

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

Huom! Tämä on rinnakkaistalenne.

To cite this Article / Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

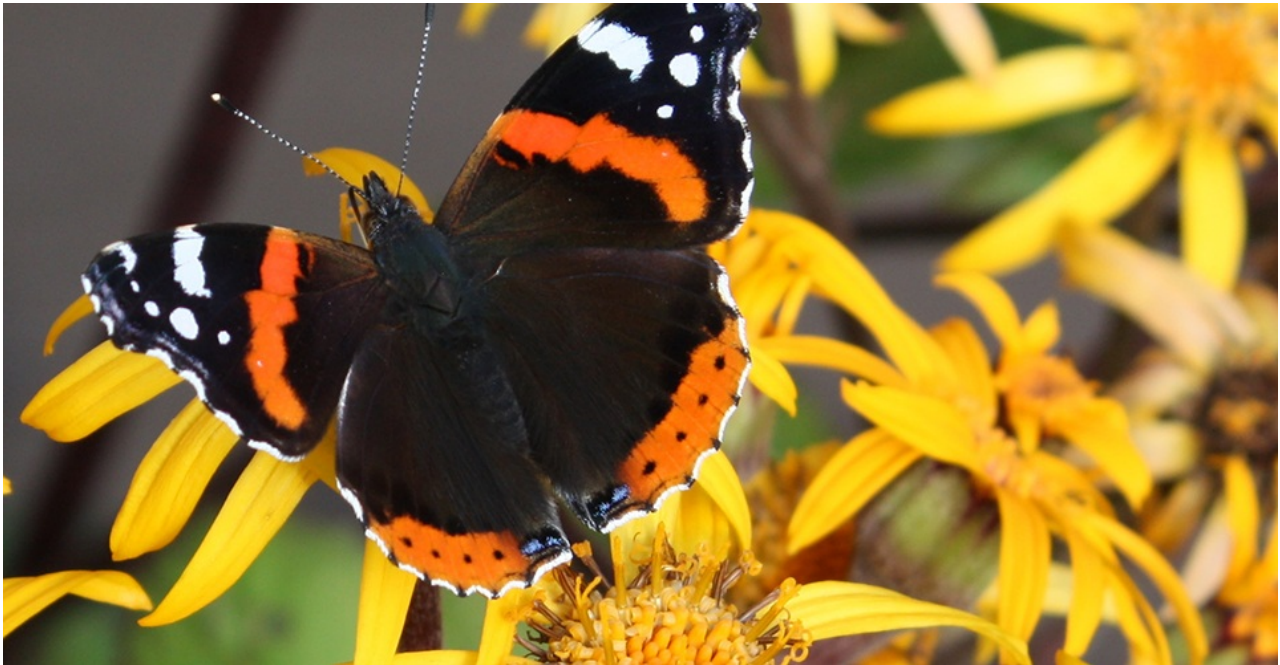
Susimetsä, M., Tapani, A., Lehtonen, H., Ruhalhti, S. & Brauer, S. (2020) "Loistavaa, kun opittavat asiat piti löytää omasta työstä". HAMK Unlimited Scientific, 5.6.2020.

URL: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020060540806>

# “Loistavaa, kun opittavat asiat piti löytää omasta työstä”

[H unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/loistavaa-kun-opittavat-asiat-piti-loytaa-omasta-tyosta/](https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/loistavaa-kun-opittavat-asiat-piti-loytaa-omasta-tyosta/)

June 5, 2020



Ammatillinen koulutus on kokenut suurimman uudistuksen vuosikymmeniin (ks. Grahn-Laasonen, 2017). Reformin myötä opettajan tehtävissä korostuvat entistä enemmän pedagogiikka, ohjauksellisuus ja suunnittelu. Tämä johtuu ennen kaikkea opiskelijälähtöisyyden, työelämäyhteistyön ja opintojen henkilökohtaistamisen korostumisesta (Kukkonen & Raudasoja, 2018). Uudistuva koulutuskenttä haastaa myös ammatillista opettajankoulutusta uudistumaan (Isacsson, Stigmar & Amhag, 2018). Vastauksena tähän opettajankoulutusta kehitettiin valtakunnallisesti OPEKE – Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen -hankkeessa (ks. HAMK, 2019). Yhtenä osana hanketta tarkasteltiin opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun kehittämistä ja tämän tuloksena syntyi tämä artikkeli, jossa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia osaamisen kehittymisestä ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Osaaminen käsitteenä määritty eri tavoin, kun sitä tarkastellaan suhteessa koulutukseen, työelämään tai vaikkapa työuran eri vaiheisiin (Brauer, Pajarre, Nikander, Häkkinen & Kettunen, 2020). Työelämän näkökulmasta osaaminen on päivittyvä ja päivitettävä kokonaisuus tietoja ja taitoja, joita työtehtävien hoitaminen asianmukaisesti ja ajantasaisesti edellyttää (Mäkinen & Annala, 2010). Osaamisperustaisuus käsitteenä liittyy laajempaan korkeakoulutuksen arvopohjan muutokseen, kun osaamisperusteisuus käsitteenä viittaa puolestaan käytännön tason toimiin, kuten opetus- tai toteutus suunnitelmiin (ks. Niemi-Murola, 2017). Osaamisperusteisuuden tärkeä tavoite ammatillisessa opettajankoulutuksessa onkin auttaa opiskelijaa tunnistamaan erilaisia osaamisiaan (Murtonen, Halttunen,

Lappalainen & Pyykkö, 2017) ja ohjata opiskelijaa soveltamaan näitä edelleen eri tilanteissa (Malone & Supri, 2012). Osaamisperusteinen lähestyminen tuo työelämän konkreettiset haasteet ja mahdollisuudet osaksi opintoja. Osaamisperusteisen opetussuunnitelman arvo syntyy kuitenkin siitä, miten paljon opiskelija siitä hyötyy niin opintojen aikana kuin niiden jälkeen (Brauer, 2019). Koulutuslainsäädännön, kansallisten linjausten ja kussakin koulutusorganisaatiossa tunnistettujen hyvien ja kehittyvien käytäntöjen lisäksi osaamisperusteiseen lähestymiseen ohjaavat myös kehittyvät kansainväliset standardit (Kullaslahti, Ruhalahti & Brauer, 2019).

Tässä artikkelissa tarkastelemme henkilökohtaistetuissa ja työelämläheisissä OPEKE-opettajankoulutusryhmissä opiskelleiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia osaamisensa kehittymisestä opintojen aikana. Valtakunnallisessa kehittämishankkeessa on kehitetty ja uudistettu ammatillista opettajankoulutusta kokonaisuutena. Hankkeen puitteissa pilotoitiin lukuvuonna 2018–2019 uudenlaista toteutusmallia, jossa opittavat sisällöt pääasiassa opinnollistettiin osaksi opettajaopiskelijoiden normaalia opetustyötä. Opinnollistamisessa pohjan osaamisen kehittämisen suunnittelulle muodostavat opetussuunnitelmassa koulutuksen tavoitteissa esitetyt osaamis- tai arviointikriteerit ja näiden analysointi opiskelijan työpaikan näkökulmasta: miten osaamistavoitteet ilmenevät arkityössä ja millaisissa työtehtävissä niiden osaamista voitaisiin kehittää (ks. Puodinketo-Wahlsten, Teuri, Ylönen & Tarr, 2017, s. 7).

OPEKE-hankkeen pilottitoteutuksissa kaikki opettajaopiskelijat toimivat jo opettajina. Opettajaopiskelijoiden ensisijaisena oppimisympäristönä toimi oma työ, jossa opettajuuden osaamista kehitettiin sekä osoitettiin. Omassa työssä tapahtuvan ammatillisen opettajan osaamisen kehittämisen tukena toimi myös omasta oppilaitoksesta nimetty mentori, jolla oli laaja vastuu opettajaopintojen aikaisesta ohjauksesta. Mentorin tehtävinä olivat esimerkiksi koko prosessin ajan olemassa olevan osaamisen tunnistaminen, osaamisen kehittämisen ohjaaminen, tukeminen ja arviointi. Tehtävä oli laajempi verrattuna perinteiseen toteutusmalliin, jossa ohjaavan opettajan rooli on rajattu opetusharjoittelun ohjaamiseen ja arviointiin.

## Ammatillinen opettaja moniosaajana – aiempien tutkimusten kertomaa

Ammatillisten opettajien osaamista on tutkittu viime vuosina eri näkökulmista. Työn monimuotoisuutta kuvaa duaalimalli, jossa korostuu sekä vahva ammatillinen osaaminen, mutta myös pedagoginen osaaminen ja taito päivittää molempia (Andersson & Köpsén, 2015). Oman vaatimuksensa osaamisen kehittämiseen tuo alati muuttuva työelämä ja esimerkiksi kehittyvät teknologiat. Seuraavassa tarkastelemme aiempaa tutkimusta liittyen ammatillisen opettajankoulutuksen ja opettajuuden kehittymiseen ja osaamiseen. Erityisesti tarkastellaan ammatillisen koulutuksen reformin tuomia vaatimuksia opettajan osaamiseen ja sen työuran aikaiseen kehittämiseen.

Työelämä ja tieto ovat jatkuvassa muutoksessa ja tämä vaatii ammatilliselta opettajalta oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä sekä kykyä kehittää ja ottaa käyttöön uusia pedagogisia menetelmiä. Helakorpi (2010, s. 112) pitää teoreettisesti hallittua opetus- ja ohjaustyötä kaiken perustana ja siihen linkittyy oman työn, oppilaitosyhteisön sekä työyhteisön kehittäminen. Maunu ja Tapani (2018) puolestaan toteavat, että ohjaustyö ja ohjauksellisuus on nousemassa opettajan työssä keskiöön. Myös tuoreimmat tutkimukset ammatillisen opettajuuden saralta vahvistavat eri osaamisalueiden olemassaolon.

Rohkeasti uudistumaan -selvityksessä (Heinilä ym., 2018) tunnistettiin ohjaamisen, työelämä-, verkosto- ja kumppanuusosaamisen, uudenlaisten oppimisen tapojen ja laadunhallinnan olevan keskeisiä uudistuneen ammatillisen koulutuksen opetustyössä. Lehtosen, Rintalan, Pylvään ja Nokelaisen (2018) tutkimuksessa työelämäyhteistyön vahvistaminen nähtiin merkitykselliseksi osaamisalueeksi ja erityisesti ammatillisten opettajien pedagogisen osaamisen merkitys työpaikoilla tapahtuvan oppimisen tukena. Ammatillisten opettajien arvioissa omaa opettajankoulutustaan vuorovaikutus- ja kohtaamisosaaminen nousivat keskiöön (Maunu & Tapani, 2018). Tämä on linjassa myös esimerkiksi Ruhalahden (2019) ja Leppäsen (2018) ammatillista opettajankoulutusta käsittelevien tutkimusten johtopäätelmien kanssa. Nuutinen (2018, s. 11) toteaa ammatillisen opettajan kasvuun liittyvässä tutkimuksessaan, että pedagogisten tietojen ja taitojen kehittymisen lisäksi ammatillisen opettajankoulutuksen aikana opettajaopiskelijan pitäisi pohtia omaa ammatillista kasvuaan sekä ontologista ymmärrystään, jotta kehittyminen osaavaksi ammattilaiseksi mahdollistuu. On tärkeää huomioida myös se, että opettajaopiskelijoiden ammattiin kasvamiseen vaikuttaa voimakkaasti ryhmän opettajankouluttaja niin asenteiltaan kuin toiminta- ja toteutustavoiltaan (ks. Leppänen, 2018; Nuutinen, 2018). Lisäksi Korhonen, Ruhalahti, Lakkala ja Veermans (2020) korostavat opettajaopiskelijoiden osaamisen näkyväksi tekemistä digitaalisilla näyte- ja työportfolioilla, joiden avulla tuetaan erityisesti sisäisen motivaation kautta opettajaksi kasvua.

Rökman ja Raudasoja (2019) nostavat ammatillisen opettajan uranaikaisen kehittymisen keskiöön substanssiosaamisen. Pedagogisen osaamisen osalta kasvatuksellisten taitojen lisäämistä tarvitaan monimuotoisten ja heterogeenisten ryhmien ohjaukseen digitaalisten taitojen rinnalla. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä kehittäminen tulee olla jokaisen opettajan osaamisen ydintä. Oppimisen edistämisen tapojen monipuolistamisen tarve on edelleen ilmeinen. (Rökman & Raudasoja, 2019)

Tapani ja Salonen (2019a) tarkastelivat kahtatoista tutkimusta ja raporttia liittyen opettajien osaamisen ammatillisessa koulutuksessa. Artikkelin aineistolähtöinen: siinä tunnistetaan ensin 53 taitoa, jotka jaotellaan seitsemäksi osaamiseksi ja lopulta syntyy kolmiulotteinen malli ammatillisen opettajuuden kompetensseista:

- pätevyys perinteisessä opetuksessa ja oppimisessa
- pätevyys autenttisessa oppimisessa ja kehittämisessä

- pätevyys oppimisen seurannassa ja arvioinnissa (Tapani & Salonen, 2019a).

Ammatillisen koulutuksen reformin seurauksena ajankohtaisin pätevyys on autenttiseen oppimiseen ja kehittämiseen viittaava. Tätä tukevat myös ammatillisten opiskelijoiden kokemukset siitä, miten myönteisiä oppimiskokemuksia syntyy: niihin tarvitaan autenttisuutta, yhteistoiminnallisuutta, henkilökohtaisuutta ja ohjauksellisuutta (Tapani & Salonen, 2019b).

## Ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisalueet

---

Ammatillisten opettajankoulutusten opetussuunnitelmia on ehdotettu kansallisen tutkintojen viitekehysten tasolle 7. Mahlamäki-Kultanen, Hoppo ja Perunka (2019) toteavat, että ammatillinen opettajankoulutus ei vielä ole osa lainsäädännöllistä tutkintojen ja osaamiskokonaisuuksien viitekehystä. Tällä hetkellä opetussuunnitelmat toteutuvat osaamisperusteisuuden ja koulutuksen linjakkuuden mukaisesti. Opetussuunnitelmat ovat linjassa Opetus- ja kulttuuriministeriön opettajankoulutusfoorumien opettajankoulutukselle laatimien yhteisten osaamiskuvausten kanssa, kun otetaan huomioon hakukelpoisuuden edellyttämä korkeakoulututkinto ja työkokemusvaatimus.

Tässä tutkimuksessa keskitymme Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) ammatillisen opettajankoulutuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksiin, joten seuraavaksi kuvaamme näiden kahden koulutuksen opetussuunnitelman ominaispiirteitä ja niitä yhdistäviä tekijöitä.

Ammattikorkeakouluasetuksen (1129/2014) mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksen suorittaneella on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen. Ammatilliseen opettajankoulutukseen kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. (Ammattikorkeakouluasetus 1129/2014.) Yhteistä opetussuunnitelmille ovat arvoperusta, laaja tulkinta ammatillisen opettajan osaamisesta, ammattipedagoginen tutkimusperusta, henkilökohtaistaminen sekä tutkiva ja kehittävä työote (OPEKE, A2 työryhmän muistio 5.8.2018).

HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen osaamistavoitteet pohjautuvat vahvaan ammattialakohtaiseen osaamiseen, joka yhdistyy pedagogiseen ymmärrykseen sekä opettajan tietoperustaiseen osaamiseen erilaisissa toimintaympäristöissä. Osaamistavoitteisiin vaikuttavat läheisesti yhteiskunnassa ja ammatillisen koulutuksen rakenteissa tapahtuvat muutokset. Oppimisen ohjaaminen on keskeinen osaamistavoite. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen korostuu ammatillisen opettajan työssä. *Opettajankoulutuksen osaamisperustainen opetussuunnitelma koostuu viidestä moduulista: Kasvatustieteelliset perusopinnot, Opetus-, ohjaus- ja arviointiosaaminen, Oppimisyhteisön rakentamisaosaaminen, Opetusharjoittelu ja*

*Pedagogisen asiantuntijuuden kehittäminen.* Moduulien osaamistavoitteet sijoittuvat NQF-järjestelmän viitetasoihin kuusi ja seitsemän. (HAMK AOKK, 2018.)

TAMK ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisperustaisen opetussuunnitelman periaatteina ovat opiskelijälähtöisyys, oppimiskäsitys ja tietokäsitys ja pedagogisena lähestymistapana opetussuunnitelmassa on osallistava pedagogiikka (Kukkonen, 2014; Tapani, 2013). Opetussuunnitelmassa on viisi ydinosaamisaluetta, eli *arviointi-, opetus- ja ohjaamis-, hyvinvointi-, kumppanuus- ja kulttuuriosaaminen*. Näitä osaamisaluetta tavoitellaan suunniteltujen oppimistehtävien kautta. Opettajan osaamisen tarkastelun viitekehyksinä erottuvat yksilöllinen, pedagoginen sekä yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen taso (Tapani, 2013). TAMKin opetussuunnitelman yksi tärkeimmistä tavoitteista on identiteettityön tukeminen: opetussuunnitelman avulla tuetaan opettajaopiskelijan opettajaidentiteetin rakentumista, muotoutumista ja tarkastelemista (Osallistavaa pedagogiikkaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa 2016).

HAMKin ja TAMKin ammatillisten opettajankoulutusten opetussuunnitelmia yhdistää osaamisperustaisuuden ajatus. HAMKin opetussuunnitelmassa korostuu erityisesti opettajaopiskelijoiden oma ammattialakohtainen osaaminen yhdistettynä pedagogiseen ymmärrykseen ja tietoperustaiseen osaamiseen, kun puolestaan TAMKin ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa tärkeä rooli on opettajaopiskelijan ammatillisen opettajaidentiteetin rakentumisella ja kehittämisellä. Myös viisi moduulia tai ydinosaamista voidaan tunnistaa molemmista opetussuunnitelmista ja näissä on havaittavissa yhteneviä sisältöjä, kuten kumppanuudet ja yhteisöt, arviointiosaaminen ja pedagogisen osaamisen tai identiteetin rakentuminen. Molemmista opetussuunnitelmista voidaan tunnistaa samankaltaisia sisältöjä ja osaamistavoitteita, joilla tuetaan ammatilliseksi opettajaksi kasvua ja kehittymistä.

## Aineisto ja menetelmät

---

Tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen pohjaksi otettiin molempien opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmat lukuvuodelle 2018–2019. Opetussuunnitelmissa esitettiin opettajuuden eri osaamisalueita koskevia tavoitelauseita tai osaamisen arvioinnin kriteereitä, joiden pohjalta tutkimusryhmä tunnistati kolme keskeistä osaamisaluetta: A) Opettajan ydinosaaminen, B) Opettajan kehittämis- ja kumppanuusosaaminen ja C) Opettajan monimuotoinen osaaminen. Opetussuunnitelmien tavoitelauseiden ja arvioinnin kriteereiden pohjalta laadittiin näiden osaamisalueiden alle joukko strukturoituja väittämiä. Väittämät esitettiin kahdesta näkökulmasta: *Mikä oli osaamisesi opettajaopintojen alussa ja Miten opettajaopinnot ovat tukeneet kehitystäsi.*

Opettajan ydinosaamisen osa-alueessa esitettiin kymmenen väittämää muun muassa pedagogisten mallien ja opetus- ja ohjausmenetelmien tuntemuksesta ja sovellustaidosta, oppimisympäristöosaamisesta, opetuksen henkilökohtaistamisesta ja arvioinnista ja palautteenantotaidosta. Opettajan kehittämis- ja



kumppanuusosaaminen sisälsi kymmenen väittämää muun muassa omasta ammatillisesta kasvusta, oppilaitoksen kehittämistä, oman alan opetuksen kehittämisestä ja verkostoissa toimimisen taidoista. Opettajan monimuotoisen osaamisen alueeseen sisältyi kahdeksan väittämää muun muassa kestävästä kehityksestä, turvallisuudesta, kieli- ja kulttuuritietoisuudesta ja yrittäjyyskasvatuksesta.

Näiden kolmen pääteeman lisäksi esitettiin kaksi kokoavaa väittämää opettajan ammatti-identiteetin ja pedagogisten digitaitojen kehittymisestä. Kyselylomakkeen digitalisaatioon liittyviä väittämiä tarkennettiin DIGAM – Digitalisaatio ammatillisessa koulutuksessa (Koramo, Brauer & Jauhola, 2018) ja DigiOpe-tutkimustulosten (Ruhalahti & Kentta, 2017) pohjalta.

Tässä artikkelissa tarkastelemme henkilökohtaistetuissa ja työelämäläheisissä OPEKE-opettajankoulutusryhmissä opiskelleiden kokemuksia ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Tavoitteena on kuvata opettajankoulutusryhmissä opiskelleiden kokemuksia osaamisesta ja sen kehittymisestä. Tutkimuskysymykset ovat:

Millaiseksi OPEKE-hankkeessa opiskelleet opettajaopiskelijat kokivat oman osaamisensa ammatillisen opettajan työn eri osa-alueilla opintojen alussa?

Kokivatko OPEKE-hankkeessa opiskelleet opettajaopiskelijat saaneensa tukea kehittymiseensä ammatillisen opettajan työn eri osa-alueilla?

Miten OPEKE-hankkeessa opiskelleet opettajaopiskelijat kokivat saamansa tuen kohdentuneen suhteessa opettajan työn eri osa-alueisiin?

Tutkimuskysymykseen haettiin vastausta HAMKin ja TAMKin OPEKE-ryhmissä opiskelleille suunnatulla kyselylomakkeella. Kohderyhmäksi valittiin näiden korkeakoulujen opiskelijat, koska nämä ammatilliset opettajakorkeakoulut tekivät yhteistyötä opetusharjoittelun kehittämisen pilotissa ja tässä yhteydessä oli luonnollista tarkastella opetussuunnitelmien yhteneväisyyksiä ja ohjauksen käytänteitä. Opetussuunnitelmien yhteinen analyysi mahdollisti sen, että tutkimuksen tavoitteet olivat selkeästi määritettävissä ja liitettävissä osaksi ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistä. Kehittämistyön aikana oli myös helppo pohtia koulutuksen kriittisiä pisteitä ja muotoilla kyselylomakkeen väittämiä näistä kohteista.

Kolmen pääteeman strukturoiduissa väittämissä käytettiin 5-portaista Likert-asteikkoa, jossa numero 1 tarkoitti ”täysin eri mieltä”, numero 2 ”jokseenkin eri mieltä”, numero 3 ”ei samaa eikä eri mieltä”, numero 4 ”jokseenkin samaa mieltä” ja numero 5 ”täysin samaa mieltä”. Kokoavissa väittämissä käytettiin tästä hieman poikkeavaa asteikkoa. Opintojen alkuvaiheen kokemusta oman opettajan identiteetin vahvuudesta ja omista digitaidoista arvioitiin asteikolla ”hyvin heikko”, ”heikko”, ”melko hyvä”, ”hyvä” ja ”erittäin hyvä”. Opintojen tarjoamaa tukea identiteetin ja digitaitojen kehittymiseen arvioitiin asteikolla ”hyvin vähän”, ”vähän”, ”melko hyvin”, ”paljon” ja ”hyvin paljon”.

Kaikki kyselylomakkeelle päätyneet kysymykset eivät nousseet suoraan esiin

kummankaan ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmasta, vaan mukaan otettiin tietoisesti väittämiä myös sellaisista osaamisalueista, jotka ovat vasta tulossa opetussuunnitelmiin tai joista OPEKE-hankkeen kehitysryhmissä on ollut keskustelua. Tällaisia orastavia osaamisalueita olivat esimerkiksi turvallisuus, kestävä kehitys sekä kieli- ja kulttuuritietoisuus.

Opetussuunnitelmien pohjalta nousevien osaamisalueiden lisäksi esitettiin taustakysymyksiä vastaajien sukupuolesta, oppilaitoksesta, opetuskokemuksesta ja oman alan työkokemuksesta sekä opettajana toimimisesta opintojen aikana. Tutkimusryhmä pyysi palautetta kysymyslomakkeen sisällöstä opettajakorkeakoulujen lehtoreilta ja asiantuntijoilta ja kysymyksiä täsmennettiin saadun palautteen perusteella.

Kyselylomake laadittiin verkossa täytettäväksi ja vastauslinkki siihen lähetettiin OPEKE-ryhmissä opettajankoulutustaan loppuvaiheessa suorittaville opiskelijoille huhtikuussa 2019. Kahden seuraavan kuukauden aikana lähetettiin muistutuksia opiskelijoiden valmistumispäivän lähestyessä. Kysely lähetettiin yhteensä 47 opiskelijalle HAMKissa ja 19 opiskelijalle TAMKissa. Määräpäivään mennessä vastauksia tuli 30 HAMKin opiskelijalta (64 %) ja 16 TAMKin opiskelijalta (84 %).

## Kohderyhmä

---

OPEKE-hankkeessa kehitettiin erityisesti aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä opettajaopintojen suorittamista opinnollistamisen menetelmällä. Tästä syystä hankkeen toteutuksiin haettiin opiskelijoiksi erillishauulla opettajana jo toimivia, joilla oli opintojen edistämiseen opinnollistamisen keinoin tarvittava työpaikka.

Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 46 opettajaopiskelijaa HAMKista ja TAMKista. Vastaajista 35 oli miehiä ja 11 naisia. Vastanneista 30 ilmoitti opetuskokemukseen 0–5 vuotta ja yhdeksän 6–10 vuotta. Yli 16 vuoden kokemus oli vain kahdella vastaajalla. Sitä vastoin oman alan työkokemusta raportoitiin paljon: 29 vastaajaa ilmoitti oman alan kokemukseen 16 vuotta tai enemmän ja 11 vastaajaa 11–15 vuotta. Vain yksi vastaaja ilmoitti oman alan kokemukseen 0–5 vuotta.

Pilottitoteutuksiin osallistuneiden profiili poikkeaa jonkin verran vuoden 2018 aloittaneesta tyyppillisestä opettajaopiskelijasta. OPEKE-hankkeen yhteydessä tehdyssä selvityksessä tarkasteltiin eri opettajakorkeakouluissa aloittaneiden taustatietoja ja näiden perusteella HAMKissa 51 prosenttia ja TAMKissa 55 prosenttia toimii opettajana opintoihin hakiessaan (OPEKE A1, Osuva opiskelijavalinta ja uraohjaus – hakijatilastoja 2018). OPEKE-ryhmässä siis painottui muita ryhmiä enemmän opettajan kokemus, koska kaikki olivat jo opettajan työssä.

Pilottitoteutuksen opettajankoulutusryhmät oli organisoitu eri tavoin HAMKissa ja TAMKissa. HAMKin 47 opiskelijaa jaettiin neljään ryhmään, joille kullekin nimettiin oma ryhmän oppimisprosessista vastaava opettaja. Vastaavat opettajat pitivät yhteisiä



suunnittelupalavereita, mutta ryhmissä mahdollistuivat myös yksilölliset toteutusmahdollisuudet. Ryhmäjaot tehtiin pääasiassa alueellisin perustein, mutta lisäksi esimerkiksi ammattikorkeakoulujen opettajina toimivat sijoitettiin kaikki yhteen ryhmään. Lähipäiviä järjestettiin kahdeksan niille, jotka olivat opiskelleet kasvatustieteiden osuuden jo ennen opettajankoulutusta, kun kasvatustieteet opiskeleville lähipäiviä oli 12. Eri ryhmissä tehtiin erilaisia ratkaisuja opintojen yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuuden suhteen ja osa opiskelijoista osoitti aiemmin hankitun osaamisensa heti opintojen alussa ja valmistui jo syksyllä 2018, jolloin he osallistuivat vain joillekin lähipäiville. TAMKissa aloittaneet 19 opiskelijaa muodostivat yhden ryhmän, jota veti kaksi ryhmänopettajaa tiimiopettajamaisella tavalla. TAMKin OPEKE-ryhmällä oli yhteensä seitsemän kontaktipäivää ja niiden lisäksi seitsemän webinaaria. Neljä näistä webinaareista järjestettiin yhteistyössä HAMKin OPEKE-ryhmäläisten kanssa yhdessä sovituista teemoista ja opettajakorkeakoulujen osaamisprofiileja hyödyntäen. Muut webinaarit liittyivät TAMKin opetussuunnitelmassa mainittuihin seminaareihin tai kehittämistyön aloittamiseen. TAMKissa mahdollistettiin etäosallistuminen kontaktipäiviin hyödyntäen digiteknologiaa.

## Tulokset

---

Tässä luvussa esitämme opettajan ydinosaamiseen, kehittämis- ja kumppanuusosaamiseen sekä monimuotoiseen osaamiseen liittyvät tulokset sekä tarkastelemme myös kokoavia väittämiä identiteetistä ja digitaidoista. Tulokset on esitetty kuvioissa 1–8 ja niitä on avattu sanallisin kuvauksin. Osaamisalueiden kuvauksissa tarkastellaan ensin vastaajien arviota osaamisestaan opintojen alussa ja sen jälkeen vastaajien kokemuksia opinnoissa saadusta tuesta suhteessa samoihin väittämiin.

### Opettajan ydinosaaminen

---

Kyselyn ensimmäisessä osiossa käsiteltiin teemoja, jotka tutkimusryhmässä määritettiin opettajan ydinosaamiseksi (Kuvio 1). Alkuvaiheen osaamisarviot näkyvät kuvissa sinisinä pylväinä ja arviot siitä, miten hyvin opinnot ovat osaamisen kehittämistä tukeneet näkyvät punaruskeina pylväinä.

Opettajan ydinosaaaminen		Alussa				Saatu tuki				KA
		Täysin eri mieltä		Täysin samaa mieltä		Täysin eri mieltä		Täysin samaa mieltä		
A1	Tunnistan ja osaan soveltaa oman alan opetukseen erilaisia pedagogisia malleja tai lähestymisiä	4	12	6	18	6	19	22	3,2	
		0	2	3	18	22	22	22	4,3	
A2	Hyödynnän osaamistavoitteita suunnitelllessani opiskelijälähtöisiä opetus- ja oppimisprosesseja	2	5	12	18	9	22	20	3,6	
		0	2	2	22	20	22	20	4,3	
A3	Osaan hyödyntää opetus- ja ohjausmenetelmiä monipuolisesti	1	9	10	23	3	20	22	3,4	
		0	2	2	20	22	22	22	4,3	
A4	Hyödynnän osaamisen kehittämistä tukevia erilaisia ja työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä oppimista edistävästi	0	5	12	24	5	21	16	3,6	
		0	2	7	21	16	21	16	4,1	
A5	Osaan tukea opiskelijoiden itseohjautuvuuden kehittämistä	2	7	11	22	4	24	17	3,4	
		0	2	3	24	17	24	17	4,2	
A6	Osaan suunnitella ja tukea yksilöllisten, joustavien opintopolkujen rakentamista ja yksilöllisten (ml. lahjakkuus) opiskelutapojen toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja	4	7	14	18	3	20	14	3,2	
		0	3	9	20	14	20	14	4,0	
A7	Osaan tunnistaa opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat, oppimisedellytykset ja erityisen tuen tarpeet	0	13	12	17	4	23	14	3,3	
		0	3	6	23	14	23	14	4,0	
A8	Osaan huomioida erityisen tuen tarpeet ohjauksessa ja opetuksessa	1	10	18	16	1	24	9	3,1	
		0	4	9	24	9	24	9	3,8	
A9	Osaan soveltaa monipuolisesti arviointimenetelmiä ja palautteenannon käytänteitä	1	9	13	21	2	28	12	3,3	
		0	1	5	28	12	28	12	4,1	
A10	Tunnen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen periaatteet ja käytänteet	2	8	9	23	4	25	12	3,4	
		0	3	6	25	12	25	12	4,0	

Kuvio 1. Opettajan ydinosaaaminen opintojen alussa ja kehittämiseen saatu tuki opintojen aikana.

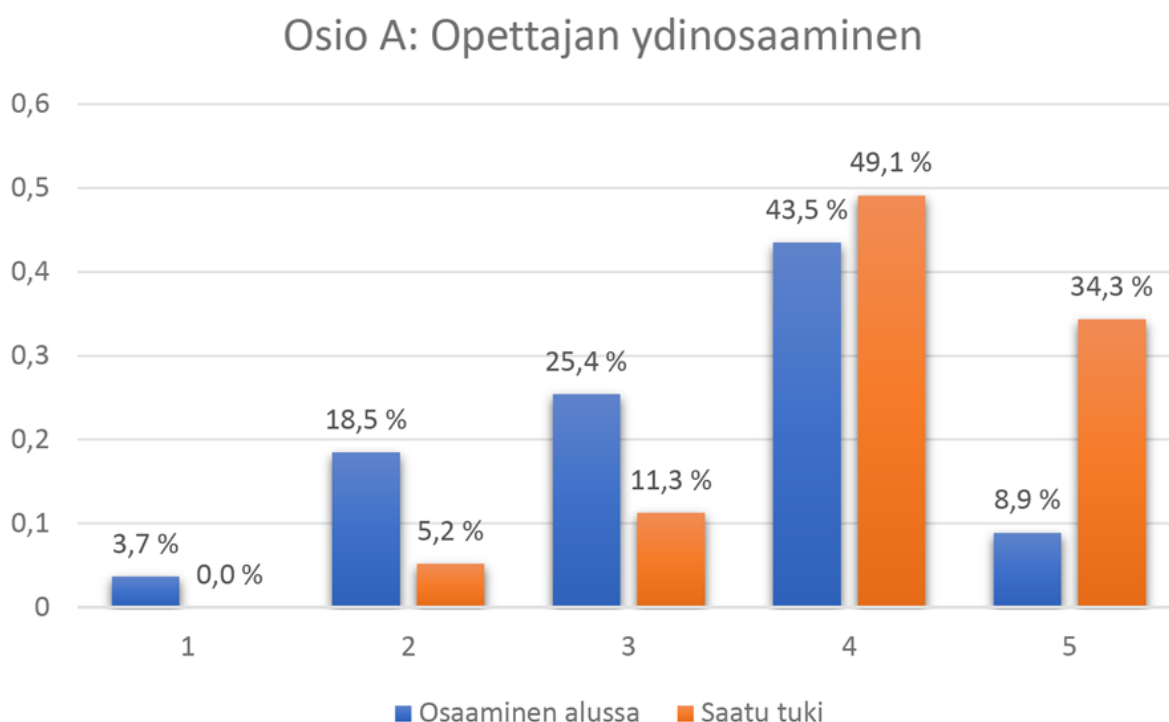
Vastaajien arviot osaamisestaan opintojen alkuvaiheessa vaihtelevat keskiarvoltaan välillä 3,1–3,6. Tällä tavoin tarkasteltuna kaikkein heikoimmaksi osaaminen koettiin erityisen tuen tarpeen huomioidussa (A7), jossa keskiarvo on 3,1. Myös pedagogisten mallien soveltaminen (A1) ja opetuksen yksilöllistäminen (A6) todettiin heikoiksi (ka 3,2). Erona näiden kahden jälkimmäisen ja erityisen tuen tarpeen huomioidun välillä on kuitenkin vastausten jakauma: Erityisen tuen tarpeen huomioidussa vain yksi vastaaja arvioi osaamisensa väittämällä ”täysin eri mieltä”, kun taas mainitun kahden muun väittämän kohdalla näin teki neljä vastaajaa. Erityisesti pedagogisten mallien soveltamisen kohdalla on huomattava, että yhteensä 16 vastaajaa (”täysin eri mieltä” ja ”jokseenkin eri mieltä”) koki osaamisensa vähäiseksi.

Vastaajien kokema osaaminen opintojen alkuvaiheessa oli vahvinta osaamistavoitteiden hyödyntämisessä opetuksen suunnittelussa (A2) ja työelämälähtöisten oppimisympäristöjen hyödyntämisessä (A4), joissa molemmissa keskiarvo oli 3,6. Näistä jälkimmäinen oli selkeästi vahvimman osaamisen alue: ”täysin eri mieltä” väittämän kanssa ei ollut kukaan ja 29 vastaajaa (63 %) arvioi osaamisensa vaihtoehdoilla ”jokseenkin samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”.

Kun tarkastelemme vastaajien arviointia siitä, miten OPEKE-opinnot tukivat heidän kehittymistään, on tilanne useimpien väittämien kohdalla selkeä: ”Täysin eri mieltä”-vastauksia ei ole yhtään, kun taas ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”-vastausten lukumäärä on korkea. Yhdeksässä väittämässä kymmenestä vastausten keskiarvo on vähintään 4,0. Eniten tukea vastaajat kokivat saaneensa pedagogisten mallien soveltamisessa (A1), opiskelijälähtöisen opetuksen suunnittelussa (A2) ja opetus- ja ohjausmenetelmissä (A3), joissa vastausten keskiarvo on 4,3.

Vähiten tukea opiskelijat kokivat saaneensa erityisen tuen tarpeen huomioinnissa (A8, ka 3,8). Vaikka osaamisen arvioitiin opintojen aikana kehittyneen, neljä vastaajaa (9 %) oli “jokseenkin eri mieltä” siitä, että opinnot olisivat tukeneet osaamisen kehittymistä. Lisäksi vain yhdeksän (20 %) vastaajaa arvioi osaamisensa kehittymisen tuen korkeimmaksi mahdolliseksi (“täysin samaa mieltä”). Kuitenkin, mikäli otamme huomioon myös toiseksi korkeimman arvion (“jokseenkin samaa mieltä”), koki 33 (72 %) vastaajaa saaneensa tukea tämän osaamisalueen kehittämisessä. On huomattava, että tässä samassa väittämässä vastaajat arvioivat osaamisensa opintojen alussa heikoimmaksi.

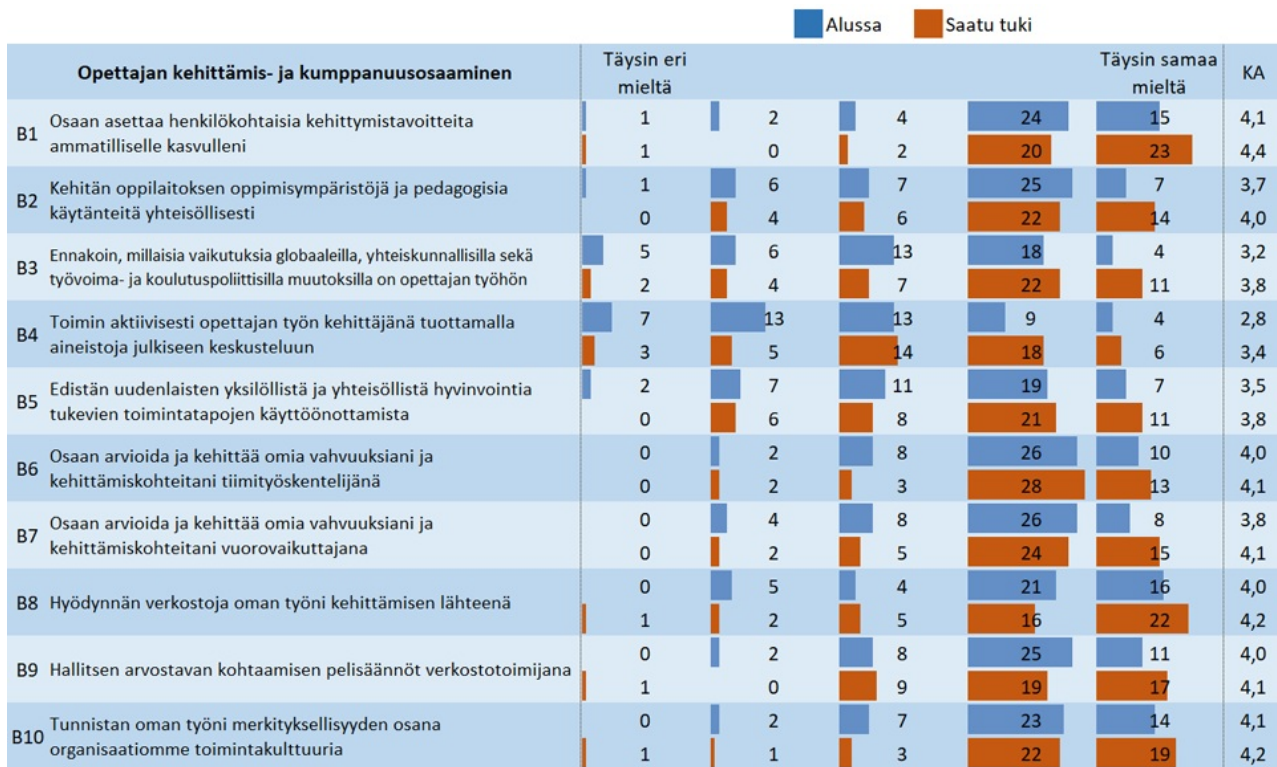
Kokonaisuutena vastaajat ovat arvioineet saaneensa huomattavaa tukea opettajan ydinosaamisen alueilla: asteikon yläpäähän osui 83 prosenttia vastauksista (Kuvio 2).



Kuvio 2. Opettajan ydinosaaminen opintojen alussa ja sen kehittämiseen saatu tuki.

## Opettajan kehittämis- ja kumppanuusosaaminen

Kyselyn toisessa osiossa väittämät koskivat opettajan kehittämis- ja kumppanuusosaamista (Kuvio 3). Nämä ovat osaamisalueita, jotka eivät suoraan liity itse pedagogiseen toimintaan, mutta tukevat sitä, kuten esimerkiksi omien kehittämistavoitteiden asettaminen, hyvinvoinnin edistäminen ja oma vuorovaikutusosaaminen. Vastauksissa käytettiin samaa asteikkoa kuin ensimmäisessä osiossa ja pylvää on merkitty samoin värein.



Kuvio 3. Kehittämis- ja kumppanuusosaaminen opintojen alussa ja kehittymiseen saatu tuki.

Vastaajien arvioinnit osaamisestaan opintojen alkuvaiheessa vaihtelevat keskiarvoltaan välillä 2,8–4,1. Keskiarvojen perusteella selvästi heikoimmaksi arvioitiin osaaminen julkiseen keskusteluun osallistumisessa (B4), jossa keskiarvo oli 2,8 ja ennakkointiosaamisessa (B3), jonka keskiarvo oli 3,2. Myös vastausten jakaumaa tarkastellessa näiden väittämien kohdalla korostuvat ”täysin eri mieltä” ja ”jokseenkin eri mieltä” -vaihtoehdot.

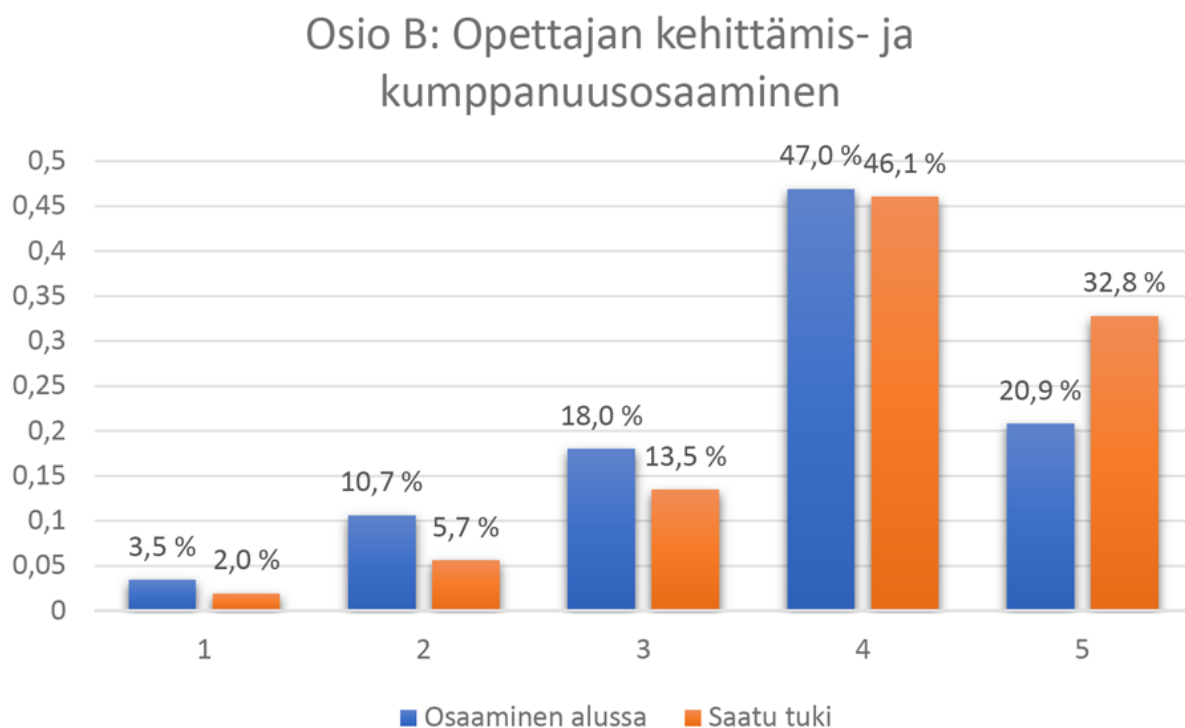
Pääosassa väittämiä itsearvioidun osaamisen tuntemus kasvoi aina tasolle 4 saakka (”jokseenkin samaa mieltä”), mutta putosi selvästi korkeimman arvosanan kohdalla. Vahvimaksi vastaajat arvioivat osaamisensa henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisessa (B1), jossa 39 vastaajaa (85 %) näki olevansa joko ”jokseenkin samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” ja keskiarvoksi muodostui 4,1. Samoin vastausten jakaumaa tarkastellessa vastaajat kokivat tunnistavansa oman työnsä merkityksen (B10, ka 4,1) ja hyödyntävänsä verkostojaan oman työnsä kehittämisessä (B8, ka 4,0). Näiden väittämien kohdalla vastaajista 37 (80 %) oli joko ”jokseenkin samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”.

Vastaajien arviot siitä, miten OPEKE-opinnot tukivat heidän kehittymistään kehittämis- ja kumppanuusosaamisessa ovat samansuuntaiset kuin opettajan ydinosaamisten kohdalla: kaikilla osa-alueilla opinnot ovat selvästi tukeneet osaamisen kehittymistä. Kuitenkin myös ”Täysin eri mieltä” -vastauksia nousee esiin joidenkin väittämien kohdalla. Pääasiassa nämä ovat yhden tietyn vastaajan arviointeja, mutta julkiseen keskusteluun osallistumiseen liittyvän väittämän (B4) kohdalla kolme opiskelijaa koki, ettei ollut saanut ollenkaan tukea osaamisen kehittymiseen. Mikäli mukaan otetaan myös ”jokseenkin eri mieltä” -vastaukset, nousee tämän väittämän kohdalla tuen vähäiseksi kokeneiden lukumäärä kahdeksaan (17 %). Väittäjä sai myös

tämän osion heikoimman keskiarvon, eli 3,4. Tämän väittämän kohdalla osaaminen oli arvioitu myös heikoimmaksi opintojen alussa ja tulokset osoittavat, ettei sen kehittymistä tuettu opinnoissa erityisen vahvasti. Keskiarvoja tarkastellen seuraavaksi vähiten tukea koettiin saadun ennakoitiosaamisessa (B3) ja yksilöllistä ja yhteisöllistä hyvinvointia tukevissa toimintatavoissa (B5), joissa keskiarvo oli molemmissa 3,8. Näistä jälkimmäisen kohdalla kuitenkin kukaan ei kokenut jääneensä täysin ilman tukea.

Eniten tukea koettiin saadun henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisessa (B1), jossa keskiarvo oli 4,4 ja 43 vastaajaa (94 %) valitsi vaihtoehdon ”jokseenkin samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Näitä vastausvaihtoehtoja tarkastellessa yli 40 vastaajan osuudella korostuvat myös omien tiimityötaitojen kehittäminen (B6) ja oman työn merkityksen ymmärtäminen osana organisaation toimintakulttuuria (B10). Keskiarvoja tarkastellessa väittämän B10 rinnalle kohoaa väittämä omien verkostojen hyödyntämisen osaamisesta (B8), jossa keskiarvo kohoaa myös 4,2:een.

Huolimatta yllä mainituista heikommin arvioiduista osa-alueista, opettajan kumppanuus- ja kehittämisosaamisen kokonaisarvioinnissa (Kuvio 4) nähdään, että vastaajat ovat arvioineet saaneensa merkittävää tukea osaamisen kehittämiseen: 79 prosenttia vastauksista sijoittui asteikon yläpähän (4 ja 5).



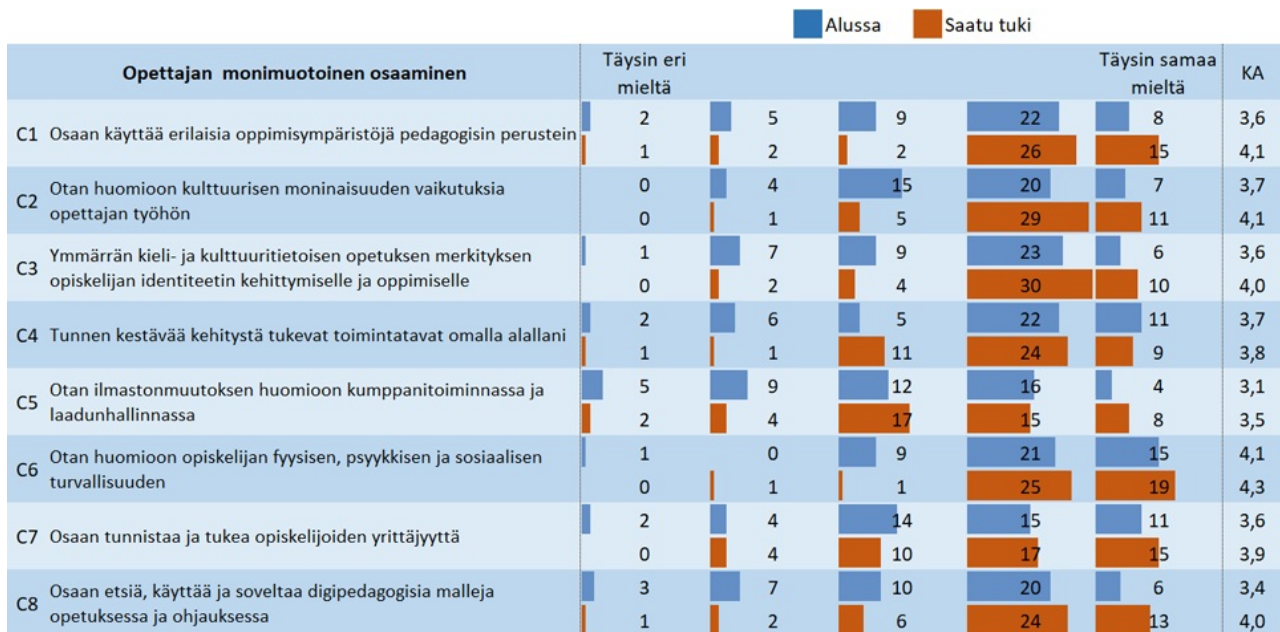
Kuvio 4. Kehittämis- ja kumppanuusosaaminen opintojen alussa ja sille saatu tuki.

## Opettajan monimuotoinen osaaminen

Kyselyn kolmannessa osiossa oli kahdeksan väittämää, jotka keskittyivät opettajan syvempään asiantuntemukseen ja yhteiskunnalliseen tehtävään (Kuvio 5). Osa väittämistä koski aiheita, jotka olivat vasta tulossa HAMKIn ja TAMKIn



opetussuunnitelmiin tai joiden merkitys oli korostumassa seuraavana lukuvuonna (2019). Vastauksissa käytettiin samaa asteikkoa kuin aiemmissa osioissa ja pylväät on merkitty samoin värein.



Kuvio 5. Monimuotoinen osaaminen opintojen alussa ja kehittymiseen saatu tuki.

Vastaajien arviot osaamisestaan opintojen alkuvaiheessa vaihteli keskiarvoltaan välillä 3,1–4,1. Keskiarvojen perusteella osaaminen oli heikointa ilmastonmuutoksen huomioon ottamisessa (C5), jossa keskiarvo oli 3,1. Tämän väittämän kohdalla 14 vastaajaa (30 %) oli ”täysin eri mieltä” tai ”jokseenkin eri mieltä”, eli osaaminen koettiin suhteellisen vähäiseksi. Digipedagogista osaamista koskevan väittämän (C8) kohdalla keskiarvo oli toiseksi matalin, 3,4, ja sen kohdalla ”täysin eri mieltä” ja ”jokseenkin eri mieltä” -vastauksia oli 10 kappaletta, eli 22 prosenttia vastaajista.

Keskimäärin vahvimaksi vastaajat arvioivat osaamisensa opiskelijan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden huomioimisessa (C6), jossa keskiarvo oli 4,1. Lisäksi keskiarvo 3,7 saavutettiin kestävästä kehityksestä (C4) ja kulttuurisen moninaisuuden huomioinnin (C2) osaamisessa.

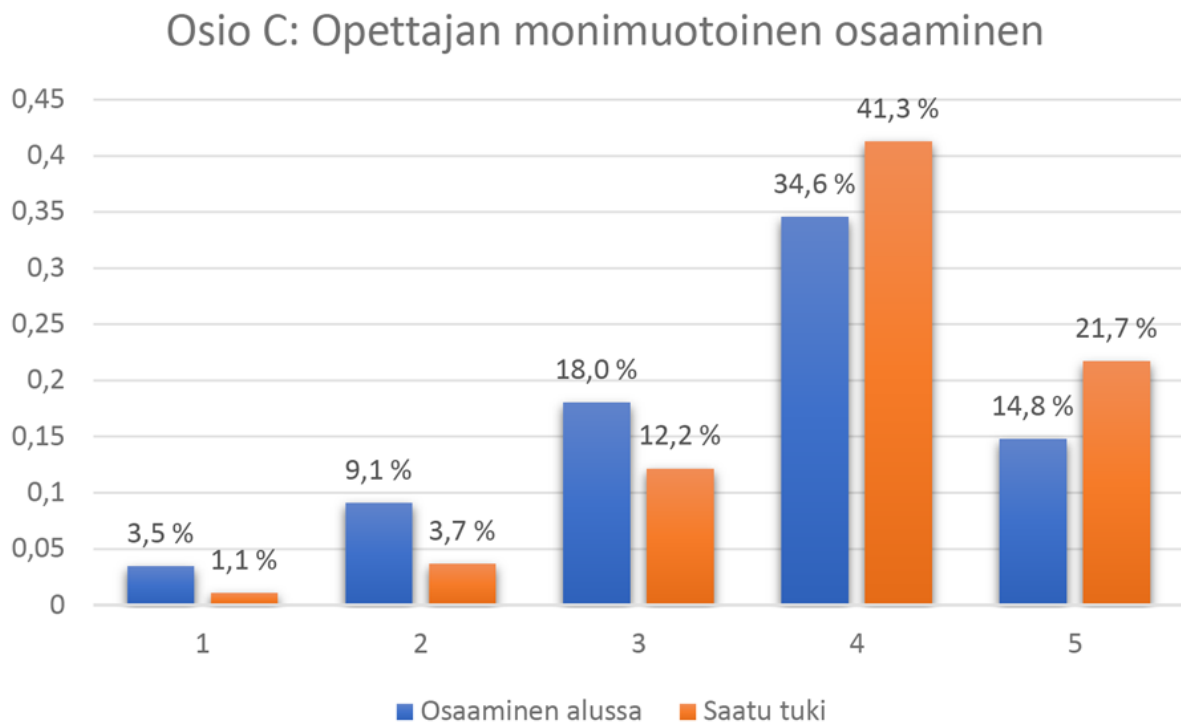
Vastaajien arvioinnit siitä, miten OPEKE-opinnot tukivat heidän kehittymistään opettajan monimuotoisessa osaamisessa, ovat samansuuntaiset kuin aiemmissa osioissa: melkein kaikilla osa-alueilla opinnot ovat selvästi tukeneet osaamisen kehittymistä. Selkeän poikkeuksen muodostaa väittämä, joka koskee ilmastonmuutoksen huomioimista (C5), jonka keskiarvoksi muodostui 3,5 ja jossa ”ei samaa mieltä eikä eri mieltä” -vastaukset korostuivat. Samoin alle 4,0 keskiarvon jäivät väittämät kestävästä kehityksestä (C4, ka 3,8) ja yrittäjyyden tunnistamisesta ja tukemisesta (C7, ka 3,9).

Vahvimaksi osaamisen kehittymisen tuki koettiin osaamisessa, joka koski opiskelijan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta (C6). Tämän väittämän kohdalla keskiarvo oli 4,3 ja 44 vastaajaa (96 %) oli väittämän kanssa ”jokseenkin samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Oppimisympäristöosaamisessa (C1) ja kulttuurisen



moninaisuuden huomioon ottamisessa (C2) saavutettiin molemmissa keskiarvo 4,1. Samoin kieli- ja kulttuuritietoisuudessa (C3) ja digipedagogiikan soveltamisessa koettiin tuen määrä hyväksi (ka 4,0).

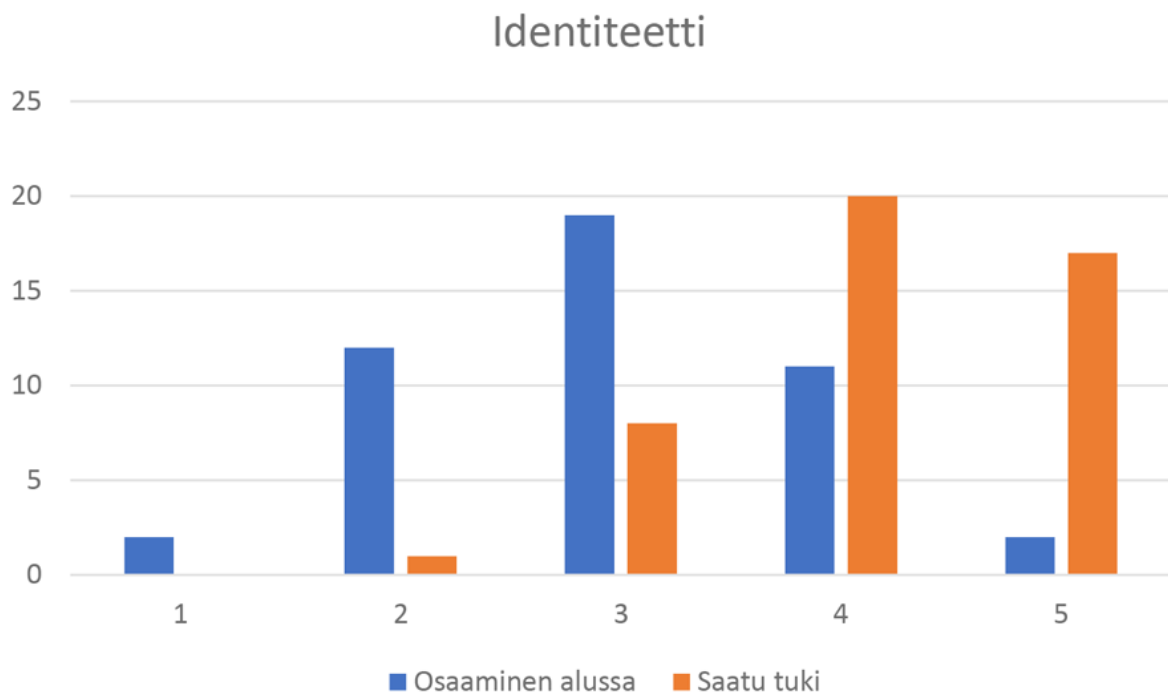
Opettajan monimuotoisen osaamisen kokonaisarvioinnissa (Kuvio 6) nähdään, että vastaajat ovat arvioineet saaneensa hyvin tukea osaamisen kehitykseen (asteikon yläpäähän (4 ja 5) osui 63 % vastauksista), mutta koettu tuki ei ole ollut niin vahvaa kuin kahdella edellisellä osa-alueella.



Kuvio 6. Opettajan monimuotoinen osaaminen opintojen alussa ja se kehittymiseen saatu tuki.

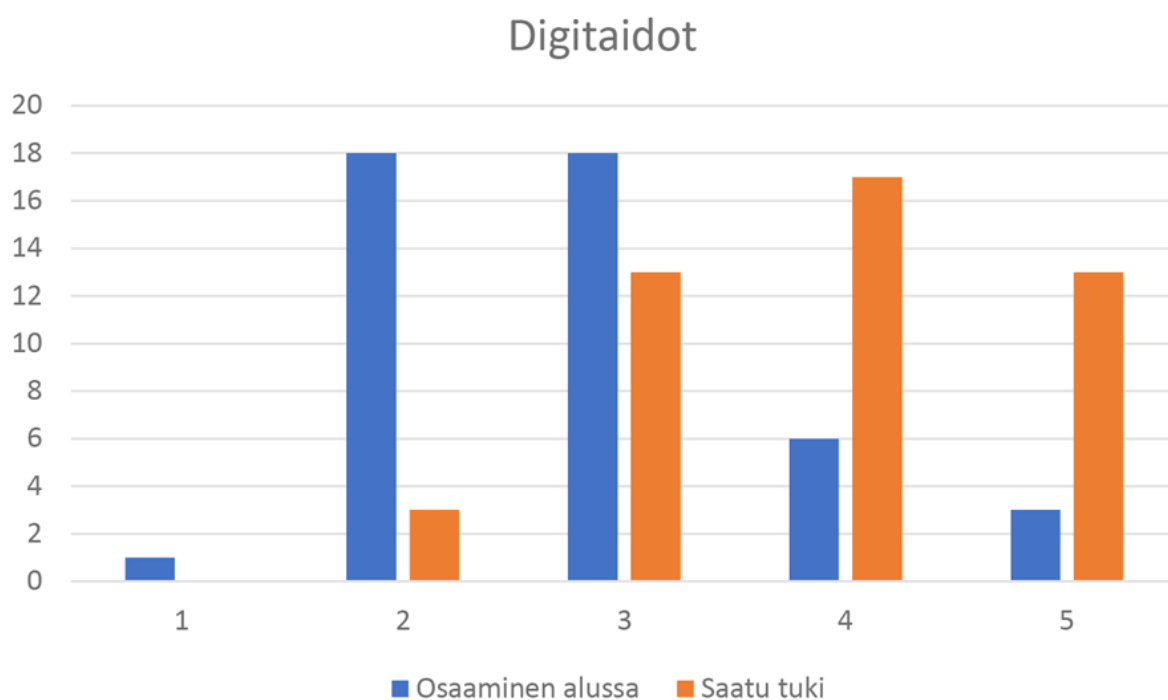
## Kokoavat väittämät

Ensimmäinen kokoavista väittämistä koski vastaajien itsearviointia opettajan ammatti-identiteetin vahvuudesta opintojen alussa ja identiteetin vahvistumiseen saatua tukea opinnoista. Kuviossa 7 nähdään, että opintojen alun tilanne vastaa miltei symmetristä Gaussin käyrää, jossa 19 vastaajaa (41 %) arvioi opettajan ammatti-identiteettinsä melko hyväksi. Opettajaopinnoista saatu tuki on koettu vahvaksi: 37 vastaajaa (80 %) koki, että opettajan ammatti-identiteetin kehitystä oli tuettu ”paljon” tai ”hyvin paljon” ja vain yksi vastaaja koki, että sitä oli tuettu ”vähän”.



Kuvio 7. Opettajan ammatti-identiteetti opintojen alussa ja sen kehittämiseen saatu tuki.

Toinen kokoava väittämä koski opettajan pedagogisia digitaitoja ja niiden kehitykselle saatua tukea (Kuvio 8). Tässä vastaajien alkutilanteen itsearvioinneissa korostuvat selvästi vaihtoehdot ”heikko” ja ”melko hyvä”, joihin molempiin tuli 18 vastausta (39 %). Tukea digitaitojen kehittymiselle on todettu saadun verrattain hyvin: 30 vastaajaa (65 %) koki, että tukea oli saatu ”paljon” tai ”hyvin paljon”. Toisaalta 3 vastaajaa koki, että tukea oli saatu ”vähän”.



Kuvio 8. Opettajan digitaidot opintojen alussa ja niiden kehittämiseen saatu tuki.

Yhteenvetona voidaan todeta, että yllä kuvattujen kolmen osaamisalueen tulokset kuvaavat OPEKE-opettajankoulutusryhmissä opiskelleiden kokemuksia ammatillisesta opettajankoulutuksesta monitahoisesti, ja nostavat esiin henkilökohtaistetun ja työelämäläheisen toteutuksen erityispiirteitä. Artikkelissa oli tavoitteena kuvata opettajankoulutusryhmissä opiskelleiden kokemuksia osaamisesta ja sen kehittymisestä. Ammatilliset opettajaopiskelijat kokivat saaneensa tukea kehittymiseensä ammatillisen opettajan työn eri osa-alueilla ja melkein kaikilla osa-alueilla opinnot ovat selvästi tukeneet osaamisen kehittymistä. Poikkeuksen muodostavat ilmastonmuutoksen huomioimiseen, kestävään kehitykseen ja yrittäjyyteen liittyvät osaamiset. OPEKE-hankkeen pilottitoteutuksissa kaikki opettajaopiskelijat toimivat jo opettajan työssä ja opintojen alkutilannetta kuvaavissa vastauksista näkyy selvästi jo olemassa oleva opetuskokemus. Silti vastaajat kokivat saaneensa huomattavaa tukea myös opettajan ydinosaamisen alueilla. Opettajaopiskelijat kokivat vahvimaksi osaamisensa henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisessa, ja kokivat myös opintojen tukeneen heitä eniten näiden tavoitteiden asettamisessa.

## Pohdinta

---

OPEKE-hankkeen pilottitoteutuksissa opiskelleet opettajaopiskelijat kokevat saaneensa vahvaa tukea kehittymiselleen erityisesti opettajan ydinosaamisen alueilla, joita ovat pedagogiset mallit, henkilökohtaistaminen, oppimisympäristöosaaminen ja arviointiosaaminen. Opinnollistamiseen perustuvan koulutuksen koettiin tukevan henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista ammatilliselle kasvuille (esim. Korhonen ym., 2020), omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamista tiimityössä ja oman työn merkityksen ymmärtämistä osana organisaation toimintakulttuuria. Reformiin liittyvän uudistustyön kannalta on keskeistä, että vastaajat ovat arvioineet saaneensa huomattavaa tukea juuri näiden työelämälähtöisten kehittämistarpeiden näkökulmasta ja tunnistivat myös yksilölliset kehittämis- ja kehittämismahdollisuudet työyhteisön jäsenenä.

Osaamisen jakaminen on osa kehittyvää ammatin opetusta ja koulutusalan kulttuuria. Väitteen ”toimin aktiivisesti opettajan työn kehittäjänä tuottamalla aineistoja julkiseen keskusteluun” tulokset kuvaavat tämän osaamisalueen haasteellisuutta. Aiemman DIGAM-tutkimuksen (Koramo ym., 2018) tuloksissa todettiin, miten suomalaiset opettajat ovat innokkaita jakamaan omaa osaamistaan esimerkiksi lähimpien työtovereiden tai oman osaston kesken, mutta se koettiin haastavaksi suuressa organisaatiossa tai erityisesti yli organisaatorajojen. Taajamo, Puhakka ja Välijärvi (2015) nostavatkin esiin osana TALIS (Teaching and Learning International Survey) -selvitystä, miten suomalaisten tulisi kehittää yhteistyötaitoja ja jaettua asiantuntijuutta. Henkilökohtainen oppiminen on ennakoedellytys organisaation oppimiselle, ja organisaation ja sen jäsenten tulisi jakaa ja hyödyntää asiantuntemusta (Kerka, 1995).

OPEKE-ryhmien opiskelijat kokivat koulutuksen antaneen valmiuksia soveltaa entistä paremmin opiskelijälähtöisiä opetus- ja oppimisprosesseja, erilaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä sekä arviointi- ja palautteenantomenetelmiä. Opiskelijat arvioivat kehittyneensä vahvasti myös erilaisten pedagogisten mallien ja oppimisympäristöjen hyödyntämisessä. Viimeaikaiset raportit (Koramo ym., 2018; Ruhalahti & Kentta, 2017) osoittavatkin, että suomalaisilla opettajilla on hallussa perustiedot digitalisaatiosta ja positiivinen suhtautuminen digipedagogisen osaamisen kehittämiseen. Lisää tutkimusta tarvitaan kuitenkin uusien työkalujen löytämiseksi tukemaan jatkuvaa oppimista ja mahdollistamaan ammatillisten opettajien osaamisen kehittämisen työelämän edellyttämien monipuolisten osaamisten saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi (Brauer, 2019).

Koulutussisällöistä haastaviksi koettiin yleensä opetussuunnitelmiin juuri tulossa olevat teemat. Kieli- ja kulttuuritietoisuutta, kestäväää kehitystä ja ilmastonmuutosta ei mainittu kummankaan ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmassa vuonna 2018. Väittäminä nämä toimivat hyvin kontrollikysymyksinä ja heikommat arviot vahvistavat käsitystä tutkimuksen luotettavuudesta. Tuloksista kävi kuitenkin ilmi, että opiskelijat kokivat saaneensa vahvaa tukea kehittymiselleen monikulttuurisuuden huomioinnissa ja kieli- ja kulttuuritietoisuudessa. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittymistä saattaa selittää osaltaan se, että OPEKE-hankkeen opiskelijoille järjestettiin HAMKissa ja TAMKissa yhteinen webinaari, joka käsitteli tätä teemaa siitä huolimatta, ettei se vielä vuonna 2018 kuulunut näiden organisaatioiden opetussuunnitelmiin.

Opettajan ydinosaamisen alueen osaamisista heikoiten tuetuksi koettiin erityisen tuen tarpeen huomiointi opetuksessa. Tulos on selitettävissä osittain sillä, että HAMKin opetussuunnitelmassa oli vuonna 2018 yksi osaamiskriteeri erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta, mutta ei kriteeriä sen huomioinnista käytännön työssä. Samoin lievästi muita väittämiä heikommat arviot saivat väittämät, jotka liittyivät yksilöllisiin opintopolkuihin ja yksilöllisten lähtökohtien huomiointiin. Vaikka opiskelijat kokivat keskimäärin saaneensa tukea osaamisen kehittämiseen, osa opiskelijoista koki tuen olleen vähäistä. Ammatillisen opettajankoulutuksen opetus- ja ohjausmenetelmissä koettiin olevan kehitettävää juuri yksilöllisten ja henkilökohtaistettujen polkujen toteuttamisessa sekä työn opinnollistamisen tukemisessa. Tätä puolta kehitettiin opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä OPEKE-hankkeen tuella.

Osaaminen 2035 -raportti (Opetushallitus, 2019) kuvaa miten osaamisten merkitys muuttuu tulevaisuudessa ja nostaa esiin tärkeimmät generiset osaamiset, työelämätaidot ja kansalaisen digitaidot. Selvästi tärkeimmäksi generiseksi osaamiseksi selvityksessä nousi kestävän kehityksen periaatteiden tuntemus. Ammatillinen opettajankoulutus on vastaamassa tähän haasteeseen OPS-uudistuksen eli vaikka tässä tutkimuksessa tema ei vielä noussut esiin ammatillisten opettajaopintojen aikana kehittyneenä osaamisena, aiheeseen on reagoitu ja sitä kehitettiin jo seuraavissa opettajankoulutustoteutuksissa.

Kestävän kehityksen jälkeen kärkiosaamisina mainitaan vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointitaidot, ongelmanratkaisutaidot sekä luovuus ja oppimiskyky (Opetushallitus, 2019). Nämä ovat keskeisiä ja tunnistettuja teemoja ammatillisessa opettajankoulutuksessa (esim. Leppänen, 2018; Nuutinen, 2018; Ruhalahti, 2019) ja koulutuksessa perehdytäänkin eritoten yhteistoiminnallisiin ja yhteisöllisiin pedagogisiin malleihin, jotka ovat omiaan kehittämään mainittuja kärkiosaamisen alueita.

Työelämäosaamisista keskeisinä asioina tulevaisuus selvityksessä pidettiin digitaalisten ratkaisujen ja alustojen hyödyntämisaamasta, innovaatio-osaamista sekä henkilökohtaisen osaamisen kehittämistä ja johtamista (Opetushallitus, 2019). Tämän tutkimuksen perusteella henkilökohtaisen osaamisen kehittämiseen ja tavoitteiden asettamiseen saatiin opinnollistamiseen perustuvassa opettajankoulutuksessa vahvaa tukea. Digitaalisten taitojen kehittymisen tukea tulisi tutkimuksen mukaan vielä vahvistaa. Innovaatio-osaaminen ja johtaminen näkyvät opettajankoulutuksen sisällöissä TKI-työskentelyssä ja oman itsensä johtamisena.

Osaamisperustainen ajattelu on uudistuneen ammatillisen koulutuksen myötä valtavirtaa koulutus kentällä. Korkeakouluissa se vielä hakee muotoaan ja paikkaansa (Brauer ym., 2020; Niemi-Murola, 2017). Ammatillinen opettajankoulutus on avainasemassa osaamisperustaisen ajattelun edistäjänä ja suunnannäyttäjänä (Isacsson, Stigmar & Amhag, 2018). Tämän vuoksi opinnollistamiseen perustuva ammatillinen opettajankoulutus on hyvä mahdollisuus todentaa, mitä osaamisen osoittaminen ja yksilölliset polut tarkoittavat ja miten niitä voidaan toteuttaa.

Vaikka tässä raportissa ei syvennytty eri toteutusryhmien välisiin eroihin, on osa tuloksista selitettävissä niiden pohjalta. Opettajankouluttajien henkilökohtainen osaaminen ja harrastuneisuus luovat eroja ryhmien välille tietyillä erikoistuneemmilla osaamisalueilla, kuten digitaaliset työkalut, kestävä kehitys tai kieli- ja kulttuuritietoisuus. Tutkimusryhmä esittääkin ratkaisuksi tiiminä tai parina toteutettua ryhmän ohjaajuutta, jolloin opettajien osaamiset täydentäisivät toisiaan. Toteutuksena voisi testata tietynlaista hybridimallia, jolloin koulutus perustuisi pääasiassa opinnollistamiseen ja osaamisen osoittamiseen sekä niihin liittyviin syötteisiin, mutta myös mahdollisuuksiin osallistua opettajakorkeakouluissa järjestettäviin moduuliopintoihin, jotka olisi ajoitettu samansisältöisinä ja mahdollisesti muutaman kerran toistuvina lukuvuoden ajalle.

Tutkimuksen tulosta tarkastelemalla voidaan havaita kohteita, joissa tässä toteutuksessa opiskelleet kokivat osaamisensa kehittyneen. Tutkimuksen kritiikkinä toteamme, että osaamisperusteisen ammatillisen opettajankoulutuksen toteutuksen vaikuttavuutta olisi ollut helpompi pohtia, jos olisimme saaneet aineistoa myös niin sanotuista perustoteutuksista. Tutkimusryhmällä oli pyrkimys tähän vertailevaan aineiston keruuseen, mutta vastausten määrä jäi erittäin vähäiseksi. Lisäarvoa tutkimukselle olisi tuonut myös esimerkiksi opettajaopiskelijoiden rinnalla kulkeneiden mentorien vastaukset: nyt osaamisen kehittyminen perustuu itsearviointiin.

OPEKE-tyyppinen toteutusmalli ja kokemukset opiskelijoiden osaamisen kehittymisestä antavat viitteitä siitä, että osaamisperusteinen koulutus sopii hyvin myös ammatilliseen opettajankoulutukseen. Ansiokasta olisikin, että mallia voitaisiin jatkaa ja jatkojalostaa nyt saadun aineiston ja kokemuksen perusteella – ottaa oppia siitä, missä malli toimii ja kehittää niitä osa-alueita, joissa koulutukseen osallistuneet havaitsivat puutteita. Hybridimalli tai tiimiopettajuus ovat varteenotettavia kehitysvaihtoehtoja uusia toteutuksia suunniteltaessa.

## Abstract in English

---

The Education Reform has brought a big change to Finnish vocational and professional education. Education is more and more student-centred, personalised and takes place in workplaces. As a result, teachers need to develop their pedagogy as well as guidance and planning processes. In response to these growing requirements the OPEKE project piloted new kind of professional teacher education, with a focus on studification and recognition of prior knowledge.

This paper presents findings from the OPEKE training where teacher students worked at an education institution while attending their pedagogical studies. Together, the teacher student, the teacher educator and a mentor working with the teacher student at their school, analysed the existing skills and knowledge of the teacher student and planned activities that would support the development of their skills in accordance to the criteria of the teacher education colleges.

The teacher students filled out a survey, analysing their expertise at the beginning of their studies and the support the new kind of education model had provided to the growth of their expertise.

Analysis showed that the teacher students desired more support in planning personal study paths and working with special needs students. Additionally, the students need more encouragement to take part in public discussions on education policy and sharing their knowledge with colleagues.

However, overall, the teacher students had received excellent support in all core areas of teacher's work: pedagogy, guidance and development, as well as in their language and culture awareness. The students also reported high support for the growth of their teacher identity.

## Lähteet

---

Andersson, P. & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(7). <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3>



Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-Driven Learning – Competence-based Professional Development for Vocational Teachers*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 380. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-110-1>

Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R. & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 8–25.

Grahn-Laasonen, S. (2017). Ammatillisen koulutuksen reformi hyväksyttiin – suurin koulutus uudistus vuosikymmeniin [Tiedote 30.6.2017]. Haettu 7.8.2019 osoitteesta [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformi-hyvaksyttiin-suurin-koulutus-uudistus-vuosikymmeniin](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformi-hyvaksyttiin-suurin-koulutus-uudistus-vuosikymmeniin)

HAMK. (2019). OPEKE-hankkeen nettisivut. Haettu 7.8.2019 osoitteesta <https://www.hamk.fi/projektit/opeke/?cn-reloaded=1#perustiedot>

HAMK AOKK. (2018). Opinto-opas 2018–2019.

Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018. Haettu 5.6.2020 osoitteesta [https://blogit.gradia.fi/parasta\\_osaamista/wp-content/uploads/sites/20/2018/03/Rohkeasti-uudistumaan-osaamistarveselvitysten-raportti-3.2018.pdf](https://blogit.gradia.fi/parasta_osaamista/wp-content/uploads/sites/20/2018/03/Rohkeasti-uudistumaan-osaamistarveselvitysten-raportti-3.2018.pdf)

Helakorpi, S. (2010). Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi & H. Aarnio & M. Majuri (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015060812756>

Isacsson, A., Stigmar, M. & Amhag, L. (2018). The content, challenges and values that form Nordic Vocational Teacher Education. *The Journal of Professional and Vocational Education: Vocational education and training in the Nordic countries*, 20(2), 38–50.

Kerka, S. (1995). *The Learning Organization. Myths and Realities*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.

Koramo, M., Brauer, S. & Jauhola, L. (2018). DIGAM – Digitalisaatio ammatillisessa koulutuksessa. Haettu 6.5.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/digitalisaatio-ammattillisessa-koulutuksessa>

Korhonen, A.-M., Ruhalahti, S., Lakkala, M. & Veermans, M. (2020). Vocational student teachers' self-reported experiences in creating ePortfolios. *The International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2). Hyväksytty julkaistavaksi.

Kukkonen, H. (2014). Osallistava pedagogiikka ja identiteettityön kriittiset kohdat. Teoksessa A. Tapani, H. Kukkonen & A. Stenlund (toim.), *Pysäköinti kielletty – huoltoajo sallittu. Yrittäjyyspedagogiikka moottorina kohti uudenlaista*

*ammattillisuutta* (ss. 112–128). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 73. Tampere: Tammerprint.

Kukkonen, H. (2015). Osallistavaa pedagogiikkaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *TAMKjournal* 30.3.2015. Haettu 6.5.2020 osoitteesta <http://tamkjournal.tamk.fi/osallistavaa-pedagogiikkaa-ammattillisessa-opettajankoulutuksessa-2/>

Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen ja A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. Haettu 16.4.2020 osoitteesta <https://www.tamk.fi/-/julkaisu-osaaminen-esiin>

Kullaslahti, J., Ruhalahti, S. & Brauer, S. (2019). Professional development of digital competences: standardised frameworks supporting evolving digital badging practices. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 12(2), 175–186. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0387>

Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavista kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26.

Leppänen, T. (2018). *Yhteisövoimainen oppimisprosessi: substantiivinen teoria aikuisten ryhmässä oppimisen kokemuksista*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7334-6>

Mahlamäki-Kultanen, S., Happo, I. & Perunka, S. (2019). Ammatillinen opettajankoulutus osaamisen viitekehysten valossa. *UAS Journal* 1(2019). Haettu 9.8.2019 osoitteesta <https://uasjournal.fi/1-2019/ammattillinen-opettajankoulutus-osaamisen-viitekehys/>

Malone, K. & Supri S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 17(2), 241–246.

Maunu, A. & Tapani, A. (2018). Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 27–50.

Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, M. & Pyykkö, R. (2017). Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet* (ss. 178–195). Tampere: Vastapaino.

Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61.

Niemi-Murola, L. (2017). Luotettavasti osoitettu pätevyys (EPA) uudistaa erikoislääkärikoulutuksen käytäntöä. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 133(1), 77–83.

Nuutinen, U. (2018). *Ammatillisen kasvun polku. Opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa*. Akateeminen väitöskirja. JYU Dissertations, 8. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Opetushallitus. (2019). *Osaaminen 2035*. Raportit ja selvitykset 2019:3. Haettu 6.5.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaaminen-2035>

Puodinketo-Wahlsten, A., Teuri, R., Ylönen, M. & Tarr, T. (2017). Terveysalan oppimisympäristöjen arviointityökalu – Case Turun AMK. Teoksessa: K. Mäki, A. Moisio & P. Aura. (2017), *Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä*. Haaga-Helia: Helsinki. Haettu 17.9.2019 osoitteesta [http://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/kolme\\_kulmaa/mobile.html](http://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/kolme_kulmaa/mobile.html)

Ruhalahti, S. (2019). *Redesigning a Pedagogical Model for Scaffolding Dialogical, Digital and Deep Learning in Vocational Teacher Education*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Ruhalahti, S. & Kentta, V. (2017). *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämä-yhteistyö*. Opetushallitus, 2017:18.

Rökman, R. & Raudasoja, A. (2019). Kone- ja tuotantotekniikan ammatillisten opettajien uranaikaisen osaamisen kehittäminen. *HAMK Unlimited Journal* 31.5.2019. Haettu 10.10.2019 osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/uranaikaisen-osaamisen-kehittaminen>

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2015). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit*. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015:4. Haettu 6.5.2020 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75134>

Tapani, A. (2013). *Ammatillinen opettajankoulutus liikkeessä – kohti tulevaisuuden tuulia vai tämän päivän toisintoa?* Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23938>

Tapani, A. & Salonen, A. (2019a). Identifying teachers' competencies in vocational education in Finland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>

Tapani, A. & Salonen, A. (2019b). Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 42–57.

## Kirjoittajat

---

Yliopettaja Marko Susimetsä toimii HAMK Edu -tutkimusyksikössä kehityshankkeissa ja opettajankoulutuksessa. Lukuvuonna 2018–2019 hän toimi OPEKE-ryhmän vastuupettajana. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat mm. monikulttuurisuus ja kulttuurienvälinen kompetenssi, kasvatustilfilosofia ja kasvatuksen historia.

Annukka Tapani on toiminut Tampereen ammattikorkeakoulun OPEKE-ryhmän toisena kouluttajana sekä myös asiantuntijana OPEKE-hankkeen kehittämissosiossa A3 Opettajankouluttajien osaamisen kehittäminen. Annukka Tapanin kiinnostuksen kohteita ovat tutkimus- ja kehittämissaaminen, ammatillisen toisen asteen pedagogiikka, työelämäpedagogiikka ja yrittäjyyskasvatus. Tapani toimii TAMKissa kehittyvä pedagoginen osaaminen – painoalan vetäjänä sekä toisen asteen pedagogiikkaan keskittyvän tutkimusryhmän vetäjänä.

Heidi Lehtonen toimii Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa erikoissuunnittelijana ja tehtäviin kuuluu erityisesti opetus- ja ohjaamisharjoitteluun liittyvät suunnittelijan tehtävät ja toimiminen yhteyshenkilönä TAMKin opetus- ja ohjaamisharjoittelun ohjaaviin opettajiin ja kehittämiskouluihin.

Lehtori Sanna Ruhalahti toimii HAMK Edu -tutkimusyksikössä tutkija-kehittäjän roolissa sekä lisäksi lukuvuonna 2018–2019 hän toimi OPEKE-ryhmän vastuupettajana. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat mm. syväoppiminen, dialoginen yhteisöllinen tiedonrakentaminen, digitalisaatio ja ammatillinen osaamisen kehittäminen.

KT Sanna Brauer toimii Oamk ammatillisessa opettajakorkeakoulussa lehtorina. Sanna on kiinnostunut osaamisperusteisuudesta, osaamismärkeistä sekä digitalisaation mahdollisuuksista jatkuvassa oppimisessä ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä.

### **Viittausohje:**

Susimetsä, M., Tapani, A., Lehtonen, H., Ruhalahti, S. & Brauer, S. (2020). "Loistavaa, kun opittavat asiat piti löytää omasta työstä". *HAMK Unlimited Scientific* 5.6.2020.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020060540806>



Tämä teos on lisensoitu [Creative Commons Nimeä-JaaSamoin 4.0 Kansainvälinen -lissensillä](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Hämeen ammattikorkeakoulu

[Back to top](#)