan vähättele opiskelijoita, vaan lähestyy tilannetta ratkaisukeskeisesti korostaen erityisesti organisaatiotasolla tapahtuvaa kollegiaalista yhteistoimintaa, jonka avulla jokaiselle opiskelijalle on mahdollista löytää henkilökohtainen opintopolku.

Viimeisin aineistolainaus voidaan tulkita positiivisena suhtautumisena osaamisperusteisuuteen ja luottamuksena organisaatioiden toimintakykyyn. Vastaajan mukaan on mahdollista kouluttaa ammattilaisia työelämän vaatimusten mukaisesti, kunhan oppilaitokset kantavat pedagogisen vastuunsa ja pitävät tarjoamansa koulutuksen ajan tasalla. Ajantasaisuuden lisäksi aineistolainauksessa korostuu opettajan ja organisaation vuorovaikutus opiskelijan suuntaan. Opiskelijaa tulisi vastaajan mukaan ohjata sellaisten opintojen ja tavoitteiden pariin, joihin hänen osaamisensa ja motivaationsa riittävät. Opiskelijan henkilökohtaisen polun

vahvistaminen ei tässä aineistolainauksessa näydy ainoastaan yhden opettajan vastuuna vaan useiden oppilaitoskontekstin opettajien yhdessä mahdollistamana kokonaisuutena.

Esimerkivastauksista voi tulkita koulutusorganisaation merkitystä uudistusten yhteydessä. Aineistosta voidaan havaita skeptisyyttä substanssin muuttumisen suhteen, ja lisäksi muutama huomio nykyisen koulutus uudistuksen opetuksen arvoa väheksyvistä luonteesta on löydettävissä. Kritiikki on mielestäni osoitettu suoraan organisaation tasolle, sillä esimerkiksi substanssin kehittämisen ja opettamiseen käytetyn ajan säätelystä vastaa ensisijaisesti koulutusorganisaatio. Organisaation tulisi olla se toimija, joka mahdollistaa opettajille osaamisperusteisen opettamisen toteuttamisen. Erityisesti tämän koulutusajattelun yhteydessä korostuvat mielestäni käytettävissä olevat resurssit, erityisesti aika, sillä osaamisperusteinen opettaminen ei ole vaivattomasti mobilisoitavissa oleva koulutusajattelu. Opettajat toivat tämän vastauksissaan esille, sillä 23 vastaajaa pohti resurssien määrää ja 30 opettajaa mainitsi vastauksissaan käytettävissä olevan ajan. Organisaatio on koulutuksen toteuttamisen lisäksi se alusta, jolla opettaja ja oppilas kohtaavat. Huolimatta siitä, että kontaktiopetuksesta ollaan karsimassa, toimivat koulut ja oppilaitokset edelleen ensisijaisina alustoina, joissa koulutusajattelu jalkautetaan. (Wolf 2001, 3–4; Mulder ym. 2009, 766; Lampelto ym. 2015.)

Kuten totesin luvun alussa, organisaationäkökulman tilastollinen ja laadullinen merkitys korostuu hieman yllättäen käyttämässäni tutkimusasetelmassa. Kaiketi se kertoo opettajien valveutuneisuudesta ja huolesta koulutuksen asemaa kohtaan ammatillisen toisen asteen uudistusten jälkeen. Organisaatioiden merkitys koulutuksen toteuttajina on osaamisperusteisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa tunnustettu (mm. Wolf 2001, 2011; Mulder ym. 2009), mutta sen parissa on tehty varsin vähän tutkimusta (ks. luku 3.3.2). Organisaatiota ei tulisi mieltää ainoastaan oppimisympäristönä vaan erityisesti koulutusajattelun jalkauttajana osaamisperusteisuuden kontekstissa. Ammatillisen koulutuksen organisaatioiden toimintaa ja vastuita olisikin hyvä tulevaisuudessa kartoittaa, jotta osaamisperusteisuuden toteuttamisen edellytykset tunnistettaisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Muutoin vaarana on, että syntyy kansallisesti useita keskenään hyvin erilaisia toimintamalleja, jolloin valmistuvilla opiskelijoilla ei välttämättä ole yhdenmukaista osaamista.

7 LOPUKSI: MITÄ OPIimme JA MIHIN TÄSTÄ VOISI JATKAA?

Kertaan tässä luvussa analyysini keskeiset tulokset ja vertaan niitä aikaisemman tutkimuksen ja käsitteitä koskevan kirjallisuuden kanssa. Tiivistän käsityksen osaamisperusteisuuden suhtautumisesta ammatillisen koulutuksen kentällä ja erilaiset ammatillisen koulutuksen reformia koskevien oletusten vaikutukset uudistuksen toteutumiseen. Tarkoitukseni on syventää tuntemusta ammatillisen koulutuksen uudistuksesta ja tarjota kehitystyössä hyödynnettävää informaatiota niin ammatillisten opettajien koulutukseen kuin myös ammatillista koulutusta järjestäville organisaatioille. Lisäksi esittelen analyysin rajoitteita ja siinä ilmenneitä haasteita.

Tutkimuksessa selvitettiin, miten ammatillisen toisen asteen opettajat kokevat osaamisperusteisuuden omassa työssään. Alkuperäinen tutkimuskysymys oli ”Miten ammatillinen opetushenkilökunta kokee osaamisperusteisuuden siirtymisen vaikuttaneen ammatillisen koulutuksen toteuttamiseen?”. Ammatillisen opetushenkilökunnan vastausten perusteella he suhtautuvat uudistukseen varsin jakautuneesti. Lähes puolet (N=40) ilmaisi tyytymättömyyttä osaamisperusteisuuden. Negatiivista suhtautumista voidaan selittää muun muassa sillä, että tällä hetkellä uudistuksessa ollaan eräänlaisessa nivelvaiheessa, jossa rakenteet ovat muuttumassa, mutta uudet työnkuvat ja pedagogiset mallit eivät vielä ole muotoutuneet (Valtioneuvoston kanslia 2015, 30–31). Osa kyselyyn vastanneista esitti varsin kielteisen kannan, mutta koki samalla uudistuksen tarjoavan joitakin parannuksia aikaisempaan tapaan toteuttaa koulutusta. Vastaajan ilmentäessä molempia vaihtoehtoja osoittaa se, että yksittäisen opettajan saattaa olla vaikea muodostaa yksiselitteistä kantaa näin suuresta uudistuksesta. Uudelle tutkimukselle koskien osaamisperusteisuuden toteutumista ammatillisessa koulutuksessa on tarvetta, varsinkin sen jälkeen, kun reformi saadaan kokonaisuudessaan toteutettua ja siihen liittyvät uudistukset realisoituvat.

Merkittävin analyysin luotettavuutta vähentävä tekijä oli pienehkö otos. Odotin saavani huomattavasti suuremman vastaajamäärän, sillä kysely lähetettiin suurelle joukolle ammatillisen koulutuksen opettajia. Alkuperäisen tutkimuksen jälkeen suhtautuminen aineistoon muuttui ja lopulta suhteellisen pieni aineisto osoittautui itse asiassa käytännölliseksi. Toinen analyysivaiheen haaste oli laadullisen ja määrällisen analyysin luonteva yhdistäminen.

Määrällisen analyysin odottamattoman vähäinen tilastollisesti merkitsevien yhteyksien määrä aiheutti päänvaivaa kvantitatiivisessa analyysivaiheessa. Odotin taustamuuttujilla olevan havaittua selitysarvoa suurempi yhteys selitettävänä olleisiin muuttujiin. Huolimatta yllätyksistä pyrin objektiivisesti kuvaamaan, mitä osaamisperusteisuus Suomen ammatillisella toisella asteella on tilanteessa, jossa uudet toimintamallit eivät vielä ole muodostuneet ja opettajat tasapainoilevat vanhan toteutustavan ja uusien ratkaisujen välillä.

Laadullinen tarkastelu osoitti, että ammatillinen opetushenkilökunta määrittelee osaamisperusteisuutta kahdella tavalla. Osa vastaajista korosti käytännön toimintaa, kuten jatkuvaa arviointia ja järjestelmien hallintaa. Toisille osaamisperusteisuus oli joukko temaattisia käsitteitä, joiden implementoiminen opetustyöhön antoi merkityksen uudistukselle ja parhaassa tapauksessa kannusti kehittämään omaa osaamista. Monitulkintaisuus onkin osaamisperusteisuuden keskeisimpiä ongelmia. Muun muassa Brockman kollegoineen (2009), joiden työtä esittelin luvussa 4.2, ovat esittäneet yhteisen ymmärryksen puutteen nykyisen osaamisperusteisuuskeskustelun merkittävimmäksi haasteeksi (Brockmann ym. 2009, 788). Esimerkki käsitteiden monimutkaisuudesta on henkilökohtaistamisen ja joustavuuden osin päällekkäinen merkitys, joka havainnollistuu analyysiluvussa 6.2.3. Joustavuudella viitataan useimmiten opiskelijan mahdollisuuksiin koostaa opintonsa haluamallaan tavalla yhden tai joskus jopa usean toimijan opintotarjonnasta. Henkilökohtaistaminen puolestaan tarkoittaa prosessia, jossa opiskelijalle rakennetaan parasta mahdollista opintokokonaisuutta yhdessä koulutuksen ammattilaisen kanssa. (OPH 2014.) Käytännön esimerkki osoittaa, miten käsitteiden epäjohdonmukaisella käytöllä tuotetaan tarpeetonta monitulkintaisuutta osaamisperusteisuuteen.

Luvussa 6.2.1 esitin osaamisperusteisuuteen suhtautumisessa olevan eroja sukupuolten välillä. En ole aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa törmännyt vastaavaan tulokseen. Toimialan olisi voinut olettaa selittävän eroa, mutta toimialojen ja sukupuolen välillä ei tässä aineistossa ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Myöskään vastaajan ikä ei vaikuttanut osaamisperusteisuuteen suhtautumiseen. Sukupuolten välillä olevaa eroa ei voida yleistää, mutta se on silti havaintona mielenkiintoinen ja erityisen huomion arvoinen tulevissa tutkimuksissa. Yksi mahdollinen selitys voisi olla miesten ja naisten aikaisemman työelämän vaikutus heidän tapaansa suhtautua osaamisperusteisuuteen. Olisi sukupuolten suhtautumistapojen ymmärtämisen kannalta ensisijaista selvittää, millaisista taustoista esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opettajakoulutukseen hakeutuvat henkilöt ovat lähtöisin.

Tulevissa tutkimuksissa sukupuolten välistä eroa voisi yrittää selittää esimerkiksi aikaisemmalla opettajakokemuksella, työhistorialla tai koulutuksella. Ammatillisen koulutuksen opettajakoulutukseen hakevista henkilöistä kerätään melko laajat tilastot, joiden avulla voitaisiin yrittää selittää tässä tutkimuksessa tehtyä havaintoa.

Sukupuolten välistä eroa voisi tarkastella myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Eräs selitys etenkin naisten suhtautumiselle osaamisperusteisuuteen voisi olla naisten asema perheissä. Vaikka Suomessa perheiden sosiaalinen rakenne on muuttunut merkittävästi sotavuosien jälkeen, ovat naiset edelleen leimallisesti vastuussa perheen jälkikasvun kasvattamisesta. (Vuori 2003, 44, 57.) Olisi aiheellista selvittää, onko tulokseni vain seurausta pienestä otoksesta vai onko naisten asemalla yhteiskunnassa todella vaikutusta siihen, miten he suhtautuvat käyttämiinsä opetusmenetelmiin. Kuten edellä mainitsin, eroavaisuutta voisi selvittää myös aikaisemman opetuskokemuksen kautta. Jos havaittaisiin, että naisilla on miehiä enemmän opintoja edeltävää opetus- tai kasvatuskokemusta, voisi se selittää opiskelijakeskeisyyden suosimisen, sillä koulutuksessa on koulutusasteesta riippumatta ryhdytty korostamaan opiskelijakeskeistä näkemystä (mm. Young & Paterson 2007).

Mikäli havaintoni ammatillisen koulutuksen opettajien sukupuolen vaikutuksesta heidän suhtautumiseensa osaamisperusteisuuteen saa vahvistusta muista tutkimuksista, tulee se huomioida ammatillisen koulutuksen opettajakoulutuksessa. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi itsereflektion määrän lisäämistä ammatillisten opettajien koulutuksessa, koska itsereflektiolla voidaan ehkäistä ennakkoluulojen ja käsitysten siirtymistä käytännön opetukseen (Smith & Tillema 2003, 627). Sukupuolten suhtautumista koskeva havaintoni on yhtäaikaaisesti mielenkiintoinen ja haasteellinen. Problemaattisen siitä tekee se, että se näyttää olevan linjassa pitkään keskustelua herättäneen populistisen sukupuolikäsityksen kanssa (mm. Parjanne 1995, 471), jossa naiset nähdään usein hoivaajina ja miehet menestyvinä työntekijöinä. Tavoitteenani ei ollut vahvistaa tai edes ottaa kantaa sukupuolten asemaan yhteiskunnassa. Tulos kuitenkin yllätti minut perusteellisesti, eikä sen vuoksi ole mahdollista sivuuttaa edellä lyhyesti esittelemääni sukupuolten asemaan liittyvää keskustelua.

Tein opiskelijajalottuvuutta analysoidessani varsin huolestuttavan havainnon opettajien suhtautumisesta osaamisperusteisuuteen. Analyysi paljasti, että noin 40 prosenttia osaamisperusteisuuteen negatiivisesti suhtautuvista vastaajista arvioi uudistuksen lisäävän opintojen keskeyttämistä, ja viidenneksen mukaan osaamisperusteisuuteen siirtyminen tulee

lisäämään syrjäytymistä. Aineiston koosta johtuen ei voi yleistää, että osaamisperusteisuudesta olisi opettajien mielestä suoranaista vaaraa Suomen ammatillisen koulutuksen opiskelijoille. Tulkitsen huolta korostavan suhtautumisen paremminkin osoituksena uudistuksen mukanaan tuomasta epävarmuudesta. Muutokseen liittyvistä peloista ovat kirjoittaneet esimerkiksi Juha Arikoski ja Mikael Sallinen (2007). Muutosta vasten tarkasteltuna osaamisperusteisuutta kuvaavien pelkojen ilmaisemisen voi tulkita edustavan epävarmuutta sellaisesta, mitä ei vielä tunneta tai mihin ei ole mahdollista varautua. Näin tulkittuna uudistuksen vastustamisen lisäksi ammatillisen koulutuksen opetuksen kentällä näyttää vallitsevan vaihtoehtoisten tulevaisuuksien kakofonia, jossa jokaisen opettajan odotushorisontti saattaa näyttäytyä muutoksen keskellä mahdollisena. Ammatillisen koulutuksen reformi, kuten kaikki suuret uudistukset, edellyttävät onnistuakseen yhdenmukaista ja ymmärtävää henkilöstöjohtamista (Arikoski & Sallinen 2007).

Reformi edellyttää muutoksia niin opetustyöhön kuin yksittäisen opettajan tapaan suhtautua opettamaansa kokonaisuuteen. Muutokset voivat kuormittaa yksittäistä opettajaa huomattavan paljon, jolloin opettaja saattaa kokea kyvyttömyyttä esimerkiksi ajankäytön haasteissa. Aikaisemmassa tutkimuksessa muun muassa Harm Biemans on kollegoineen (2009) pitänyt uudistusten yhteydessä ehdottoman tärkeänä, että koulutusorganisaation johto on selvillä opetustyöhön kohdistuvista muutoksista. He edellyttävät johdolta toimia, jotka mahdollistavat opettajien sopeutumisen uuteen opetusajatteluun. Käytännössä toimenpiteet voivat vaihdella opetuksen suunnitteluun varatun ajan lisäämisestä opettajatiimien muodostamiseen. (Biemans ym. 283.) Hollannin kontekstissa tiimiopettajuudella tarkoitetaan opettajatiimien toimimista opintosuunnitelmien varassa. Tiimeillä on kuitenkin autonomia päättää, millä tavalla opetussuunnitelmassa edellytetyt oppimistavoitteet tulevat parhaiten täytetyiksi. Käytännössä tämä on tarkoittanut, että osa tiimeistä seuraa tarkasti osaamisperusteisen koulutuksen periaatteita, kun taas toiset tiimit ovat keskittyneet aikaisempien mallien tehostamiseen ilman suuria muutoksia varsinaisessa opetuksessa. Tiimiopettajuuden keskeisin ajatus on, että tietojen jakaminen ja keskustelujen suuri määrä lisäävät osaamisperusteisten koulutusmenetelmien omaksumista ja hallintaa. (Wijnia ym. 2016, 116.) Tästä tutkimuksesta tehtyjen havaintojen perusteella tiimiopettajuuden kehittämisellä ja tiimien suosimisella niin ammatillisella toisella asteelle kuin myös korkeakouluissa voi olla positiivinen vaikutus uudistuksiin sopeutumisessa. Aineistosta havaittiin kolme ammatillisten opettajien muodostamaa ryhmää. Ensimmäisessä ryhmässä opettajat uskoivat osaamisperusteisuuden mahdollisuuteen ja arvioivat opiskelijoiden

ymmärtävän, mitä näyttötilanteissa vaaditaan. Toisessa ryhmässä opettajat eivät uskoneet osaamisperusteisuuden helppoon toteutettavuuteen ja suhtautuivat negatiivisesti opiskelijoiden ymmärrykseen näyttötilanteessa vaaditusta osaamisesta. Kolmannen joukon muodostivat opettajat, jotka eivät osanneet ottaa kantaa uudistukseen eivätkä sen vaikutuksiin ammatilliseen koulutukseen. Aineiston rajallisuuden vuoksi en voinut luotettavasti paikantaa niitä opettajia, jotka uskoivat ainoastaan mahdollisuuteen toteuttaa osaamisperusteisuutta, tai niitä, jotka uskoivat ainoastaan opiskelijoiden ymmärtävän näyttöjen vaatimukset. Havaittujen ryhmien lähempi tarkastelu olisi koulutuksen kehittämisen kannalta tärkeää. Erilaiset nykytilaa koskevat käsitykset ja ristiriitainen suhtautuminen opiskelijoihin saattavat aiheuttaa erityisesti kansallisella tasolla tarpeetonta eriarvoisuutta ammatilliseen opetukseen ja luoda tarpeetonta vastakkainasettelua opetushenkilökunnan keskuuteen. Lisäksi havaittujen ryhmien ja tavoittamatta jääneiden kahden ryhmän tarkempi kuvaileminen antaisi arvokasta tietoa ammatillisen koulutuksen kehittäjille ja organisaatiojohdolle. Kaiken kaikkiaan ammatillisten opettajien ajattelumallien yksityiskohtaisempi tuntemus lisäisi ammatillisen opettajakoulutuksen vaikuttavuutta, mikä mahdollistaisi yhä useammalle nuorelle nykyaikaisen ja laadukkaan opetuksen.

Opettajuutta käsitelleessä analyysiluvussa 6.2.3 vahvistui käsitys kahdesta eri opettajaryhmästä. Aineistossa nähtiin opettajia, jotka olivat halukkaita ja innostuneita kehittämään omaa osaamistaan osaamisperusteisuuden suhteen, ja opettajia, jotka pitivät aikaisempaa ammatillista koulutusta tarpeeksi tehokkaana. Tämä korostaa jälleen ammatillisten opettajien eriytyneitä näkemyksiä osaamisperusteisuuden tarpeellisuudesta. Tehtyä havaintoa voidaan tulkita usealla tavalla. Osittain on kysymys turhautumisesta organisaatiokohtaista toimintatavan muutosta kohtaan, eli uuden oppiminen koetaan resurssien tuhlaamisena. Jossakin määrin on havaittavissa tyytymättömyyttä reformin tuomia leikkauksia kohtaan, mutta varsinkin avovastauksissa kohdistettiin kritiikkiä osaamisperusteisuuteen liittyvien käsitteiden omaksumiseen. Eräs selitys voi olla, että opettajat pelkäävät uudistuksen käyttöönottovaiheeseen liittyvän työmäärän lisääntymisestä tulevan uusi normi.

Työmäärän kehitystä sinällään on vaikea ennakoida, mutta tämän aineiston mukaan muut työt vievät aikaa pois varsinaisesta opetuksesta, mikä on ristiriidassa aikaisemman tutkimuksen kanssa. Käsittelin luvussa 3.3.3 Sartorin ja tämän kollegoiden (2014) toteuttamaa laajaa tutkimusta ammatillisten opettajien halusta kehittää omaa osaamistaan. Tutkimuksessa todettiin melko yksiselitteisesti, että italialaiset ammatilliset opettajat olivat kiinnostuneita osallistumaan

täydennyskoulutuksiin ja ylipäätään korostettiin ammatillisten opettajien motivaatiota kehittää omaa osaamistaan. (Sartori ym. 2014, 28, 30–36.) Ammatillisen koulutuksen reformi tulee edellyttämään opettajilta Sartorin ja hänen kollegansa kuvaamiin koulutuksiin osallistumista. Siinä määrin, missä Italian kontekstissa tehtyä tutkimusta voidaan pitää kansainvälisesti yleistettävänä, on hämmentävää huomata, että uudistuksen hetkellä osa opettajista pitää vanhoja toimintamalleja parempina kuin koulutusta edellyttäviä uusia malleja. Osin havainto saattaa johtua tämän tutkimusaineiston pienestä koosta ja osin ammatillisen koulutuksen rakenteellisista eroista kahden maan välillä. Havaittu ero antaa kuitenkin aihetta selvittää tarkemmin, onko osaamisperusteisuuden eri tavalla suhtautuvien ammatillisten opettajien suhtautumisessa oman osaamisen kehittämiseen merkittäviä eroavaisuuksia.

Organisaatioulottuvuuden yhteydessä havaitsemani tilastollisesti merkitsevä yhteys ”sukupuolen” ja ”joustavuuden lisäämisestä koulutuspoliittisena vastauksena työelämän muutoksiin” -muuttujien välillä, antaa jälleen aihetta palata sukupuolen merkitykseen tarkasteltaessa ammatillisia opettajia. Naiset pitävät joustavuuden lisääntymistä koulutuspoliittisena vastauksena työelämässä tapahtuviin muutoksiin miehiä useammin. Joustavuuden lisääntymiseen suhtautuminen on samansuuntaista, mutta tilastollisesti heikompaa kuin osaamisperusteisuuden suhtautuminen. Tämän tutkimuksen mukaan naiset vaikuttavat ymmärtävän osaamisperusteisuuden opiskelijaan kohdistuvina muutoksina miehiä useammin, sillä joustavuus on keskeinen muutos ennen kaikkea opiskelijan roolissa. Naisten asennoitumista voi selittää heidän aineistossa ilmentämällään opiskelijakeskeisyydellä, joka on yksi keskeisimmistä opintojen henkilökohtaistamisen keinoista (OPH 2014).

Erilainen suhtautuminen joustavuuteen saattaa kertoa opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä. Toisin sanoen, jos opettaja ajattelee osaamisperusteisuuden tarkoittavan muutoksia opiskelijan asemassa tai toiminnassa, hän suosii todennäköisesti opiskelijaan keskittyviä opetus- ja ohjausmenetelmiä. Jos taas osaamisperusteisuuden keskeisimpänä muutoksena nähdään työelämän kanssa tapahtuva yhteistyö, suositaan todennäköisesti työelämätaitoja ja -osaamiseen keskittyvää opetusta ja ohjausta. Eroavaisuus käsitteiden *competence* ja *competency* välillä tiivistää eron. Ne, jotka uskovat työelämässä vaadittavien taitojen olevan merkityksellisiä, edustavat *competence*-ajattelua, eli käytännön osaamista. Sen sijaan ne, jotka pitävät opiskelijakeskeisyyttä osaamisperusteisuuden tärkeimpänä uudistuksena, edustavat enemmän *competency*-ajattelua. *Competency*-taidoilla tarkoitetaan muun muassa oppimiseen ja työntekoon liittyviä taitoja, jotka ovat vaikeasti mitattavissa. (ks.

luku 3.5) Sama ero tulee esiin temaattisen ulottuvuuden avovastauksissa, joissa osa ammatillisista opettajista korostaa käytäntöä ja osa käsitteiden hallintaa. Ammatillisten opettajien voidaan nähdä jakautuvan sen mukaan, miten he ymmärtävät osaamisperusteisuuden. Havainto on huolestuttava, sillä se saattaa asettaa opiskelijat keskenään eriarvoiseen asemaan.

Osaamisperusteisuuden suhtautumisen ja käytettävän opetusmenetelmän yhteyttä ei ole aikaisemmassa kirjallisuudessa tutkittu. Arviointiin suhtautumista selvittänyt James Richardson (2014) on esittänyt, että opetettavalla kokonaisuudella on yhteys tapaan, jolla numeeriseen arviointiin suhtaudutaan. (Richardson 2014.) Aikaisemmin on myös selvitetty, miten opiskelijat ymmärtävät osaamisperusteisuuden käsitteitä (Biemans ym. 2009). Luvussa 3.3.1 esitellyssä tutkimuksessa opiskelijoiden ymmärryksestä osaamisperusteisuuden keskeisistä käsitteistä, ei oteta kantaa siihen, miten ymmärrys näkyy opiskelijoiden toiminnassa. Osaamisperusteisuuden suhtautumisen ja ammatillisessa koulutuksessa toimimisen välistä yhteyttä tulisi tulevaisuudessa selvittää uusilla tutkimuksilla. Suhtautumisella ja toiminnalla voi ajatella tämän tutkimuksen tulosten perusteella olevan yhteys. Uusia tutkimuksia aiheesta kuitenkin tarvitaan.

Useat vastaajat korostivat avoimissa tekstivastauksissa organisaation merkitystä opettamisen resurssien mahdollistajana. Ammatillisen koulutuksen oppilaitos nähdään aineistossa resursseja säätelevänä ja toimijoita yhdistävänä rakenteena, jonka tärkein tehtävä on mahdollistaa laadukas toisen asteen koulutus. Organisaatioiden nykyistä tilaa kritisoitiin muun muassa arvostelemalla aikaresurssia liian vähäiseksi ja kuvailemalla uusia, ilmeisesti osin päällekkäisiä opiskelijoiden koulumenestyksen arviointi- ja seurantaohjelmia. Tulokset ovat ainakin osittain linjassa Tiina Laajalan (2015) väitöskirjan huomioiden kanssa. Yhtenä tuloksena Laajala esittää, että ammattikorkeakoulussa toimivilla opettajilla on huoli oman toimitilansa kaventumisesta, mikä johtuu niin koulutukseen kohdistetuista leikkauksista kuin myös osaamisperusteisuuden liittyvistä ennalta valmiista toimintamalleista (Laajala 2015). Aineistossani opettajat eivät raportoineet toimintamallien kaventumisesta. Sinällään se ei tarkoita, ettei Laajalan esittämää kehitystä olisi olemassa, mutta tulos kuitenkin kyseenalaistaa tulkinnan osaamisperusteisuuden rajoittavasta luonteesta ainakin ammatillisella toisella asteella, mikäli osaamisperusteisuutta ja osaamisperusteisuutta voidaan pitää saman koulutuspoliittisen uudistuksen rinnakkaisina kehityslinjoina. Aineistossani 20 vastaajaa kuvasi osaamisperusteisuuden mahdollistavan uudenlaisen opettamisen, mikä niin ikään on ristiriidassa Laajalan (2015) tulosten kanssa. Näiden kahden tutkimuksen vertaaminen ei

kuitenkaan ole täysin mahdollista koulutustasosta johtuvan eron vuoksi. Erilaiset tutkimustulokset vahvistavat käsitystä osaamisperusteisuuden monitulkintaisuudesta.

7.1 Osaamisperusteisuutta lintuperspektiivistä

Kokoan seuraavaksi, miten esittämäni havainnot vastaavat tutkimuskysymykseen eli miten ammatillisen koulutuksen opettajat kokevat osaamisperusteisuuden. Opettajien kuvausten mukaan osaamisperusteisuus on monimutkainen ammatillisen koulutuksen uudistus, josta joitakin osia on toteutettu Suomen toisella asteella jo pitkään. Toimintamallien uudistuminen ja käsitteistön muuttuminen niin reformin kuin osaamisperusteisuuden myötä sekä haastaa että innostaa opettajia. Kenttä vaikuttaa jakautuneelta muun muassa opiskelijoiden kykyjen arvioimisen ja opettajien henkilökohtaisen kouluttautumishalukkuuden suhteen. Näitä ja muita tässä tutkimuksessa esitettyjä havaintoja tulisi tarkastella uusilla tutkimusasetelmilla reformin realisoitumisen jälkeen. Sukupuolten välillä näyttää olevan tilastollisesti merkittävä ero tavassa, jolla osaamisperusteisuuteen suhtaudutaan. En pystynyt kokonaisuudessaan selittämään sukupuolten välistä eroa aineiston ja tutkimuksen rajallisuuden vuoksi. Tulosta tulisi tarkastella uudelleen ja pyrkiä vahvistamaan tai kumoamaan se ja tarvittaessa selittämään, mistä voisi olla kysymys. Käytännön työssä opettajia näyttää vaivaavan uudistuksen nivelvaiheessa ajan puute, mikä näkyy vastauksissa turhautumisena ja negatiivisuutena reformia kohtaan. Tutkimus jättää monta avointa kysymystä, kuten edellä esitelty sukupuolten välinen ero osaamisperusteisuuteen suhtautumisessa, joita tulisi tarkastella uusissa tutkimuksissa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli opettajien kokemuksen tarkastelun lisäksi kasvattaa tuntemusta osaamisperusteisuudesta ilmiönä. Aineiston pienestä koosta johtuen esittämieni tulosten yleistämisessä tulee noudattaa varovaisuutta. Niitä ei voida pitää ammatillisen koulutuksen kenttää laajasti kartoittaneina, eikä sen vuoksi ole mielekäästä puhua Suomen tilanteen tarkastelusta. Tutkimus on paremminkin kuvaus osaamisperusteisuuden omaksumiseen liittyvistä kysymyksistä.

Osaamisperusteisuus ei ilmene opettajien arjessa ainoastaan muuttuvina käytäntöinä, vaan kyseessä on koko opetuksen organisoimiseen vaikuttava uudistus. Se kattaa niin opiskelijan, organisaation kuin opettajien toiminta-alueet ja näin ollen vaikuttaa koko ammatillisen toisen asteen kenttään. Tämän tutkimuksen tulosten valossa on liian kapeakatseista pitää

osaamisperusteisuutta vain opettajan ja oppilaan ulottuvuuteen tai näiden väliseen suhteeseen keskittyvänä. Tässä tutkimuksessa esitettyjen ulottuvuuksien lisäksi osaamisperusteisuus vaikuttaa opettajien välisiin, opettajan ja organisaation väliseen ja yhteiskunnan ja ammatillisen koulutuksen väliseen suhteeseen. Opettajien välisissä suhteissa tulee korostumaan tiimityö, opettajan ja organisaation välillä tullaan tarvitsemaan rakenteellista joustavuutta, ja ammatillisen koulutuksen asema yhteiskunnassa tulee määrittymään uudelleen reformin toteuttamisen myötä. Uudelleen määrittymisellä tarkoitan opettajien aineistossa esittämiä havaintoja, joiden mukaan työelämäyhteistyö tulee entisestään korostumaan ammatillisessa koulutuksessa, mikä vie ammatillista toista astetta koulutuspolitiikan kainalosta lähemmäs työelämää.

Uudenlainen koulutuksellinen fokus tulee muuttamaan entisestään opettajien työtä. Muutos tavoitetaan tässä tutkimuksessa vain opettajien kokemusten osalta. Opettajat ovat tottuneet tekemään yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa jo vuosikymmeniä, mutta tulevaisuudessa yhteistyössä voi ilmetä toistaiseksi tunnistamattomia kehityskulkuja. Yksi tällainen voi olla työpaikoilla tapahtuvan koulutuksen arkipäiväistyminen, jolloin ammatillisen toisen asteen muuttuminen monialustaiseksi koulutuslaitokseksi tulee haastamaan entistä vahvemmin perinteisen oppimiskäsityksen. Samalla, kun ammatilliselta koulutukselta vaaditaan aikaisempaa parempaa työelämäosaamista, työelämän mukaan tuleminen asettaa oppilaitoksille riippumattomuuskysymyksiä. Miten voidaan toteuttaa koulutus puolueettomasti, ilman suuren kansainvälisen tai paikallisesti merkittävän yrityksen suosimista? Onko huoli turha ja kehitys itse asiassa osa tehokkaasti toimivia markkinoita? Biemans (2009) on kollegoineen esittänyt, että paikallisen tason tarpeisiin vastaaminen tulisi nostaa kaikissa ammatillisissa oppilaitoksissa keskeisimmäksi työelämäyhteistyön tavoitteeksi (Biemans ym. 2009). Riippumattomuuskysymyksiin tulisi etsiä kattavampia vastauksia uusien tutkimuksien muodossa.

Opiskelijoilta tullaan mitä todennäköisemmin edellyttämään tulevaisuudessa alati lisääntyvää kykyä toimia itsenäisesti ja ottaa vastuuta omista opinnoistaan. Yksilön vastuusta on kuitenkin hieman harhaanjohtavaa puhua, sillä opiskelijat eivät tulevaisuudessakaan hanki osaamista täysin opettajasta riippumattomina. Kontaktiopetus tulee vähentymään, jolloin myös opetuksen muodot muuttuvat. Opettajan ja opiskelijan välinen kommunikaatio saattaa lähitulevaisuudessa saada uusia muotoja. Hyvä esimerkki tästä on mobiilisti toteutettava ohjaus, millä tarkoitetaan

paikasta ja ajasta riippumatonta opettajan ja opiskelijan vuorovaikutusta esimerkiksi puhelimen tai tietokoneen välityksellä.

Itse osaamisperusteisuus vaikuttaa kunnianhimoiselta polulta, joka vaatii merkittäviä taloudellisia panostuksia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei osaamisperusteista opetussuunnitelmaa voida toteuttaa. Koulutuspolitiikassa tulisi kuitenkin asettaa sellaiset tavoitteet, jotka ovat realistisia ja yhdenmukaisia työmarkkinoiden ennakoitun muutoksen kanssa. Osaamisperusteisuuden omaksumisen kannalta puolestaan kaikkein merkityksellisintä on ymmärtää ero osaamisen kuvaamisessa *competence*- ja *competency*-käsitteellä. Korostettaessa ensimmäistä on mahdollista laskea yksikköhinta, tehdä työvoimasuunnitelmia ja kouluttaa uutta työvoimaa markkinoille tehokkaasti. Tällä tavoin koulutettu työvoima vastaa kuitenkin parhaimmillaankin automatisoitua robottia, joka ei ohjelmoinnin ulkopuolisen tehtävän edessä kykene adaptoitumaan. Mikäli onnistumme liittämään *competency*-ajattelun osaksi osaamiskeskustelua, meillä on mahdollisuus ylläpitää ja kehittää kilpailukykyistä osaamista. Se tekee valmistuvista opiskelijoista kilpailuja työntekijöitä, jotka korkean työmotivaation lisäksi suhtautuvat positiivisesti uusien toimintatapojen sisäistämiseen.

Yksinkertaisimmillaan osaamisperusteisuus voidaan redusoida kysymykseksi työn tuottavuudesta. Näyttäytyipä osaamisperusteisuus näkemyksissä positiivisena tai negatiivisena muutoksena, on se yhteiskunnallisesti merkittävä uudistus. Osaamisperusteisuus kyseenalaistaa perinteisen koulutuksen toimintaperiaatteet ja pyrkii uudistamaan varsin monoliittista ammatillista koulutusta sisältä käsin. Toisin sanoen formaalisti organisoitu koulutus, on saanut ja tulee saamaan osaamisperusteisesta keskustelusta omien arvojensa haastajan. Sen avulla etsitään vastauksia ainakin kahteen koulutuskeskustelussa esille nousevaan kysymykseen: onko koulutus tehotonta ja olisiko tarjolla parempia vaihtoehtoja? (Wolf 1995, 128.) Osaamisperusteinen koulutus on vaihtoehto, mutta on vaikea sanoa, halutaanko se nähdä ratkaisuna ja voidaanko osaamisperusteisia ratkaisuja pitää sosiaalisesti kestävinä. Tämä on suuri kysymys, johon tulee etsiä vastausta uusista tutkimuksista ja aktiivisesta keskustelusta ammatillisen koulutuksen ympärillä.

Ammatillisen koulutuksen positiiviselle kehitykselle tärkeintä on yhteisen tilannekuvan ja tavoitehorisontin muodostuminen. Tämä tutkimus on tehnyt uusia avauksia osaamisperusteisuuskeskusteluun ja osittain vienyt eteenpäin jo olemassa olevaa keskustelua. Toivottavaa on, että pian ammatillisessa koulutuksessa voidaan muodostaa yhteisymmärrys

osaamisperusteisuudesta, minkä jälkeen on mahdollista luoda yhteisiä toimintamalleja. Yhtenäisen toiminnan tavoitteena on hyödyntää osaamisperusteisuutta mahdollisimman tehokkaasti, jotta suomalaisen osaamisen kehitys jatkuu ja sen kansainvälinen arvostus lisääntyy.

LÄHTEET

- Alkula, Tapani, Pöntinen, Seppo & Ylöstalo, Pekko (1999) *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. WSOY, Helsinki.
- Arikoski, Juha & Mikael Sallinen (2007) *Vastarinnasta vastarannalle. Johda muutos taitavasti*. Johtamistaidon opisto, Tampere.
- Bandura, Albert (1997) Self-efficacy and health behavior. Teoksessa Andrew Baum, Stanton Newman, John Weinman, Robert West & Chris McManus (toim.) *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine*. Cambridge; Cambridge University 160–162.
- Biemans, Harm, Wesselink, Renate, Gulikers, Judith, Schaafsma, Sanne, Verstegen, Jos & Mulder, Martin (2009) Towards competence-based VET. Dealing with the pitfalls. 61:3, 267–286.
- Dewey, John (1929) *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*. Oxford University Press, Oxford.
- Elias, Norbert (2000) *The Civilizing Process*. Blackwell Publishing, Lontoo.
- Gibbs, Graham & Simpson, Claire (2005) Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education* (1), 3–31.
- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, California.
- Green, Andy (1995) The European Challenge to British Vocational Education and Training. Teoksessa Phil Hodkinson & Mary Issitt (toim.) *The Challenge of Competence. Professionalism through Vocational Education and training*. Lontoo: Cassell. 13–27.
- Gulikers, Judith, Bastiaens, Theo, Kirschner, Paul & Kester, Liesbeth (2006) Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation* 32, 381–400.
- Harvard, Gareth & Richard Dunne (1995) Competences and partnership. Teoksessa Phil Hodkinson & Mary Issitt (toim.) *The Challenge of Competence. Professionalism through Vocational Education and training*. Lontoo: Cassell. 133–145.

- Hodge, Steven (2007) The origins of competence-based training. *Australian Journal of Adult Learning*, 47:2, 179–209.
- Holopainen, Martti & Pulkkinen, Pekka (2002) *Tilastolliset menetelmät*. WSOY oppimateriaalit, Helsinki.
- Hesse-Biber, Sharlene (2010) *Mixed Methods Research—Merging Theory with Practice*. The Guilford Press, New York.
- Hodkinson, Phil (1995) Professionalism and Competence. Teoksessa Phil Hodkinson & Mary Issitt (toim.) *The Challenge of Competence. Professionalism through Vocational Education and training*. Lontoo: Cassell. 58 - 69.
- Jessup, Gilbert (1990) The Emerging Model of Vocational Education and Training. Teoksessa John Burke (toim.) *Competency Based Education and Training*. Lontoo: Falmer Press. 65–77.
- Kiviniemi, Kari (2007) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. PS-kustanus, Jyväskylä.
- Lavrakas, Paul (2008) *Encyclopedia of Survey Methods*. Sage Publications, New York.
- Luukkainen, Olli (2002) Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPPERO) selvitys. Opetushallitus, Helsinki.
- Metsämuuronen, Jari (2006a) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp, Helsinki.
- Metsämuuronen, Jari (2006b) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. International Methelp ja Muuronen, Helsinki.
- Mulder, Martin (2012) Competence-base Education and Training—About Frequently Asked Questions. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18:4, 319–327.
- Nissilä, Säde-Pirkko, Karjalainen, Asko, Koukkari, Marja & Kepanen, Pirkko (2015) Towards Competence-based Practices in Vocational Education—What will the Process Require from Teacher Education and Teacher Identities. *CEPS Journal*, 5:2, 13-34.
- Opetushallitus (OPH) (2012) *Työpaikkaohjaajien koulutus 3 ov*. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2012:41. Helsinki.

- Pantić, Nataša & Wubbels, Theo (2010) Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 26:3, 694–703.
- Parjanne, Marja-Liisa (1995) Romahtaako naisten asema työmarkkinoilla? *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 91:3, 471–476.
- Pešakovič, Dragica, Kovačič, Domen, Aberšek, Boris & Bilek, Martin (2015) Competence-Based Teaching for Future Education. *The educational review* 39:1, 216–239.
- Smith, Kari & Tillema, Harm (2003) Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:6, 635–648.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2008) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Tuxworth, Eric (1990) *Competence Based Education and Training. Background and Origins*. Teoksessa John Burke (toim.) *Competency Based Education and Training*. Lontoo: Falmer press. 10–26.
- van Dinther, Mart, Dochy, Filip, Segers, Mien & Braeken, Johan (2014) Student perceptions of assessment and student self-efficacy in competence-based education. *Educational Studies* 40:3, 330–351.
- Vehkalahti, Kimmo (2008) *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Tammi, Helsinki.
- Vuori, Jaana (2003) Äitiyden ainekset. Teoksessa Hannele Forsberg ja Ritva Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa–Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*, Helsinki: Gaudeamus. 39–63.
- Wijnia, Lisette, Kunst, Eva, van Woerkom, Marianne & Poell, Rob (2016) Team learning and its association with the implementation of competence-based education. *Teaching and Teacher Education* 2016:56, 115–126.
- Wolf, Alison (1995) *Competence-based assessment*. Open University Press. Buckingham.
- Young, Lynne ja Barbara Paterson (2007) *Teaching nursing. Developing a student-centered learning environment*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.

DIGITAALISET LÄHTEET

Ahola, Sakari & Anttila, Aino (2013) Ammatillisen koulutuksen ja tutkintojärjestelmän kehittäminen. Tilannekatsaus–maaliskuu 2013. Opetushallituksen muistiot 2013:2, Helsinki. Saatavissa:

http://utbildningsstyrelsen.fi/download/148243_Ammatillisen_koulutuksen_ja_tutkintojarjestelman_kehittaminen.pdf Haettu: 10.1.2017

Bolognan julistus (1999) Eurooppalainen korkeakoulualue. Bologna. Saatavissa: www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/.../bolognasuomi.doc [Haettu: 13.09.2016

Brockmann, Michaela, Clarke, Linda & Winch, Christopher (2009) Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training* 33:8/9, 787–799. Saatavissa: <https://core.ac.uk/download/pdf/9643182.pdf> Haettu: 13.09.2016

Dewey, John (1897). My pedagogic creed. E.L. Kellogg, New York. Saatavissa: <https://ia902701.us.archive.org/31/items/mypedagogiccree00dewegoog/mypedagogiccree00dewegoog.pdf> Haettu 28.2016

European Commission (EC) (2001) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brysseli. Saatavissa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> Haettu 24.11.2016

European Commission -Education and Culture (EC) (2008) The European Qualifications Framework for Life Long Learning (EQF). European Communities, Luxemburg. Saatavissa: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf Haettu: 13.09.2016

Gijbels, David, Dochy, Filip, Van den Bossche, Piet & Segers, Mien (2005) Effects Of Problem-Based Learning. A Meta-Analysis From The Angle Of Assessment. *Review of Educational Research* 52/2, 123–132. Saatavissa: <https://perswww.kuleuven.be/~u0015308/Publications/030302%20revision.pdf> Haettu: 13.7.2017

Haltia, Petri (2006) Ammatiossaamisen näytöt – Mitä ja miksi. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 8:2, 19–28. Saatavissa: http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2006_2_C_Haltia.pdf Haettu: 13.09.2016

Haltia, Petri (2011) Toimivaan osaamisperusteisuuteen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13:4, 57–67. Saatavissa: http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_4_2011_haltia.pdf Haettu: 13.09.2016

Haltia, Pia-Maria, Ilola, Hanna, Nyssölä, Niina, Roisko, Hilikka & Sallinen, Sini (2011) Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittäminen. Koordinoiva hanke ja klusteritutkimukset loppuraportti. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2011:11. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131377_Ammatillisen_tutkintojarjestelman_kehittaminen.pdf Haettu: 26.10.2016

Hyppönen, Seppo & Kokkonen, Markku (2014) Henkilökohtaistaminen säädösten näkökulmasta. Teoksessa Opetushallitus (toim.) Näkökulmia henkilökohtaistamiseen. Onnistumisen edellytyksiä ja hyviä käytäntöjä. Oppaat ja käsikirjat 2014:7, Helsinki. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/165193_161129_nakokulmia_henkilokohtaistamiseen.pdf Haettu: 29.3.2017

Kukkonen, Harri & Jussila, Ari (2015) Osaamisperusteisuuden alkeet. Muutoksen kohtaamisen lyhyt oppimäärä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Tampere. Saatavissa: http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/84-Osaamisperusteisuuden_alkeet.pdf Haettu: 12.1.2017

Laajala, Tiina (2015) Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Saatavissa: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62138> Haettu 10.10.2016

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 2015/246 § 12. Helsingissä 20.3.2015. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> Luettu: 1.12.2016

Lampelto, Pekka, Hahkala, Johan, Lempinen, Petri & Reina, Riikka (2015) Uudistusta vai surkastusta – ammatillinen koulutus säästökuurilla. Ammatiossaamisen kehittämissyhdystys AMKE, Helsinki. Saatavissa: http://www.amke.fi/media/julkaisuja/amke_uudistua-vai-surkastua.pdf Haettu: 13.09.2016

Mulder, Martin, Gulikers, Judith, Biemans, Harm & Wesselink, Renate (2009) The new competence concept in higher education. Error or enrichment? Journal of European Industrial Training 33:8/9, 755–770. Saatavissa:

<http://www.mmulder.nl/PDF%20files/2009%20Mulder%20et%20al%20JEIT%20The%20concept%20of%20competence%20in%20HE.pdf> Haettu: 13.09.2016

Mäkinen, Marita & Annala, Johanna (2010) Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & aika 4:4, 41–61. Saatavissa:

http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_makinen_&_annala_0712100353.pdf
[Haettu 28.11.2016]

Opetushallituksen verkkosivut. (OPH verkkosivut) Ammatillisten perustutkintojen perusteet. Luettavissa:

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattiliset_perustutkinnot Luettu: 17.3.2017

Opetushallitus (OPH) (2009) Bolognan prosessista tuli menestystarina. Tiivistelmä. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/113802_bolognan_prosessista_tuli_menestystarina.pdf Haettu: 18.9.2016

Opetushallitus (OPH) (2014) Osaamisperusteisuus todeksi–askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2–toimeenpanon tukimateriaali. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2014:8. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf Haettu: 11.4.2017

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) (2010) Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:15. Saatavissa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr15.pdf?lang=fi>
Haettu: 13.09.2016

Opetusministeriö (OPM) (2009) Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Saatavissa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>
Haettu: 24.11.2016

Portin, Marianne (toim.) (2016) Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen läpäisy tilastoina. Vuosilta 2004/2007 vuoteen 2012. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2016:3. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/175764_perusopetuksen_ja_toisen_asteen_koulutuksen_lapaisy_tilastoina.pdf

Pyykkö, Riitta (2014) Suomi osana Euroopan korkeakoulutusalueetta. Teoksessa Jaana Kullaslahti & Anu Yli-Kaupila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turun yliopiston Brahea-keskus, Turun Yliopisto, 10–18. Saatavissa:

https://www.rakennerahastot.fi/documents/12240/393710/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf/eff15085-8ca0-4e9f-9f83-41bbe8937a6d Haettu: 13.09.2016

Rasku, Seija (2015) Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä muutoksen edessä. OKKA-säätiö, Helsinki. Saatavissa: [http://www.okka-](http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/ERIKOISNUMERO_2015_Rasku.pdf)

[saatio.com/aikakauskirja/pdf/ERIKOISNUMERO_2015_Rasku.pdf](http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/ERIKOISNUMERO_2015_Rasku.pdf) Haettu: 11.4.2017

Richards, James (2014) An old chestnut revisited. Teachers' opinions and attitudes toward grading within a competency based training framework. International Journal of Training Research 12:3, 182–191. Saatavissa:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14480220.2014.11082040> Haettu: 10.10.2016

Sartori, Riccard, Tacconi, Giuseppe, & Capute, Baniamino (2014) Competence-based analysis of needs in VET teachers and trainers. An Italian experience. European Journal of Training and Development 39:1, 22–42. Saatavissa:

[https://www.researchgate.net/publication/272484662_European_Journal_of_Training_and_Development_Competence-](https://www.researchgate.net/publication/272484662_European_Journal_of_Training_and_Development_Competence-based_analysis_of_needs_in_VET_teachers_and_trainers_an_Italian_experience)

[based_analysis_of_needs_in_VET_teachers_and_trainers_an_Italian_experience](https://www.researchgate.net/publication/272484662_European_Journal_of_Training_and_Development_Competence-based_analysis_of_needs_in_VET_teachers_and_trainers_an_Italian_experience) Haettu: 13.09.2016

Sjølvgren, Jesse (2016) Ammatillisten opettajien toimijuus ja työn psykologinen omistajuus lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaprosessissa. Pro-gradu tutkielme, Tampereen yliopisto. Saatavissa: [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98598/GRADU-](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98598/GRADU-1455787401.pdf?sequence=1)

[1455787401.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98598/GRADU-1455787401.pdf?sequence=1) Haettu: 15.3.2017

Tilastokeskus (2017) Koulutuksen keskeyttäminen 2015. Helsinki. Saatavissa:

http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_fi.pdf Haettu: 29.3.2017

Tilastokeskus (2016). Koulutuksen keskeyttäminen 2014. Helsinki. Saatavissa: http://tilastokeskus.fi/til/kkesk/2014/kkesk_2014_2016-03-17_tie_001_fi.html Haettu: 17.12.2016

Valtioneuvoston asetus ammatillisen perustutkinnon muodostumisesta 2014/801. Helsingissä 9.10.2014. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140801> Luettu: 19.9.2016

Valtioneuvoston kanslia (2015) Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi. Hallituksen julkaisusarja, 2015:13.

Saatavissa:

<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi.pdf/92b90c0e-9154-487f-bbf8-543cb6433dd6> Haettu: 26.5.2017

Weigel, Tanja, Mulder, Martin & Collins, Kate (2007) The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training* 59:1, 51–64. Saatavissa: <http://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/2007-01-19-Mulder-Weigel-Collins-JVET.pdf> Haettu: 13.09.2016

Wesselink, Renate, Biemans, Harm, Mulder, Martin & van den Elsen, Elke (2007) Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European journal of vocational training* 40:2, 38–51. Saatavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776616.pdf> Haettu: 13.09.2016

White Marilyn Domas ja & Marsh Emily (2006) Content Analysis. A Flexible Methodology. *Social Premium Collection* 50:1, 45. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/32957977_Content_Analysis_A_Flexible_Methodology Haettu: 27.3.2017

Wolf, Alison (2001) Competence-Based Assessment. Teoksessa John Raven & John Stephenson (toim.) *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang 456–466. Saatavissa:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.1698&rep=rep1&type=pdf> Haettu: 13.09.2016

Wolf, Alison (2011) Review of Vocational Education–The Wolf Report. Verkkojulkaisu.
Saatavissa: <https://www.gov.uk/government/publications/review-of-vocational-education-the-wolf-report> Haettu: 21.11.2016

LIITTEET

Liite 1. Muuttujamuunnokset

| Alkuperäiset muuttujat (alkuperäiset luokat) | Uudet muuttujat (uudet luokat) |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ikä (1 = 18–25, 2 = 26–33, 3 = 34–41, 4 = 42–49, 5 = 50–57, 6 = 58–65, 7 = 66–72) | Ikä (1 = 18–41, 2 = 42–49, 3 = 50–57, 4 = 58–72) |
| Sukupuoli (1 = mies, 2 = nainen, 3 = muu) | Sukupuoli (1 = mies, 2 = nainen, 3 missing) |
| Työkokemus (1 = 0–5, 2 = 5–10, 3 = 10–15, 4 = 15–20, 5 = 20–25, 6 = 25–30, 7 = 30–35, 8 = 35–40, 9 = yli 40) | Työkokemus (1 = 5–10, 2 = 10–15, 3 = 15–20, 4 = 20–25, 5 = 25–30, 6 = yli 30) |
| Henkilökohtaistaminen lisää opiskelijoiden motivaatiota suorittaa opinnot loppuun (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä) | Lisää motivaatiota suorittaa opinnot loppuun (1 = Ei samaa eikä eri mieltä, 2 = Osittain samaa mieltä, 3 = Täysin samaa mieltä) |
| Useimmat opiskelijat ymmärtävät mitä heiltä ammattiosaamisen näyttötilanteissa edellytetään (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä) | Opiskelijat ymmärtävät mitä heiltä näyttötilanteissa edellytetään (1 = Eri mieltä, 2 = Ei samaa eikä eri mieltä, 3 = Samaa mieltä) |
| Osaaminen on helposti mitattava määre (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä) | Osaaminen on helposti mitattavissa (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Samaa mieltä) |
| Opettajien arvostus on säilynyt viimeisimmän uudistuksen yhteydessä (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä) | Opettajien arvostus on säilynyt viimeisimmän uudistuksen yhteydessä (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Samaa mieltä) |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Opettajien mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaan ovat pysyneet ennallaan tai laajentuneet (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä)</p> | <p>Opettajien mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaan ovat pysyneet ennallaan tai laajentuneet (1 = Eri mieltä, 2 = Ei samaa eikä eri mieltä, 3 = Samaa mieltä)</p> |
| <p>Opettajilla on mahdollisuus keskittyä opetustilanteissa työelämän vaatimuksia vastaavan koulutuksen tarjoamiseen (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä)</p> | <p>Opettajilla on mahdollisuus keskittyä työelämälähtöiseen opetukseen (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Samaa mieltä)</p> |
| <p>Yleisesti arvioituna opettajilla on hyvät mahdollisuudet toteuttaa osaamisperusteista opetusta (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä)</p> | <p>Opettajilla on hyvät mahdollisuudet osaamisperusteiseen opettamiseen (1 = Eri mieltä, 2 = Ei samaa eikä eri mieltä, 3 = Samaa mieltä)</p> |
| <p>Joustavuuden lisääminen voidaan nähdä koulutuspoliittisena vastauksena muuttuvalle työelämälle (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä)</p> | <p>Joustavuuden lisääminen voidaan nähdä koulutuspoliittisena vastauksena muuttuvalle työelämälle (1 = Eri mieltä, 2 = Ei samaa eikä eri mieltä, 3 = Osittain samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä)</p> |
| <p>Ammattiosaamisen näytöt vastaavat työelämän toimijoiden odotuksia ammattiosaamisesta (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä)</p> | <p>Ammattiosaamisen näytöt vastaavat työelämän toimijoiden odotuksia ammattiosaamisesta (1 = Eri mieltä, 2 = Ei samaa eikä eri mieltä, 3 = Samaa mieltä)</p> |
| <p>Laajat ammatilliset tutkinnot takaavat paremmat työmahdollisuudet (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä)</p> | <p>Laajat tutkinnot tarjoavat paremmat työmahdollisuudet (1 = Eri mieltä, 2 = Ei samaa eikä eri mieltä, 3 = Osittain samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä)</p> |
| <p>Joustavuus tutkintorakenteessa helpottaa opiskelijan asettumista työelämään (1 = Täysin erimieltä, 2 = Osittain erimieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä)</p> | <p>Joustava tutkintorakenne edistää työelämään asettumista (1 = Eri mieltä, 2 = Ei samaa eikä eri mieltä, 3 = Osittain samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä)</p> |

Liite 2. E-lomake verkkokyselyn lomake

Osaamisperusteisuuskysely

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 6.2.2017 8.00 ja päättyy 13.3.2017 0.00

Kysely on osa Tampereen yliopistoon suoritettavaa sosiologian pro gradu tutkielmaa. Tutkielma toteutetaan osana TAMK:n (Tampereen ammattikorkeakoulun) ammatillisen opettajakoulutuksen järjestämää Tutkesta toimintaan - koulutusprojektia. Tutkielmassa selvitetään miten opettajat kokevat osaamisperusteiseen ajatteluun siirtymisen vaikuttaneen koulutuksen toteuttamiseen.

Osaamisperusteisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä käsitystä, jonka mukaan ammatillisessa koulutuksessa tulisi varhain korostaa työelämässä vaadittavaa osaamista. Aikaisemmin koulutuksessa on korostettu tietoja ja taitoja, mutta nykyisellään huomion oletetaan kohdistuvan ensisijaisesti näytettävissä olevaan osaamiseen. Osaamisperusteisuuden vahvistaminen ammatillisessa koulutuksessa on keskeisessä niin Euroopan Unionin yhtenäisessä koulutuspolitiikassa kuin nykyisen hallituksen kärkihankkeiden listalla. Aihe on siis hyvin ajankohtainen.

Kysely on tarkoitettu ammatillisen toisen asteen opettajille ja sen täyttämiseen kannattaa varata noin viisitoista minuuttia.

Ydintiedot

Sukupuoli

Ikä

Organisaatio

Työkokemus (vuosin)

Toimenkuva

Osaamisperusteisuus

Valitkaa 5 mielestänne parhaiten osaamisperusteisuutta kuvaavaa ilmaisua tai käsitettä

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Opiskelijälähtöisyys | <input type="checkbox"/> Tiedot ja taidot |
| <input type="checkbox"/> Kompetenssin mittaaminen | <input type="checkbox"/> Osaaminen |
| <input type="checkbox"/> Joustavuus | <input type="checkbox"/> Pätevyys |
| <input type="checkbox"/> Työelämäläheisyys | <input type="checkbox"/> Näyttötutkinnot |
| <input type="checkbox"/> Aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen | <input type="checkbox"/> Kriteeriperusteisuus |
| <input type="checkbox"/> Näyttöön perustuva arviointi | <input type="checkbox"/> Henkilökohtaistaminen |

Kuvaile omin sanoin, mitä ymmärrätte osaamisperusteisella koulutuksella

Onko siirtyminen osaamisperusteisuuteen vaikuttanut työtaakkanne?

Työtehtävien kuormittavuus

Koetteko pystyvänne vastaamaan teille asetettuihin vaatimuksiin yhtä hyvin nyt kuin ennen osaamisperusteisuuteen siirtymistä?

Joustavuus ja henkilökohtaistaminen

Seuraavaksi teille esitetään väittämiä liittyen opintojen henkilökohtaistamiseen sekä opintojen joustavuuteen. Valitkaa mielestänne parhaiten tämänhetkistä tilannetta kuvaava vaihtoehto. (Vaihtoehdossa: 1 Täysin eri mieltä - 5 Täysin samaa mieltä)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Henkilökohtaistaminen lisää opiskelijoiden motivaatiota suorittaa ammatilliset tutkinnot loppuun. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Haastattelemalla opiskelijat ennen opintojen aloittamista saadaan totuudenmukainen kuva heidän muulla hankkimasta osaamisesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Laajat ammatilliset tutkinnot takaavat paremmat työmahdollisuudet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opiskelijat hyötyvät opintojen henkilökohtaistamisesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Useimmassa tapauksessa opiskelija on kykenevä ottamaan vastuun omien opintojen edistymisestä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opiskelijoiden vastuuta lisättäessä voidaan <u>opinto-ohjauksesta</u> vähentää resursseja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| On opiskelijoiden edun mukaista lisätä heidän omaa vastuuta opinnoissa edistymisessä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Joustavuus tutkintorakenteessa helpottaa opiskelijoiden asettumista työelämään. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valinnaiset tutkinnonosat lisäävät ammatillisten tutkintojen arvostusta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Joustavuuden lisääminen voidaan nähdä koulutuspoliittisena vastauksena muuttuvalle työelämälle. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Miten henkilökohtaistaminen näkyy työnne arjessa? Kertokaa lyhyesti omista kokemuksistanne.

Joustavuutta on pidetty yhtenä työelämän arvostamana ominaisuutena.

Uskotteko joustavuuden merkityksen korostuvan entisestään tulevaisuudessa?

Henkilökohtaistamisen yhteydessä puhutaan henkilökohtaisista opintopoluista. Takaavatko ne mielestänne opiskelijoille paremmat mahdollisuudet työelämässä?

Henkilökohtaistaminen osana arkea

Joustavuuden lisäämistä tulisi jatkaa ja sen muotoja kehittää entisestään?

--Valitse tästä-- ▾

Opettajuus

Seuraavaksi teille esitetään väittämiä ammatillisen koulutuksen opettajuudesta ja sen muutoksista. Valitkaa mielestänne parhaiten tämänhetkistä tilannetta kuvaava vaihtoehto. (Vaihtoehdoissa: 1 täysin eri mieltä - 5 täysin samaa mieltä)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Opettajien arvostus on säilynyt ammatillisen koulutuksen viimeisimmän uudistuksen yhteydessä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opettajien tehtävät ovat pysyneet samanlaisina tai selkeytyneet viimeisimmän uudistuksen myötä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Yleisesti arvioituna opettajilla on hyvät mahdollisuudet toteuttaa osaamisperusteista opetusta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opettajien mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaan ovat pysyneet ennallaan tai laajentuneet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opettajilla on mahdollisuus keskittyä opetustilanteissa työelämän vaatimuksia vastaavan koulutuksen tarjoamiseen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opetushenkilökunnalla on hyvät mahdollisuudet kehittää omaa osaamistaan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ammatillisten opettajien tulisi toimia tiiviissä yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opetuksessa tulisi keskittyä nykyistä enemmän työelämässä kohdattavien haasteiden ratkaisemiseen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selkeän rankkeen purkaminen aiheuttaa epävarmuutta opetustyöhön. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Kuvaillkaa lyhyesti omin sanoin, millaista on osaamisperusteinen opettaminen.

Onko osaamisperusteiseen koulutukseen siirryttäessä opettajien roolissa tapahtunut muutos?

--Valitse tästä-- ▾

Arviointi

Seuraavaksi teille esitetään väittämiä osaamisperusteisesta arvioinnista. Valitkaa mielestänne parhaiten tämänhetkistä tilannetta kuvaava vaihtoehto. (Vaihtoehdoissa: 1 täysin eri mieltä - 5 täysin samaa mieltä)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Osaamisperusteinen arviointi on yksinkertaista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ammattiosaamisen näytöt vastaavat työelämän toimijoiden odotuksia ammattiosaamisesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arviointia on mahdollista toteuttaa luotettavalla tavalla erilaisissa näyttötilanteissa ja ympäristöissä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Yhdenmukaisten näyttötilanteiden luominen on vaivatonta ympäristöstä riippumatta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Useimmiten opiskelijat ymmärtävät mitä heiltä ammattiosaamisen näytöissä edellytetään. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Osaamisen arvioinnilla voidaan luotettavasti osoittaa opetuksen tehokkuus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Osaaminen on helposti mitattava määre. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Työelämän tilanteita mahdollisimman hyvin jäljittelevillä näytöillä voidaan vakuuttaa opiskelijoiden osaamisesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arviointi tulisi toteuttaa aina yhdessä työelämän toimijan kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Kuvaile lyhyesti omin sanoin, miten osaamisperusteisuuden siirtyminen on vaikuttanut arkisiin työtehtäviinne ammatillisessa oppilaitoksessa.

Vuonna 2014 siirryttiin osaamispisteiden käyttöön ammatillisten tutkintojen määrittelyssä. Antaako uusi mittaamistapa mielestänne todenmukaisemman kuvan opiskelijoiden osaamisesta kuin aikaisemmin käytössä ollut järjestelmä?

--Valitse tästä-- ▼

Vapaa sana

Voitte nyt omin sanoin kuvailla, miten osaamisperusteisuus on teidän mielestänne muuttanut suomalaista ammatillista koulutusta. Mainitkaa myös, jos jokin mielestänne keskeinen asia jäi tässä kyselyssä vaille huomiota.

Tietojen lähetyk.

Tallenna

Kiitos vastauksestanne!

Jos teillä heräsi kysymyksiä koskien kyselyä tai sen tuloksia, voitte ottaa yhteyttä suoraan kyselyn laatijaan:

Sosiologian maisteriopiskelija Lauri Virtanen, Tampereen yliopiston yhteiskuntatutkimuksen laitos

Virtanen.Lauri.O@student.uta.fi

Tai,

Tampereen ammattikorkeakoulun ammattipedagogisen TKI:n tuntiopettaja Outi Rantaseen

Outi.Rantanen@tamk.fi

Kiitos vastauksestanne ja voitokasta kevään odotusta!