

OSAAMISEN OPETTAJA

Asko Karjalainen & Co



**Tarinoita osaamisen opettajilta
osaamisen opettajille**

OAMK

OULUN AMMATTIKORKEAKOULU

OSAAMISEN OPETTAJA

Karjalainen Asko, Aalto Sirpa, Alaniska Hanna, Brauer Sanna, Erkkilä Raija, Guttorm Tomi, Haapakoski Päivi, Halonen Laura, Hanhela Pentti, Happonen Iris, Heiskari Kari, Huhtala Juha, Huttu Pirkko, Junkkari Maarit, Kiviniemi Kari, Kajula Outi, Karjalainen Päivi, Kepanen Pirkko, Kilja Päivi, Korento Kati, Korkala Hannu, Kotimäki Erja, Koukkari Marja, Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Liu Taina, Liukkonen Marjo, Länsitie Janne, Nissilä Säde-Pirkko, Oikarinen Pia, Paaso Aila, Pelkonen Tomi, Perunka Sirpa, Pietilä Martti, Pousi Juha, Ränkä-Räisänen Arja, Räisänen Maarit, Salo Jarmo, Stevenson Blair, Talonen Eero, Tenno Tiiu, Tikkanen Saara, Tuomikoski Annukka, Viitala Tuulikki, Virkkula Esa

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

OAMK

2018

Osaamisen opettaja -teoksen ensimmäinen versio oli lähes kahden vuoden ajan vapaasti kommentoitavana. Teos oli myös testikäytössä ammatillisen opettajakoulutuksen oppimateriaalina. Teos sai positiivista palautetta ja sitä on käyttökoemuksen ja palautteen perusteella tähän valmiiseen laitokseen lähinnä hieman laajennettu.



Teosta saa vapaasti kopioida ja jakaa eteenpäin. Muuntelu ja kaupallinen käyttö kielletty.

Etukannen kuva: Asko Karjalainen & Tiiu Tenno

Takakannen kuva: Tiiu Tenno

Taitto ja kuvitus: Asko Karjalainen

Julkaisija: OAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2018

ISBN 978-951-597-160-9

Jotta opiskelija syttyisi, opettajan täytyy palaa.

Martti Pietilä

OAMK

Sisälllys

ESIPUHE	9
OSAAMISPERUSTEISUUDET	13
OSAAMINEN RATKAISEE	20
OPPIAINEET JA ASIAT	25
OSAAMISPERUSTEISUUS JA HENKILÖKOHTAISTAMINEN	27
OMALLE POLULLE JO HAKUVAIHEESSA	30
MUODOLLISESTA HYVÄKSILUKEMISESTA OSAAMISEN AITOOON TUNNUSTAMISEEN	31
LUKUJÄRJESTYS?	33
ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPISKELIJA OSAAMISPERUSTEISESSA MALLISSA	36
YKSILÖ ON ERITYINEN	39
OPISKELIJAN VERTAAMINEN TOISEEN OSAAMISPERUSTEISESSA MALLISSA	42
OSAAMISPERUSTEISUUDEN TAUSTATEORIAA	44
REKONSTRUKTIIVISTA PEDAGOGIIKKA	48
KAIKKI OPITTU PERUSTUU AIEMMIN OPITTUUN – M.O.T	50
OSAAMISPISTE – OSAAMISEN ARVON ARVIOINTIA	52
OSAAMISMERKKI – AITO KOKEMUS OSAAMISPERUSTEISUUDESTA	54
YDINOSAAMINEN	57
OPETUSSUUNNITTELUSTA	58
OSAAMISEN SALAT JULKI OPETUSSUUNNITELMATYÖSSÄ	61
OSALLISTAVA PEDAGOGIIKKA OSAAMISPERUSTEISESSA KOULUTUKSESSA	63
OPPILAITOKSEN STRATEGIA OPISKELIJAKOHTAISEKSI	66

SUUNNITELLAAN TARJOUMA	68
VIISI OPPIMISPOLUN KÄSIKIRJOITUSTA	69
OSAAMISEN STUDY-GROUP	73
AUTENTTISTA JA PALAUTEPITOISTA ARVIOINTIA	75
DIGITAALISUUS OSAAMISPERUSTEISESSA OPETUKSESSA	79
OSAAMISEN KÄSITE	82
AKATEEMISEN OSAAMISEN YDIN	85
SEITSEMÄN HAVAINTOA ONNISTUNEESTA OSAAMISPERUSTEISESTA KOULUTUKSESTA	88
OSAAMISPERUSTEINEN OHJAUS SYSTEEMISESTÄ NÄKÖKULMASTA	95
OSKU, MISU JA ROSKU – OSAAMISPERUSTEISEN OHJAUSPROSESSIN MALLINTAMINEN OPINTO-OHJAAJAOPISKELIJALLE	98
KOHTI OIKEAA YMMÄRRYSTÄ JA OIKEAA OSAAMISTA	103
TAIDON POISOPPIMINEN	106
OSAAMISEN OPETTAJIEN YHTEISTYÖ	108
OSAAMISEN TIIMIOPETTAJA	109
OSAAMISEN OPETTAJA	111
OSAAMISPERUSTEINEN OPETTAJANKOULUTUS OPISKELIJAN KOKEMANA	115
KALASTAJIEN LOPPUKANEETTI: OSAAVA AMMATTILAINEN	119
KIRJALLISUUTTA	121

ESIPUHE

Tämä teos on tarkoitettu osaamisperusteisen opetuksen ja opiskelun kehittämisen apuvälineeksi kaikille koulutusasteille.

Erityisenä kiinnostuksen kohteena on osaamisen opettaminen ja se, millainen on osaamisen opettaja tai millaista on osaamisen opettajuus. Millainen on opettaja, joka ei opeta asioita eikä oppiaineita vaan ohjaa opiskelijaa osaamisen kehittämiseen ja osaamisen osoittamiseen? Miten osaamisen opettajan työ eroaa asioiden opettajan työstä? Voiko osaamista opettaa?

Teoksen tavoitteena on auttaa opettajia, opetuksen kehittäjiä ja koulutuksen järjestäjiä ymmärtämään itse osaamisperusteisen opetuksen ilmiö ja rakentamaan osaamisperusteisia oppimisen ympäristöjä johdonmukaisella tavalla. Tarkastelun pohjavire on enemmän filosofinen kuin yksityiskohtiin menevä. Kirjoittajat uskovat, että ilmiön kirkas ymmärrys on paras apu käytännön ongelmien käsittelyssä.

Kirja on tehty Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstön yhteistyönä. Kaikki tekijäluettelossa mainitut opettajat ja asiantuntijat ovat osallistuneet prosessiin. Kirjoittamisen kanssa on yhtä aikaa toteutettu ammatillisen opettajankoulutuksen sisältöjen ja toteutuksen osaamisperusteinen uudistaminen.

Kirjassa on useita tarinoita, jotka liittyvät toisiinsa – joskus asioita toistaen – mutta jokaisella on oma juonensa. Tarinoissa hyödynnetään tutkimuksellista tietoa ja kirjoittajien laajaa kokemustietoa sekä ammatillisina toimijoina, opettajina että opettajankouluttajina. Teoksessa on runsaasti käytännön kokemukseen ja teoreettiseen ajatukseen pohjautuvaa näkemysellisyyttä. Tarinoiden käsitteistöä ei ole juurikaan yhdenmukaistettu, sillä käsitteet saattavat olla kussakin tarinassa tarkoituksellisia näkökulman kannalta. Kirjassa puhutaan esimerkiksi osaamisvaatimuksista ja osaamistavoitteista synonyymeinä. Samalla tavoin puhutaan osaamisen hankkimisesta ja osaamisen kehittämisestä samaa merkitsevinä. Ilmiölle HOPS on tarjolla useita vaihtoehtoisia sanailmauksia.

Teos on muodoltaan kuin sarja blogikirjoituksia. Kaikkien kirjoittajien yhteinen pyrkimys on, että kirjaa olisi mahdollisimman antoisaa lukea.

Osaamisperusteisen koulutusmallin sisäänajo ammatilliseen koulutukseen ja ammatillisiin opettajankoulutuksiin on herättänyt monia kysymyksiä. Eniten näyttäisi askarruttaneen kysymys, voidaanko mallia käyttää perusteluna opettajaresursin leikkauksiin ja säästöihin opiskelijoiden ohjaukustannuksissa. Pedagogisesta näkökulmasta osaamisperusteinen henkilökohtaistava toimintamalli painottaa opettajalta tarvittavan tuen merkitystä ja laatua. Uskomme, että perustelut tälle käyvät ilmi seuraavilta sivuilta.

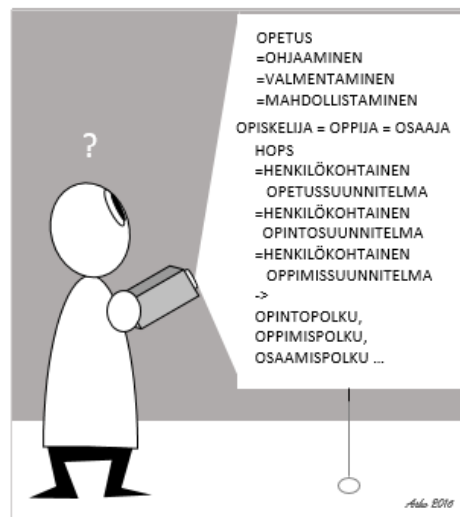
Koulutuksen talouden huomioon ottaminen on luonnollisesti välttämätöntä koulutuksessa ja tutkinto-ohjelmien toteutuksessa. Ohjauksen ja erityisesti henkilökohtaisen opinpolun näkökulmasta talouden leikkaukset voivat johtaa oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien kannalta mahdottomiin tilanteisiin, jolloin pahimmat pelot saattavat toteutua. Jos opiskelijoiden osaamisen kehittämisen tuki ei ole riittävää, osaamisperusteisen koulutusmallin lisäarvo suhteessa vanhaan jää vähäiseksi.

PS. **A** vai **E**

Eräänlainen epävirallinen käytäntö näyttäisi olevan olemassa. Korkeakoulujen osaamisperusteisuus halutaan kirjoittaa A:lla ja muissa oppilaitosmuodoissa käytetään E:tä. Ammatillisten oppilaitosten osaamisperusteisuus on siten osaamisperusteisuutta, ja korkeakouluissa kysymys on osaamisperusteisuudesta.

Kysymys on ilmeisesti oppilaitosmuotojen välisestä kulttuurierosta. Syvempää teoreettista perustelua tälle käytännölle ei liene. Korkeakoulut käyttävät osaamisestaan useimmiten asiantuntijuuden käsitettä, ja onhan se A-sana. Edustamme tässä teoksessa näkemystä, että osaamisperusteinen koulutusprosessi on rakenteeltaan yhtäläinen oppilaitosmuodosta riippumatta. Käytännössä molemmat muotoilut ovat aivan yhtä hyväksyttäviä.

Tässä teoksessa osaamisperusteisuus kirjoitetaan johdonmukaisesti E:llä riippumatta siitä, mistä oppilaitosasteesta tai tutkinnon tasosta kulloinkin puhutaan.



OSAAMISPERUSTEISUUDET

Kun tarkastellaan länsimaisen koulutusajattelun kehittymistä Sokrateen ajoista tähän päivään, siinä on nähtävissä sekä opettajaa että opiskelijaa korostavat ajattelutavat. Kasvatusfilosofiassa useimmiten painottuu opiskelijan toiminnan ensisijaisuus, kun taas koulutusjärjestelmäajatteluun sisältyy rakenteellisena ominaisuutena ja myös hallinnollisena retoriikkana opetustilanteen koulutuspainotteisuus. Opettaja on koulutuslähtöisessä menetelmässä opiskelijaa tärkeämpi, koska hän johtaa koko prosessia. Opettaja sitoo langat yhteen ja pitää ohjat käsissään. Opiskelijalähtöisessä opetusajattelussa opiskelijasta tulee pedagoginen keskipiste. Opiskelija johtaa oppimisen prosessia: opiskelija, oppiminen ja osaaminen yhdistävät opettajien ponnistelun. Opettajat ovat tukihenkilöitä ja mahdollistajia.

Koulutuksen tavoitteena on aina ollut opiskelijan taitavuuden ja kyvykkyyden lisääminen. Esimerkiksi kansansivistyksen kehittämiseen liittyvä luku- ja laskutaidon opettaminen on ollut konkreettista osaamisopetusta. Myös ammatillisen koulutuksen synty mestari-kisälli -suhteena on ollut varhaista osaamisperusteisuutta. Varhaisessa kasvatusajattelussa Sokrateen filosofia sisäisestä tiedosta tuntuisi sekin liittyvän osaamisperus-

teisuuteen. Opiskelijan rooli on siinä kuitenkin määrittynyt toisella tavalla. Sokrateshan uskoi, että ihmisellä on jo hallussaan kaikki tieto. Hänelle ei sitä tarvitse muutoin opettaa, kuin auttaa häntä kysymysten avulla tiedostamaan ja synnyttämään oikea tieto, siis näyttämään osaamisensa dialogissa filosofin kanssa.

Syntyykö osaamisperusteisuus koulutuksen tavoitteiden muotoilusta, koulutuksen suunnitteluprosessista vai koulutuksen toteutustavasta vai kaikista näistä kokonaisuutena? Hyvässä opetuksessa tulisi opiskelijan lähtötaso ottaa aina huomioon. Jos näin tehdään, tekeekö se koulutuksesta automaattisesti osaamisperusteista tai sinne päin suuntautuvaa? Osaamisperusteisuudella on niin arkikielessä kuin opetuksen kielessäkin useampi merkitys. Hyvin monenlainen koulutus voi jostakin näkökulmasta olla osaamisperusteista.

Kaikki seuraavat määrittelyt tuntuisivat kuvaavan osaamisperusteisuutta:

- osaamisperusteista on kaikki taitojen opettaminen
- osaamisperusteista on opiskelijälähtöinen tai opiskelija-keskeinen opetus
- osaamisperusteista on myös työelämälähtöinen tai työelämäläheinen koulutus
- osaamisperusteista on, että opetuksen tavoitteet määritellään opiskelijan oppimistuloksina eikä opetettavina tai toina, oppiaineina tai asioina

- osaamisperusteista on laajojen osaamiskokonaisuuksien suunnittelu ja toteuttaminen yksittäisten opintojaksojen sijaan
- osaamisperusteista on, että opiskelijan jo hallitsemat tiedot ja taidot otetaan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi
- osaamisperusteista on, että opiskelijan aiempi osaaminen arvioidaan, tunnistetaan ja tunnustetaan sekä hyväksiluetaan osaksi tutkintoa
- osaamisperusteista on opiskelijan henkilökohtaisen tai yksilöllisen opintopolun mahdollistuminen ja toteutuminen
- osaamisperusteista on, että oppimisen tai osaamisen arviointi on autenttista, siis todellisiin työelämän selviytymistaitoihin ja ammatilliseen ongelmanratkaisuun pohjautuvaa
- osaamisperusteista on, että osaamistavoitteet ja niiden arvioinnin kriteerit on selkeästi määritelty ja tutkinto suoritetaan osaamisen näyttöinä ammatille luonteenomaisissa työtehtävissä. Koulutus alkaa olemassa olevan osaamisen tunnistamisella, jossa itsearviointi on peruskivenä. Olemassa oleva osaaminen tunnistetaan ja tunnustetaan. Puutteellista osaamista täydennetään ja puuttuva osaaminen hankitaan esimerkiksi koulutuksen avulla. Jos päädytään siihen, että osaamistavoitteiden mukainen osaaminen on jo olemassa, mitään koulutusta ei tarvita.

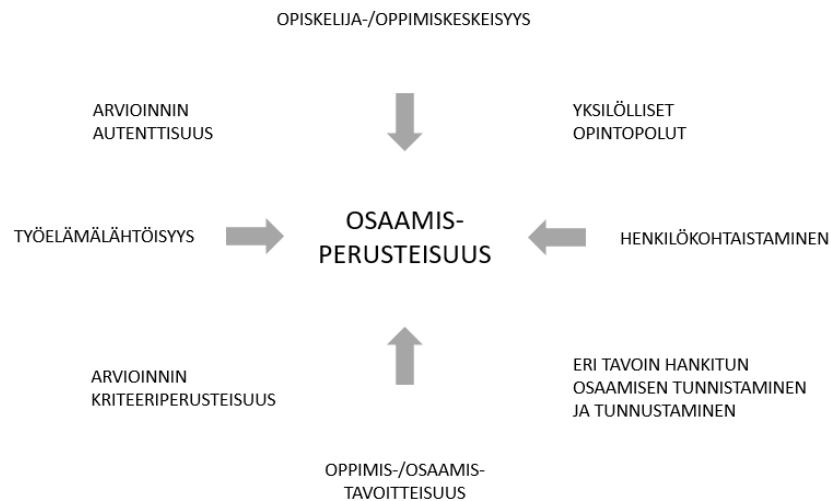
Muitakin näkökulmia varmasti on olemassa, mutta viimeksi mainittu näkemys on se, jota jatkossa pidämme kirjoittamisen ohjenuorana ja tavoittelemisen arvoisena ihanteena. Muut näkökulmat näemme suppeampina ja tähän määrittelyyn eri tavoin sisältyvinä.

Osaamisperusteisuus voi toteutua myös huippuosaamiseen valmentamisena. Tällöin opiskelijan lähtötaso arvioidaan, ja tähän lähtötasoon mukauttaen häntä ohjataan tiedoissaan ja taidoissaan pidemmälle ja pidemmälle, potentiaalinsa ääri rajoille ja aina itsensä ylittämiseen saakka. Esimerkiksi tieteellinen jatkokoulutus voi toteutua tällaisena, kuten mikä tahansa muukin parhaaseen mahdolliseen ammatilliseen suoritukseen valmentava prosessi. Jatkuvan oppimisen idea luonnollisesti itsessään toteutuu näin niin harrastuksissa kuin työelämässäkin.

Heikossa merkityksessä osaamisperusteisuus tarkoittaa osaamislauseita ja osaamispuhetta, jotka korvaavat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa käytetyn sisältö- ja asiapainotteisen puhutavan. Vahvassa merkityksessä osaamisperusteisuus tarkoittaa opiskelijan todennetusta osaamistarpeesta lähtevää henkilökohtaista osaamisen kehittämisen prosessia, jonka tavoitteena on saavuttaa tarvittava taso.

Osaamisen opettamisesta voidaan puhua, kun osaamisperusteisuus toteutuu henkilökohtaistavana osaamisen tunnistamisen, hankkimisen ja tunnustamisen prosessina.

Oheisessa kaaviossa on vielä teoreettista selvennystä. Osaamisperusteisuus on jotakin sellaista, jossa yhtäältä kohtaavat opiskelijakeskeisyys ja osaamistavoitteisuus ja toisaalta työelämälähtöisyys ja henkilökohtaistaminen.



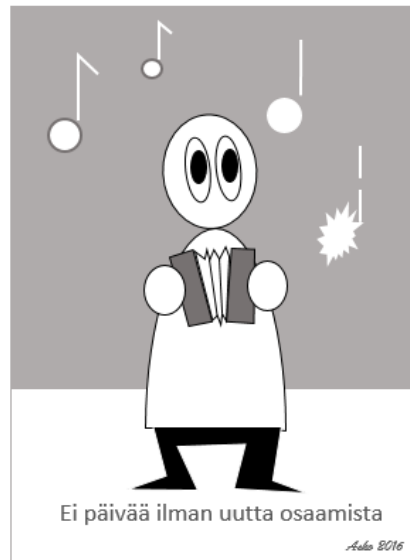
Kuva 1. Osaamisperusteisuuden tekijöitä

Toimivan kuvion voi piirtää myös siten, että kaikki nuolet lähtevät opiskelijasta. Osaamisperusteisuus on nykyinen tapa korostaa opiskelijan roolia koulutuksen keskipisteessä. Osaamisperusteisen opetuksen puhettavat tuovat vaikuttavalla tavalla esiin kysymyksen koulutuksen perimmäisestä tehtävästä ja järkevästä toteutuksesta – sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta.

Kaikilla koulutusasteilla osaamisperusteinen pedagogiikka tarkoittaa koulun opettaman osaamisen ja ympäröivän yhteiskunnan osaamistarpeiden läheistä yhteyttä. Sellainen koulutussosiologinen asetelma, jossa koulussa tuotettu osaaminen palvelisi merkittävältä osin koulutusjärjestelmässä selviämistä, mikä on ollut piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen kritiikin kohteena, kyseenalaistuu osaamisperusteisessa koulutusajattelussa jo lähtökohtaisesti. Koulutuksen järjestämisen tapa ja koulutusorganisaatiot tarkastellaan uudelleen, uudessa valossa.

Osaamisperusteinen lähestymistapa ei poista vanhaa pedagogista paradoksia oppijan vapauden ja tavoitteellisen koulutuksen velvoittavien sivistyspyrkimysten välillä. Osaamisperusteisessa koulutuksessa on tarkkaan määritellyt tavoitteet, jotka oppijan tulee saavuttaa. Toisaalta koulutuksessa ja koulutusjärjestelyissä otetaan täysimääräisesti huomioon oppijan aiempi osaaminen, joka on perustana, kun opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun rakentumista yhteisesti suunnitellaan. Mikäli oppija kokee, että hänen osaamisensa ja esimerkiksi alaan liittyvä työkokemuksensa on onnistuttu ottamaan oikeudenmukaisesti huomioon, tämä auttaneen opiskelijaa samalla paremmin ymmärtämään ja sisäistämään koulutukseen liittyvien osaamistavoitteiden järkevyyden.

Filosofista mieltä kiihottava kysymys on, että voiko kaikki koulutus olla osaamisperusteista. Ja jos ei voi, millaista on koulutus, joka ei voi sitä olla tai jonka ei missään nimessä ole tarkoituskaan olla? Voiko koulutus olla tarkoitettu puhtaasti mieltä ylentämään ja viihdyttämään ilman, että siinä on tavoitteena varsinaisesti oppia mitään, ei ainakaan mitään hyödyllistä tai varsinkaan sellaista, jonka voi mitenkään määrittellä?



OSAAMINEN RATKAISEE

Tuskin on olemassa arkisempaa ilmiötä kuin osaaminen. Ihmisten luoma kulttuuri ja selviytymisen perustana oleva teknologia ovat kaikki tulosta ihmisen ja ihmisyyhteisöjen osaamisesta. Olosuhteet, joihin lapsemme syntyvät, ovat osoitusta oman sukupolven osaamisen tasosta. Varhaiset esi-isämme osasivat valmistaa työkaluja, mutta mikä vieläkin tärkeämpää, he osasivat myös kehittää niitä koko ajan paremmiksi. Osaaminen on niin itsestään selvää, ettei siihen kiinnitetä huomiota, ennen kuin se jostakin syystä osoittautuu puutteelliseksi. Elämäntilanne on osaamiseen perustuvaa, sekä yksilöiden että yhteisöjen osaamisperusteista aktiivisuutta. Elämä on jatkuvaa osaamisen osoittamista. "Miten" taitaa sitenkin olla tärkein ja ratkaisevin kysymys ihmisen arjessa. Siihen vastataan osaamisella.

Ihminen on luonteeltaan ongelmanratkaisija. Osaamista tarvitaan ongelmien ratkaisemista varten. Työn tekeminen ja työelämän kehittäminen edellyttävät ongelmanratkaisua. Tästä syystä osaamisen näyttäminen ja arviointi tapahtuu luontevimmin aidoissa ongelmatilanteissa.

Osaamisperusteisuus nousee työn ja työelämän tarpeista. Näin sanottaessa kuitenkin muistetaan, että työelämä täytyy ymmärtää mahdollisimman laajasti: se sisältää kaiken työn manuaalisesta suorittamisesta aina taiteen, tieteen ja henkisen äärimmäisille rajoille saakka.

Kansainvälisessä koulutuspolitiikassa osaamisperusteista koulutusajattelua on vauhdittanut maailmantalouden kehitys, työvoiman vapaa liikkuvuus ja ennen kaikkea koulutuksen kustannusten hillintä. Pällekkäinen koulutus on resurssien tuhlaamista. Säästämisperustelu ei kuitenkaan taida olla kestävä, sillä historian opetus on, että koulutuksen kustannukset tulevat aina kasvamaan. Kustannuksiin vetoaminen ei voi myöskään olla pedagogisesti pätevä kehittämisen lähtökohta.

Osaamisperusteisuus ei ole koulutuksen kannalta itsestään selvyys, vaikka kaikki koulutus luonnollisesti tähtääkin osaamisen tuottamiseen ja kehittämiseen. Jos tarkastellaan koulutuksen maailman tilannetta 2010-luvun jälkipuoliskolla, havaitaan, että EU-alueella ja Pohjois-Amerikassa oppimisen ja osaamisen painotus on voimakasta. Ammatillinen koulutus osaamispiteineen on erityisesti EU-alueella osaamisperusteisuuden lipunkantaja; perusopetuksessa ja korkeakouluopiskelussa osaamisperusteisen ajattelun osalta on edistytty jonkin verran varovaisemmin. Osaamisperusteisuuden tulkinta näyttäisi myös vaihtelevan koulutuksen eri asteilla.

Esimerkiksi näyttötutkintojärjestelmän kehittymisen ja syntymisen taustalla on aikanaan ollut yhdentyvästä Euroopasta aiheutuneet koulutusjärjestelmän muutospaineet. Eräänä perusteena uudistuksiin katsottiin jo varhain olevan työvoiman vapaan liikkuvuuden edistäminen. Ammattitutkintoja koske-

vaa lainsäädäntöä käsittelevässä esityksessään tuolloinen hallitus viittasi vuonna 1993 Euroopan talousalueella tehtyyn ETA-sopimukseen, jossa oli sovittu ammatillisesta koulutuksesta annettujen tutkintotodistusten tunnustamisen yleisestä järjestelmästä. Vuodesta 2002 alkaen ammatillista koulutusta koskevaa eurooppalaista yhteistyötä on suunnannut Kööpenhaminan prosessi, jonka tavoitteena on ollut ammatillisten tutkintojen läpinäkyvyyden ja vertailtavuuden lisääminen sekä laatua parantavien yhteisten välineiden kehittäminen. Prosessin myötä on kehitetty kansainväliseen käyttöön tarkoitettu liite ammatillisiin tutkintotodistuksiin, ammatillista osaamista osoittava EUROPASS-ansioluettelo sekä ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä (ECVET).

Osaamisperusteisuuden alkuna Suomessa voitaneen pitää ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien uudistamista vuosina 1993–1994. Tällöin ammatillisen koulutuksen perustaksi tulivat oppimäärien, opintojaksojen ja oppiaineiden tilalle työelämän toimintakokonaisuuksiin perustuvat ammatilliset opintokokonaisuudet ja osaamisena määritellyt tavoitteet ja arviointikriteerit. Näyttötutkintojärjestelmä aloitti toimintansa vuonna 1994. Osaamisperusteisuuden vahvistaminen ammatitiin opiskelussa on ollut johdonmukainen linja näihin päiviin saakka, eikä sille ole näköpiirissä vaihtoehtoa. Elokuun alussa 2015 voimaan tulleen uudistuksen myötä osaamispisteet tulivat käyttöön ammatillisessa perusopetuksessa ja osaamispuhe

voimistui entisestään, kuten seuraavasta lainauksesta voimme havaita:

”Osaamisperusteisuuden vahvistaminen on koko tutkintouudistuksen keskeinen asia. Osaamisperusteisuus kuvaa perustutkinnon suorittajan osaamista riippumatta koulutuksen järjestämis muodosta tai osaamisen hankkimistavoista ja edistää osaltaan oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen joustavaa yhdistämistä. Osaamisperusteisuus tuo osaamisen keskiöön. Perustutkinto on osaamiskokonaisuus, jossa voi olla osaamisaloja ja joka muodostuu tietyn osaamisen kattavista tutkinnon osista. Osaamisen laajuutta kuvaavat osaamispisteet. Opiskelu on osaamisen hankkimista ja työssäoppiminen osaamisen hankkimista työpaikoilla. Osaamisen arvioinnilla varmistetaan osaamisen laatu.”¹

Vuoden 2018 alussa ammatillisen koulutuksen uusi lainsäädäntö astui voimaan ja ammatillinen peruskoulutus sekä aikuiskoulutus yhdistyivät osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi, jossa osaaminen osoitetaan näytöin työelämässä. Erilliset näyttötutkinnot lakkasivat ja yhtenäinen osaamisperusteinen henkilökohtaistava koulutuksen järjestämisen malli toteutuu sekä nuorten että aikuisten ammatillisessa koulutuksessa.

Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus on tällä hetkellä osaamisperusteisen koulutuksen pisimmälle viety muoto ja sovellus. Sille on keskeistä osaamistavoitteiden määrittely

¹ Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa, s.11

ammattitaitovaatimuksina, arviointikriteereiden selkeys, osaamispisteinä konkretisoituva hankkimistavasta riippumaton osaaminen sekä selkeä oppimisen arvioinnin ja osaamisen arvioinnin erottaminen.

Korkeakoulumaailmassa osaamisperusteisuuden edistäminen sai alkunsa Bolognan prosessista vuonna 1998. Tavoitteena tässä prosessissa oli eurooppalaisen korkeakoulualan rakentaminen, jonka osana ovat mm. yhteismitallinen opintopistejärjestelmä ja osaamisperusteiset opetussuunnitelmat. Osaamisperusteisuus ymmärrettiin opintojaksojen ja opintokokonaisuuksien oppimistavoitteiden selkeänä muotoiluna. Käsittekieli oli moninaista. Englanninkielinen sana *learning outcomes* käännettiin suomeksi oppimistavoitteeksi tai oppimistulokseksi. Myöhemmässä vaiheessa alettiin käyttää käsitettä osaamistavoite. Vuosina 2003 ja 2004 tehtyjen lainsäädännöllisten muutosten myötä suomalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoilla on ollut mahdollisuus korvata tutkintoon liittyviä opintoja myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella. Tämän kaltainen muutos on samalla edellyttänyt korkeakouluilta uusien toimintatapojen ja käytäntöjen luomista osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi.

Yleissivistävässä koulutuksessa ja peruskoulussa osaamisperusteisuus on voinut tarkoittaa erilaista tekemällä oppimista sekä oppiaineita yhdistävää ilmiöpohjaista kokonaisopetusta.

Tällöin oppiaineet palvelevat ilmiöiden ja asioiden hallinnan saavuttamista.

Koulutuspoliittisessa katsannossa osaamisperusteisuus tarkoittaa, että tärkeintä ei enää olekaan, mitä koulutusjärjestelmä voi antaa oppijalle, vaan uuden oppimisen merkitykset syntyvät oppijasta, hänen työyhteisöistään ja elämänpiiristään.

OPPIAINEET JA ASIAT

Osaamisperusteisessa pedagogiikassa ei pidetä ratkaisevan tärkeänä oppimiseen käytettävää aikaa eikä korosteta yksittäisiä oppiaineita. Ihmisen käytännön toiminta on kokonaisvaltaista tekemistä sekä yksilön, yhteisön että lajin palveluksessa, siis osaamisperusteista selviytymistä. Vain osaaja osaa tehdä oikeanlaisia tekoja.

Käytännön toiminta on kokonaisvaltaista samalla tavoin kuin reaali maailman ilmiöt toimivat erottelemattomina kokonaisuuksina. Esimerkiksi ihmiskehon toiminta voidaan jaotella sa-toihin oppiaineisiin, mutta yksikään niistä ei saa ihmistä toimimaan ilman kaikkien muiden oppiaineiden kokonaisuutta. Tällainen ajattelu haastaa voimakkaasti perinteisen didaktiikan, erityisesti ainedidaktiikan.

Oppiaineiden opettaminen ei itsessään riitä osaamisen tuottamiseen, vaikka niiden oppiminen on yhtä tärkeää kuin aieminkin. Ammatillisten asioiden ja oppiaineiden merkitys oikeastaan vain korostuu, kun niiden todellinen merkitys osaamisen kokonaisuudessa selvenee. Osaamisperusteinen kysymys oppiaineille kuuluu seuraavasti: millä tavalla asiat ja oppiaineet ovat osa osaamisen tuottamisen, ohjaamisen ja hankkimisen prosessia?

Oppiaineet syntyivät tieteen kehityksen kautta. Niiden avulla ilmiöt avataan älylliseen tarkasteluun. Vaikka oppiaineiden opetuksessa on tavallisena kritiikin kohteena ollut taipumus liialliseen teoreettisuuteen, oppiaineiden synnyllä on ollut tärkeä osa oleellisen erottamisessa epäoleellisesta. Oppiaineet toimivat ymmärrystä tarkentavina näkökulmina ilmiötodellisuuteen. Osaamisen ilmiössä oppiaineiden yhteisvaikutus ja yhteistyö ratkaisevat onnistumisen. Oppiaineiden kokonaisuus toimii karttana, joka auttaa suunnistamaan osaamisvaatimuksissa. Hyvä kartta nopeuttaa ja helpottaa osaamisen hankkimisen prosessia.

Osaamisperusteisessa opetusajattelussa oppiaineet avustavat osaamisen hankkimista. Ne muodostavat ilmiöiden hallinnan työkaluja. Keskeistä ei ole jonkin oppiaineen, esimerkiksi matematiikan, oppiminen ilman sovellutusta vaan ilmiömaailman ja oman työn hallinnan saavuttaminen matematiikan avustuksella.

OSAAMISPERUSTEISUUS JA HENKILÖKOHTAISTAMINEN

Opintojen henkilökohtaistaminen toteutuu täydellisimmin silloin, kun oppija suunnittelee ja toteuttaa oman oppimispolunsa. Koulutuksen järjestäjälle tämä tarkoittaa oppijan lähtökohtien ja tarpeiden huomioon ottamista kaikissa opetusta ja ohjausta koskevissa järjestelyissä. Oppimismuodot ja oppimisympäristöt suunnitellaan oppijan tilanteeseen ja tarpeisiin sopiviksi.

Henkilökohtaistaminen eroaa yksilöllistamisestä. Aikuisopintojen yksilöllistamisellä on pyritty tarjoamaan yksilöllistä opetusta, yksilöllisiä opiskeluohjelmia ja itseohjautuvuutta edellyttäviä joustavia koulutusratkaisuja. Käytännössä yksilölliset polut ovat saattaneet kuitenkin toteutua siten, että tarjottu opetus ja opetussuunnitelma ovat pysyneet samoina kaikille oppijoille.

Varovaisessa oppimisen henkilökohtaistamisessa yhdenmukaiset palvelut voidaan räätälöidä massatuotantona siten, että ne mukautuvat vain osittain käyttäjien tarpeisiin. Oppijalla on kyllä valinnanvapaus, ja palveluita suunnataan hänen tarpeidensa mukaisesti, mutta tarjonta on rajallinen. Oppimissuunnitelma mukautuu tarjonnan mukaisesti.

Syvällisessä henkilökohtaistamisessa oppijoilla on iso rooli ja vastuu olla vaikuttamassa palveluiden sisältöön. Heillä on

enemmän valinnan mahdollisuuksia, mutta parhaiden valintojen tekeminen on ongelmallista, koska eri koulutuspalveluiden laatua voi olla vaikea arvioida ja valinnat voivat perustua enemmän mieltymyksiin kuin todellisiin hyötyihin.

Kolmatta oppimisen henkilökohtaistamisen muotoa, jota haluamme edistää, voisi kuvata kaiken kattavaksi palveluksi. Oppilaitos ei tällöin aseta rajoituksia osaamisen kehittämislle vaan ainoastaan helpottaa sitä. Oppimisen suunnittelussa korostuvat osallisuus, yhteistuotanto sekä ohjauksen ja kumppanuuden tarjoaminen oppijalle. Oppijaa voisi kuvata tällöin itsesääntöiseksi toimijaksi, joka tavoittelee oman osaamisensa kasvua tietoisesti ja suunnitelmallisesti. Oppimisen itsesäätelyllä on osoitettu olevan positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin

Osaamisperusteisuus ei ole aina henkilökohtaistavaa. Koulutuksella voi olla selkeät osaamistavoitteet, mutta koulutuksen toteutus on puhtaasti opettajajohtoista. Kaikki etenevät saman opetussuunnitelman mukaan, eikä aiempaa osaamista oteta huomioon opetusjärjestelyissä. Osaamistavoitteet viestivät opiskelijalle, mitä osaamista häneltä odotetaan ja mikä osaamisen taso opetuksella ja arvioinnilla pyritään varmistamaan.

Osaamisen tunnistaminen voidaan tehdä laadukkaasti, mutta sen jälkeiset ratkaisut voivat olla opettajalähtöisiä. Osaamisen tunnistamisessa voidaan kartoittaa oppijan niin muodollisessa

tai epävirallisessa koulutuksessa kuin arkioppimisena hankkimaan osaamista, mutta prosessin aikana tunnustetaan vain sellainen osaaminen, joka on hankittu osallistumalla formaaliin koulutukseen. Osaamisperusteisuus voidaan myös ymmärtää pelkästään opintojen alkuvaiheeseen liittyvänä aiemman osaamisen hyväksilukemisena, ei koulutuksen läpäisevänä toimintatapana.

Näissä tapauksissa eivät toteudu aidot oppijan kokemuksia hyödyntävät henkilökohtaistetut järjestelyt ja oppijat toimivat edelleen opettajajohtoisesti.

Henkilökohtaistamisen liittäminen osaamisperusteiseen oppimisprosessiin haastaa koulutuksen järjestäjän arvioimaan toimintaansa kriittisesti. Kysymys on isosta muutoksesta, joka koskettaa sekä opettajia että oppijoita. Opettajien on käsiteltävä epävarmuuden kokemusta irrottautumalla totutuista opiskelija-opettaja -rooleista. Oma haasteensa on saada oppijat oivaltamaan, mitä uusi menetelmä tarkoittaa heidän kannaltaan. Opettajajohtoisessa koulutuksen prosessissa opiskelija odottaa opettajalta valmiita suunnitelmia, tehtäviä ja arviointia. Oppimisen henkilökohtaistaminen sitä vastoin on oppijan toimintaa, mikä edellyttää häneltä vastuun ottamista oppimistavoitteiden mukaisista oppimisstrategioista ja -menetelmistä sekä kykyä itsearviointiin ja omien oppimiskokemusten analysointiin.

Henkilökohtaistetuilla ratkaisuilla voidaan välttää pintapuolinen opiskelijälähtöinen toiminta osaamisperusteisissa oppimisprosesseissa. Oppija saa olla oman oppimistarinsa pääroolissa, jossa näyttämöinä toimivat hänen määrittelemänsä oppimisympäristöt ja jossa hän on itse käsikirjoittajana.

OMALLE POLULLE JO HAKUVAIHEESSA

Henkilökohtaistaminen on mielekästä aloittaa jo koulutukseen hakeutumisvaiheessa. Koulutuksesta kiinnostuneelle annetaan riittävästi sellaista tietoa ja neuvontaa, että hän pystyy arvioimaan omaa lähtötilannettaan sekä pohtimaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Koulutukseen hakeutumiselle on aina jokin vaikutin, jota on voinut ohjata, karkeasti määrittellen, sisäinen tai ulkoinen motiivi. Tämä on myös vastaanottavan tahon kiinnostuksen kohteena.

Kun hakeutuja ja ohjaaja pääsevät vuoropuheluun hakuvaiheessa, hakeutuja voi tuoda esiin, miksi ja minkälaisin tavoittein hän on pyrkimässä koulutukseen, ja ohjaaja taas selvittää saadun tiedon avulla lähtötilannetta ja sitä, mitä oppilaitos voi hänelle tarjota. Oman polun löytymistä edistää, kun varhaisessa vaiheessa otetaan huomioon oppijan työkonteksti, työpaikan tarvitsema osaaminen sekä tavoitteena olevan tutkinnon tai pätevyyden merkitys oppijalle hänen elämäntilanteessaan.

Jos molempien intressit kohtaavat, henkilökohtaistamisessa on päästy jo hyvään alkuun. Tämän lisäksi on saatu realistinen tilannekuva, eli hakeutuja on tietoinen koulutuksen erityispiirteistä ja siitä, mitä osallistuminen edellyttää häneltä henkilökohtaisesti. Ohjaaja on saanut käsityksen hakijan päämääristä, motiivista ja hänen mahdollisuuksistaan selviytyä koulutuksen osaamisvaatimuksista. Koulutukseen pääsyn jälkeen henkilökohtaistaminen jatkuu osaamisen tunnistamisena ja tunnustamisena sekä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman rakentamisena.

MUODOLLISESTA HYVÄKSILUKEMISESTA OSAAMISEN AITOON TUNNUSTAMISEEN

Hyväksilukeminen on vanha käsite. Perinteisesti sillä on tarkoitettu muussa yhteydessä suoritettujen muodollisten opintojen hyväksymistä suorituksina uuteen tutkintoon tai opintokokonaisuuteen. Hyväksymisen kriteereinä on sisällöllisen yhtenevyyden lisäksi voitu käyttää esimerkiksi opintojen tasoa, laajuutta, suoritusajankohtaa, oppilaitoksen statusta, opinnoista saatua arvosanaa, mahdollisesti myös opetuksen antaneen opettajan tieteellistä pätevyyttä.

Tällaisen hyväksilukemisen pedagoginen ongelma piilee siinä, että opetuksesta ei seuraa oppiminen. Jonkin opinnon hyväksytyt suorittaminen tai opinnoista saatu arvosana, eivät anna varmuutta siitä, onko asia todella opittu tai osataanko se toiminnan tasolla riittävästi. Kaikilla opettajilla on kokemusta

siitä, että opiskelijat eivät jatkokurssilla osaa riittävästi sellaisia asioita, jotka he ovat peruskurssilla jo suorittaneet. Samalla tavoin mikä hyvänsä koulutuksesta saatu todistus voidaan asettaa kyseenalaiseksi osaamisen osoittajana. Tästä osin johtunee, että aiempien opintojen hyväksilukemiseen on perinteisesti liittynyt paljon ennakkoluuloja ja myös pelkoja. Korkeakoulumaailmassa hyväksilukemiseen on liittynyt erityisiä jännitteitä johtuen opintojen tieteellisen tason vaatimuksista. Tieteellisyyden tulkinnassa jokaisella tiedetoimijalla on oma oikeutettu liikkumatilansa.

Osaamisperusteisessa koulutusmallissa näkökulma hyväksilukemiseen on laajempi, ja siksi kattokäsitteenä olisikin hyvä käyttää *osaamisen tunnistamisen* ja *tunnustamisen* käsitteitä. Opiskelijan olemassa olevaa osaamista verrataan kaikissa tilanteissa – vain ja ainoastaan – opintojen osaamistavoitteisiin, ja opiskelijan tulee itse pystyä osoittamaan osaamisensa siten, että siitä voidaan vakuuttua molemmin puolin. Aiemmat todistukset ja opintosuoritukset ovat tässä prosessissa avustavia dokumentteja. Ne eivät ole samalla tavoin lähtökohta kuin perinteisessä hyväksiluvun käytännössä.

Osaamisen tunnistaminen suhteessa kulloiseenkin osaamistavoitteeseen saattaa vaatia yksityiskohtaisempaa informaatiota, näytteitä tuotoksista tai jossakin tapauksessa toiminnallisen näytön antamista. Opiskelijan kyky reflektoida ja päteväällä tavalla havainnollistaa osaamistaan on aina ratkaisevan

tärkeää. Haasteena on se, miten opiskelija (osaa) osoittaa osaamisensa – miten hän (osaa) sen sanallistaa tai dokumentoida. Tähän tarvitaan usein apua osaamisen opettajalta. Jonkin osaamistavoitteen suhteen aiempi opintosuoritus riittää osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Jossakin toisessa osaamistavoitteessa se voi antaa pohjan näyttökokeelle ja/tai osaamisen täydentämiseen, ajantasaistamiseen jne.

Monilla opettajilla ja opiskelijoilla ei vielä ole osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta vahvaa kokemusta tai osaamisen osoittamisen kulttuurin tuntemusta. Olemme luomassa uutta toimintakulttuuria. Lohdullista kuitenkin on, että osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on pedagoginen prosessi, jossa tapahtuu uudistavaa oppimista. Asiat saavat uusia merkityksiä, ja kuolleetkin kirjaimet saattavat herätä henkiin.

LUKUJÄRJESTYS?

Työjärjestyksen (lukujärjestyksen) näkökulmasta osaamisperusteinen koulutusmalli tarkoittaa sitä, että jokainen opiskelija etenee opinnoissaan henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaisesti, omaa osaamispolkuaan. Opiskelijaryhmälle yhteistä työjärjестystä ei enää laadita. Sen sijaan on olemassa koulutusasteen mukainen oppilaitoksen opintojen järjestämisen suunnitelma. Ammatillisen toisen asteen opetuksessa koulutuksen järjestäjä laatii tutkinnon perusteita noudattavan

opetussuunnitelman, jonka perustalta opiskelijan HOKS (HOPS) laaditaan.

Jollakin opiskelijalla eteneminen on nopeaa, toisella taas hitaampaa. Opetussuunnitelma tulee laatia siten, että opiskelija voi osoittaa osaamisensa heti kun hän kokee osaavansa. Näin hän voi edetä opinnoissaan omaan tahtiin riippumatta ryhmän muiden opiskelijoiden etenemisvauhdista. Kaikki turha odottelu poistuu. Oppilaitoksen prosesseille tämä luonnollisesti asettaa haasteita.

Opintojen joustavan etenemisen suunnittelussa ja toteutuksessa onnistuminen edellyttää oppilaitokselta ja sen henkilökunnalta erittäin hyvää yhteistyötä, yhtäläillä myös opiskelijoilta sitoutumista ja vastuullisuutta. Näyttäisi olevan myös niin, että uutta mallia ei voi toteuttaa siten, että vanha järjestelmä osinkaan olisi lähtökohtana. Tällöin esimerkiksi lukuvuoden jaksotus ja periodijärjestelmät saatetaan huomata haitallisiksi tai ainakin tarpeettomiksi.

Oppilaitoksen koko toiminta tulee suunnitella opintopolkuperusteisesti. Kun tässä onnistutaan, opiskelijoiden eteneminen on sujuvaa, ja opettajien on mahdollista suunnata ohjaus juuri niille opiskelijoille, jotka sitä eniten tarvitsevat.

Kuinka tällainen malli käytännössä toteutetaan? Yksityiskohdat ovat aina tapauskohtaisia. Seuraavassa otetaan esille

kolme periaatetta, jotka kaikissa tapauksissa näyttävät olevan oleellisia:

Tarvitaan vastuuopettaja

Opintonsa aloittavat opiskelijat jaetaan ryhmiin, ja jokaisella ryhmällä on vastuuopettaja. Ryhmän vastuuopettajan tehtävänä on huolehtia opiskelijoista, kunnes kaikki ovat valmistuneet. Vastuuopettaja koordinoi kaikki opiskelujärjestelyt, on selvillä opiskelijoiden opintojen etenemisestä ja vastaa opiskelijoiden tarvitseman ohjauksen saatavuudesta opintopolulla.

Osaamisen arviointi määrää etenemisen – arvioinnin täytyy onnistua

Opiskelu aloitetaan tutkinnon osaamisvaatimusten mukaisella opiskelijan lähtötason arvioinnilla. Arviointi koostuu itsearviointista ja asiantuntija-arvioinnista. Arviointi voidaan toteuttaa usealla eri tavalla. Jos osaamista näytetään oppilaitosympäristössä, voi olla mahdollista toimia siten, että eri opintoryhmät arvioivat saman tutkinnonosan osaamisen yhtä aikaa. Tällöin mahdolliset osaamisen osoittamiset voidaan järjestää koordinoitusti oppilaitoksen työpajoissa.

Alkuarviointi voidaan suunnitella tapahtuvaksi osin tai kokonaan työelämässä, jolloin toiminta hajaantuu eri pisteisiin. Kaikissa tapauksissa koko prosessi täytyy olla suunnitelmallinen, ennalta harkittu ja opiskelijalle ymmärrettävä. Arviointipro-

sessi on aina yksilöllinen, vaikka ryhmä voi sitä tukea. Alkuarvioinnissa toteutettavat osaamisen osoittamiset suunnitellaan siten, että hyväksytysti tehtyinä ne riittävät opintosuoritukseksi.

Opiskelijan henkilökohtainen opintosuunnitelma suunnittelun perusteena

Arviointijakson aikana jokainen opiskelija laatii vastuupettajan avulla henkilökohtaisen opintosuunnitelman, joka sisältää opiskelijan lähtötasoarvion, suunnitelman osaamisen hankkimisen tehtävistä, täydentävään koulutukseen osallistumisesta ja osaamisen osoittamisista. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat muodostavat oppilaitoksen toiminnan perustan. Niiden pohjalta rakennetaan myös yhteinen koulutustarjonta. Osaamista kehittävän koulutuksen rakenne ja ajoitus hioutuu vasta arviointijakson päätyttyä, jolloin tiedetään sen lopullinen sisältö ja määrällinen tarve.

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPISKELIJA OSAAMISPERUSTEISESSA MALLISSA

Opiskelijan osaamisen tunnistaminen on oleellinen osa erityisopetuksen järjestämistä. Näin sanotaan erityisopetuksen käsikirjassa.

Kun nuori tai aikuinen siirtyy oppilaitoksesta toiseen, hänestä välitetään tietoja vastaanottavaan oppilaitokseen. Tietoa hyö-

dynnetään, kun opetusta järjestetään. Aika usein erityistä tukea tarvitsevan kohdalla tätä tietoa käytetään tuen järjestämiseen. Tällöin oppilaitoksessa otetaan opiskelijan kanssa puheeksi hänen oppimisensa vaikeudet tai yleensä koulunkäynnin ongelmat. Nuori saa kokea jälleen kerran, että hänellä on vika, vamma tai sairaus, joka vaatii jotakin erityistä. Tähän nuori on tottunut jo aikaisemmissa kouluissa.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tapahtuvat kuitenkin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla samalla tavalla kuin muidenkin opiskelijoiden. Tämä on periaate, jota tulee osaamisperusteisessa koulutuksessa toteuttaa. Puhutaan osaamisesta, ei sen puutteesta. Sellaisellakin opiskelijalla, joka tarvitsee erityistä tukea, voi olla, ja lähes aina onkin, monenlaisia elämässä hankittuja tietoja ja taitoja, joiden voidaan katsoa olevan tärkeitä ammatissa, johon hän on koulutautumassa. Tieto ja taito on voitu hankkia kotona erilaisissa arjen askareissa tai harrastuksissa. Autoa on rassattu, talo on rakennettu, pullaa on leivottu, ruokaa laitettu, ulkonäköön on panostettu jne. Tiedon ja taidon lisäksi asennekin voi olla kohdallaan. Kaikkea osaamista pitää tunnistaa. Tuosta kaikesta hyvästä pitää puhua opiskelijan kanssa, etsiä osaamista ja asennetta.

Erityiselle nuorelle voi olla ensimmäinen kerta koulupolulla, kun katsotaankin sitä, mitä hän osaa, lähdetään liikkeelle vahvuuksista eikä heikkouksista. Pienikin hyvä asia ja sen esille nostaminen saa ihmeitä aikaan opiskelijan itsetunnolle.

Opettajalta tällainen toiminta vaatii sitä, että hän on valmis pysähtymään ja kysymään, on valmis onkimaan esille selaista, mikä ei heti ole näkyvässä. Tämä vaatii välittämistä ja viitseliäisyyttä, tietysti resursseja myös. Eikä pidä antaa periksi, vaan pitää tutustua opiskelijaan. Pitää rakentaa luottamusta ja olla opiskelijan puolella. Kun tämän työn tekee huolella, jatkossa säästyy aikaa. Opiskelija sitoutuu ja motivoituu paremmin, kun huomaa, että hänestä on johonkin eikä ei aina kaivella vain hänen puutteitaan ja ongelmiaan.

Vahvuuksille on hyvä rakentaa, niistä saa korjaavia kokemuksia entisiin kolhuihin. Oppimisen tuki pitää antaa aina, kun siihen on tarvetta, mutta ongelmiin ei kannata jäädä rypemään. Eikä tämä usein vaadi isoja tekoja, pienikin asia, kommentti tai kiinnostuksen osoitus voi riittää. Kaikki sellainen tukee nuoren itsetuntoa ja johtaa positiiviseen kasvuun – osaamisen kasvuun.

YKSILÖ ON ERITYINEN

Osaamisperusteisen koulutuksen ja erityisen tuen järjestämisen avaimena on yksilöllisyys. Lähtökohta on kovin humanistinen. Meillä kaikilla seitsemällä miljardilla ihmisellä on omat osaamisemme ja omat tuen tarpeemme. Ammatillisessa koulutuksessa erityinen tuki on toteutettu jo pitkään yksilöllisiä polkuja pitkin, ja nyt osaamisperusteisuuden reformi kuljettaa kaikki sille samalle polulle.

Laki ammatillisesta koulutuksesta tarkoittaa erityisellä tuella opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyitä (64 §). Erityistä tukea tarvitsevan yksilöllinen polku järjestetään siis opiskelijan lähtökohdista, kuten kaikille muillekin. Asiaa vahvistetaan vielä samassa pykälässä, jossa todetaan erityisen tuen tavoitteeksi se, että opiskelija saavuttaa tutkinnon ja koulutuksen perusteiden mukaisen ammattitaidon ja osaamisen. Tämä tavoite taitaa olla yleinen tavoite valtaosalla ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Lisättäköön vielä, että erityisen tuen avulla tavoitteena voi olla kokonaiskuntoutuksen edistäminenkin. Voidaan kuitenkin jo aavistella, että erityinen tuki on hyvin integroitunut osaamisperusteiseen koulutukseen. Sitä voi olla jopa hankala hahmottaa mitenkään erityiseksi. Erinomainen toimintatapa.

Koska jokainen osaamisperusteisen koulutuksen opiskelija käsitellään aidosti yksilönä, kohdellaanko häntä myös erityisesti? Erityinen tuki on parhaimmillaan erityisen hyvää tukea, joka sopii jokaiselle. Se voi siis olla jokaisen opettajan tavoite kaikissa opiskelijakontakteissa. Haluavatko opiskelijat silti olla erityisiä? Onko erityisyyttä katsottu liian pitkään ongelmalähtöisesti? Osaamisperusteisuuden lähtökohta onkin käänteinen: olisiko aiheellista ihailla erityistä yksilöä vahvuuksien kautta ja keskittyä havaitsemaan erinomaisuutta?

Ammattiin oppimisen ja ammatillisen kasvun suunnittelemiseksi ja ohjaamiseksi tunnustellaan ja tunnustellaan osaamista. Siitähän ammatti-ihminen koostuu. Mihin unohtui humanismi? Kai ihmisessä on muutakin kuin tavoitteita ja osaamista. Toivottavasti yksilöllisyyteen pyrkivä osaamisperusteinen koulutusmalli ei kalauta itseään karille. Jäävätkö erityisen tuen tarvitsijan inhimilliset vahvuudet varjoon kylmän osaamisen metsästyksessä?

Pelko pois. Vahvuudet valjastetaan oppimista tai suoraan osaamista tukeviksi. Laki ammatillisesta koulutuksesta valottaa ammatillisen koulutuksen tarkoituksen (2 §). Sen pitäisi antaa valmiuksia työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon, tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua sekä opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi tarkoituksena on per-

soonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen. Lain takana on ihmiskäsitys ja arvopohja, johon kelpaa nojata. Määreissä on hyvästi tulokinnanvaraisuutta ja epämääräisyyttä, mutta henki arvojen ja ajatusten takana on selkeä. Ihminen esiin!

Pikkuhiljaa vahvistuu ajatus siitä, että osaamisperusteisuuden ja erityisen tuen maailmat ovat identtiset. Koska kaikki ovat erityisiä, ei erityisiä olekaan. Jokaisen yksilön erinomaisuus saakoon vahvistusta osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa!

Erityisen hyvästä opetuksesta, ohjauksesta ja tuesta hyötyy jokainen. Erityisopetussektori saa tyytyväisenä seurata, kun koko ammatillinen koulutus siirtyy näyttävästi ja suureleisesti tutulle, opiskelijalähtöiselle polulle (48 § ja 64 §). Ammatillinen koulutus vie opiskelijalähtöisyyden syvimmälle mahdolliselle tasolle, yksilötasolle. Myös moni oppimisvaikeuksien haastama opiskelija iloitsee toiminnallisesta ja työelämälähtöisestä otteesta.

Koulutuksen järjestäjällä säilyy vastuu opiskelijan luoviutumista omalla yksilöllisellä polullaan. Opiskelijan on saatava tarvitsemiaan ohjaus- ja tukitoimia. Koulutuksen järjestäjä seuraa myös osaamisen kehittymistä ja tarvittaessa edelleenkin järjestää opiskelijan yksilöllisiin tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa erityistä tukea, suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä. Kaikkeen tähän

pitää olla valmiudet entistä isommassa ja sykkyräisemmässä toimijoiden verkossa.

Yksilöllisyyden toteuttamiseen tarvitaan aina hyviä toimintatapoja ja struktuureja. Mitä tapahtuu opiskelijalle, joka ei ole valmis etenemään yksilöllistä polkua pitkin ja joka tarvitsee ohjausta toimintansa suuntaamiseen oikeisiin asioihin tai kenties kaipaa selkeää rakennetta arkeensa?

Yksilöllinen tuki järjestetään ja tarvittaessa erityinenkin tuki! Opiskelijalähtöistä erityistä tukea tarvitaan ammatillisessa koulutuksessa nyt enemmän kuin koskaan. Tarvitaan entistä enemmän isoja korvia, silmiä, sydämiä ja turvaverkkoja, jotta opiskelijalähtöinen malli toteutuu jokaisen opiskelijan parhaaksi.

OPISKELIJAN VERTAAMINEN TOISEEN OSAAMISPERUSTEISESSA MALLISSA

Osaamisperusteisessä mallissa opiskelijaa verrataan ainoastaan osaamisvaatimuksiin. Jokaisen opiskelijan opintopolku rakentuu lähtien hänen yksilöllisestä osaamisprofiilistaan. Tästä syystä osaamisen näytöt ja niiden arviointi perustuvat ainoastaan opiskelijan suorituksen vertaamiseen suhteessa osaamistavoitteisiin.

Opiskelijat kuitenkin vertaavat omaa polkuaan toisen opiskelijan polkuun ja heidän mieleensä herää kysymyksiä annettujen

arviointien ja osaamisen täydentämisen tehtävien oikeudenmukaisuudesta. Miksi toinen opiskelija näyttää pääsevän helpommalla? Miksi minun täytyi täydentää osaamistani, mutta hänen ei? Miksi minun opettajani ei tunnista osaamistani yhtä kattavasti kuin tuo toisen opiskelijan opettaja, ja joudun tekemään enemmän?

Kun tällaisia kysymyksiä nousee esiin ammatillisessa opettajankoulutuksessa, niiden käsittely opiskelijan kanssa ja myös opiskelijaryhmässä on pedagogisesti opettavaista ja ensiarvoisen tärkeää. Osaamisperusteisen mallin onnistuminen nojaa vahvasti opiskelijan osaamisen arvioinnin osuvuuteen. Arviointiin liittyvän tiedollisen ja taidollisen opetusosaamisen reflektio ja osaamisen arvioinnin tunnekokemusten käsittely opettajankoulutuksessa valmentaa parhaalla mahdollisella tavalla osaamisen opettajaksi.

Peruslähtökohtana pidetään, että osaamisen täydentämisen tehtävät perustuvat yksilöllä todettuun osaamisvajeeseen. Osaamisvaje voi olla samankin koulutus- tai kokemustaustan omaavilla opiskelijoilla erilainen. Toisella opiskelijalla todettu osaamisen taso ei millään tavoin vaikuta toisen opiskelijan osaamistasoon. Molemmissa tapauksissa kriittinen kysymys on, onko osaaminen tämän opiskelijan kohdalla arvioitu suhteessa tutkinnon osaamisvaatimuksiin ja niitä havainnollistaviin kriteereihin – oikein. Tätä arviointia tehtäessä sitä ei koskaan suhteuteta ryhmään tai toiseen yksilöön.

Opiskelijoiden, kuin opettajienkin, kokemusmaailmassa vertaaminen on kuitenkin ymmärrettävää. Sen taustalla on satojen vuosien vertaamisen perinne koulutusjärjestelmässä. Osaamisperusteinen koulutusmalli on tässä suhteessa radikaali uudistus, ja se vaatii kovasti sulattelua pedagogisessa ajattelussa. Se ravistelee todella merkittävästi sekä opettajan että opiskelijan roolia.

Väärä osaamisen arviointi vie opiskelijan polkua harhateille, siksi opettajan täytyy olla valmis tehtyjen arviointien tarkastamiseen, jos aihetta ilmenee. Arvioinnin oikeaan osuiminen täytyy etukäteen varmistaa huolellisella arviointiprosessilla ja siihen osallistuvien asiantuntijoiden osaamisen täytyy olla kunnossa ja ajantasaista. Osaamisen riittävyys tai siihen liittyvä vaje täytyy tulla ilmeiseksi ja ymmärrettäväksi opiskelijalle. Opiskelijalla on oikeus ja velvollisuus reklamoida, jos näin ei tapahdu.

Epäselvissä tilanteissa arvioijien joukkoa voidaan laajentaa tai muuttaa – osaamisen näyttöä arvioimaan pyydetään muita asiantuntijoita.

Osaamisperusteisuuden taustateoriaa

Silloin tällöin kuulee lausahduksia, että osaamisperusteisuus jollakin tavalla lämmittäisi vanhaa behavioristista pedagogiikkaa uusiin kuoseihin. Syvällisessä tieteenteoreettisessa mielessä tällainen kategorisointi on harhaanjohtavaa. Näin siksi,

että behaviorismi tarkoitti aikanaan käsitystä, jossa organismin oppiminen määriteltiin näkyvän käyttäytymisen muutokseksi ja se selitettiin riippuvaiseksi ulkoisten olosuhteiden (ärsykkeiden) muutoksesta. Organismin omaa harkintaa ei tarvinnut ottaa huomioon. Ärsyketekijöitä säätelemällä olio kuin olio uskottiin lopulta saatavan käyttäytymään ihmisen haluamalla tavalla. Kuitenkin jo hyvin varhaisessa vaiheessa behaviorismin perusoletukset oli oppimisen kannalta osoitettu liian suppeiksi.

Tavoiteoppimiseksi nimitetyssä uusbehaviorismin sovelluksessa opettajan ajateltiin toimivan tehokkaimmin, kun hän vahvistaa palkitsemalla opiskelijan oikeaa käyttäytymistä ja heikentää virheellisyyttä jättämällä vääränlaisen käyttäytymisen palkitsematta. Jotta oikea ja väärä voitaisiin erottaa, täytyi tavoitteet määritellä hyvin tarkasti, mitattavalla tavalla. Tavoitteet nimettiin käyttäytymistavoitteiksi, ja niiden mukainen toiminta päätekkäyttämiseksi. Selkeistä tavoitteista oli hyötyä sekä opiskelijalle että opettajalle, mutta 1970-luvulla opetuksen kehittämisen kärkenä ollut tavoiteoppiminen ei enää ollut vahvassa mielessä behaviorismia. Se oli varhaista kognitiivista oppimispsykologiaa ja kvantitatiivisen tutkimuksen tietoteorialla täydennettyä opettajajohtoista arkipedagogiikkaa.

Osaamistavoitteiden selkeän määrittelyn voi toki nähdä sisältävän samanlaisia piirteitä kuin tavoiteoppimisella oli, mutta pedagoginen teoria ja toimintatapa ovat osaamisperusteisessa

työtavassa toisenlaisia. Osaamisperusteista henkilökohtaistavaa pedagogiikkaa selventää parhaiten systeeminen viitekehys, ja siten siihen liittyy oppimisenäkemyksiä, joissa toiminta ja kokemuksellisuus sekä sosiaalinen vuorovaikutus ovat oppimisen lähtökohtina. Näitä lähestymistapoja edustavat esimerkiksi kokemuksellinen, konstruktivistinen ja situationaalinen oppimisenäkemyks.

Systeemisestä näkökulmasta ihminen on toimintakykyinen, tavoitteellinen, rationaalisuuteen pyrkivä ja itseohjautuva toimintajärjestelmänsä ylläpitäjä. Itseohjautuvuus perustuu itsearviointiin, joka on ihmisen älyllisen olemassaolon ja osaamisen kehittämisen kulmakivi. Ihminen arvioi kaiken aikaa oman toimintansa tuloksellisuutta, korjaa toimintaansa arvioinnin pohjalta ja muokkaa tällä tavoin osaamisidentiteettiään ja tilanteenhallinnan kokemustaan. Jokainen oppimiskokemus muuttaa oppijaa ja laajentaa hänen toimintajärjestelmänsä. Osaamisen hankkimisessa oppija rakentaa merkityksiä suhteessa olemassa oleviin tietoihinsa ja taitoihinsa. Osaamisen konstruoimisprosessia voi kuvata tiedon, tunteen ja kokemuksen muuntamisprosessiksi. Olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan osaamisalueeseen liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen.

Oppimista eli osaamisen kehittämistä tapahtuu kaikkialla, missä ihmiset toimivat ja tekevät työtä samoin kuin yhdessä-olon tilanteissa, joissa he ovat osallisia. Näin osaamisperusteisuus rakentuu situationaaliseen oppimiskäsitykseen, jossa oppimista tapahtuu päivittäin jatkuvasti erilaisissa arkipäivän tilanteissa, ei pelkästään muodollisen koulutuksen yhteydessä. Elämäämme liittyvät käytäntöyhteisöt kotona, työelämässä tai harrastusten parissa ovat keskeisiä osaamista kartuttavia oppimisen yhteisöjä.

Osaamisperusteinen työskentely on opiskelijan toimintaa ja oppimistekoja korostavaa. Osaamisperusteisuudella näyttäisi siten olevan selkeä yhteys pragmatismiin, jossa on painotettu toiminnan ja kokeilemisen sekä toimintaan liittyvien seuraamusten arvioinnin ja itsearvioinnin merkitystä oppimiselle.

Oppimissuuntauksissa toiminnallisuus liittyy tekemällä oppimiseen ja myös kokemukselliseen oppimiseen. Toiminnallisuus tarkoittaa passiivisuuden, tekemättömyyden, pelkän vastaanottamisen ja näennäisen mukanaolon vastakohtaa. Toiminnan motivaatio nousee itseymmärryksestä, erityisesti hyödyn kokemuksesta. Oppijat oivaltavat tekevänsä sellaisia töitä, jotka liittyvät saumattomasti tutkinnon osaamistavoitteisiin. Tehtävät työt johtavat jossakin vaiheessa jatkotekoihin, jotka liittyvät osaamisen osoittamiseen. Yhteisen pohdinnan kautta op-

pijan työt ja teot vaikuttavat kehittäväällä tavalla oppijakollegoiden toimintaan, mutta ehkäpä jossakin tilanteessa laajemminkin – koko ammattialaan.

REKONSTRUKTIIVISTA PEDAGOGIIKKA

Osaaminen rakentuu kokemusten kertymänä, ja se on luonteeltaan arkista, toimintaan sisältyvää ja toiminnan tuloksissa ilmentyvää. Kokenut ja rutinoitunut osaaja ei välttämättä pysty kysyttäessä kertomaan saati erittelemään onnistuneeseen suoritukseen johtanutta osaamistaan kovinkaan yksityiskohtaisesti. Osaamisen tiedostaminen vaatii aikaa ja pohdintaa, työn vaatimusten ja sen teoreettisen rakenteen analysoimista.

Ohjauksellinen lähestymistapa, jossa opiskelijalle annetaan tehtäväksi oman osaamisen huolellinen arviointi suhteessa sanallisesti ja selkeästi kuvattuun osaamistasoon, on luonteeltaan rekonstruktivistista pedagogiikkaa. Saavutettu osaaminen ikään kuin rakennetaan uudelleen ajattelussa, käsitteellisen tarkastelun avulla.

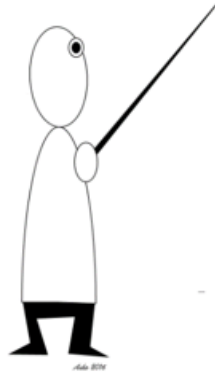
Osaamisen itsearviointi on itseymmärryksen avartumiseen perustuva, osaamista uudelleen rakentava prosessi. Se on tiedollista ja tunne-elementtejä sisältävää oman toimintakyvyn kielellistämistä eli tietoiseksi tekemistä. Oppija valaisee toimintakykynsä sisältöä ja rakentumista osaamistavoitteiden ja arvioinnin kriteereiden tarjoamien käsitteellisten välineiden

avulla, saaden tarvittaessa tukea ohjaajalta. Kielellistämisen kautta selventyy teorian suhde käytäntöön, jolloin asiasisältöjen ja oppiaineiden tiedollinen merkitys käytännön työtoiminnassa käy ilmeiseksi.

Osaamisen rekonstruointi tarkoittaa toiminnassa jo rakentuneen ajatuksellista ja kriittistä uudelleen rakentamista tietoisuudessa, käsitteiden avulla. Tällöin aiempi mielikuva osaamisesta voi vahventua tai muuttua. Syntyy uusia oivalluksia ja näkökulmia sekä teoreettisia tarkennuksia. Osaamisidentiteetti kehittyy.

Rekonstruktio toteutuu, kun kokemuksia ei vain todeta, vaan niitä kokemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaisesti arvioidaan uudelleen ja ymmärretään paremmin. Yksilön aikaisemmat työ- ja elämäkokemukset ovat ainutkertaisia koettuja ja elettyjä tapahtumia. Rekonstruoivassa ohjauksellisessa kohtaamisessa kokemusten merkitys tuodaan esiin siten, että niitä voidaan arvioida ja tarkastella ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tämä antaa mahdollisuuden uusiin merkityksellisiin oppimiskokemuksiin ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen.

Oman osaamisen kriittinen reflektio synnyttää transformatiivista uudistavaa oppimista. Osaamisen rekonstruktio on oivallinen tapa opettaa ja oppia. Se on osaamisen opettamista parhaimmillaan.



Henkilökohtaistava osaamisperusteinen opetus- ja oppimisprosessi on rekonstruktivistista pedagogiikkaa.

Itseymmärryksen avartumiseen perustuva osaamista uudelleen rakentava pedagoginen toimintamalli:

1. Toiminnassa saavutettu osaaminen saa nimen, se kielellistetään.
2. Kielellistäminen vaikuttaa osaamiseen jalostavasti (käsitteet ja teoria)
3. Kielellistäminen rakentaa osaamiskäsitystä ja mahdollistaa osaamisen arvioinnin, osaamisen osoittamisen ja osaamisen edelleen kehittämisen.

KAIKKI OPITTU PERUSTUU AIEMMIN OPITTUUN – M.O.T

Oppimisteoreettisesti vahvin perustelu osaamisperusteiselle toimintamallille tulee siitä yksinkertaisesta tosiasiasta, että uuden omaksuminen on mahdollista vain jo osatun ansiosta. Kaikki uusi oppiminen perustuu aiemmin opitulle. Uusi tieto ymmärretään aiemman ymmärryksen pohjalta ja uusi opiskeltava taito kiinnittyy opiskelijalla jo olevaan taitoperustaan. Jotta asia ei olisi liian yksinkertainen, täytyy aiemmin opittuun sisällyttää myös emotionaalinen puoli. Aiempi oppimisvaikeus tai negatiivinen tunnekokemus opiskelun yhteydessä saattaa ehkäistä uuden oppimista, positiivinen tunnekokemus voi puolestaan sitä helpottaa.

Motivaatio uuden oppimiseen ei ole koskaan itsestäänselvyys, eikä sitä tulisi olettaa olemassa olevaksi enempää kuin sopivaa

tieto- tai taitotasoakaan. Aiemmistä opiskelu- ja työkokemuksista rakentuneet pystyvyysuskomukset ovat keskeinen oppimista suuntaava motivaatiotekijä. Opiskelijan oppimiskyky lähtee rakentumaan tiedollisista, taidollisista ja tunnetekijöistä, jotka osaamisen opettaja selvittää opetuksensa aluksi. Oppimiskyvyssä on keskeistä hallinnan tunteen saavuttaminen. Osaamisen tuntemukset luovat ja vahventavat opiskelijan identiteettiä toimintakykyisenä ja vastuullisena ihmisenä.

Opiskelijan lähtötason huomioon ottaminen on jo kauan ollut hyvin tiedostettu toimintaohje kaikessa pedagogiikassa, ainakin periaatetasolla. Käytännön opetustilanteissa tätä ohjetta on ollut vaikeampi noudattaa. Opetuksessa on liian usein ollut tapana mennä suoraan asiaan sen sijaan, että olisi pysähtytty ensin tutkimaan, mitä kukin opiskelija jo osaa. Tämän seurauksena osa opiskelijoista on voinut turhautua saman asian kertaukseen, osa taas on saattanut pudota kyydistä heti alkuunsa. Väärät uskomukset ja virheelliset työtavat ovat myös saattaneet vahvistua opiskelun myötä, ellei huolellista alkukartoitusta ole tehty.

Osaamisperusteinen henkilökohtaistava opetusmalli varmistaa sen, että opiskelijan lähtötaso otetaan huomioon täysimääräisesti. Sekä opettajan että opiskelijan ponnistelut osuvat tällöin kohdalleen. Opetusteot tukevat parhaalla mahdollisella tavalla oppimistekoja. Tällä tavoin meidän on luovallista myös odottaa,

että opiskelijan oppimisen ja osaamisen laatu saavuttaa parhaimman mahdollisen tason.

Osaamispiste – osaamisen arvon arviointia

Osaamispisteellä voidaan kuvata osaamisvaatimuksen painoarvoa osaamisen kokonaisuudessa sekä tutkinnon osan painoarvoa suhteessa koko tutkintoon. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä osaamispiste tuli käyttöön 1.8.2015. ammatillisessa peruskoulutuksessa. Samalla aiempi aikaan perustuva opintoviikko poistui käytöstä. Osaamispiste annetaan opiskelijalle hyväksytyin osaamisen osoittamisen perusteella.

Erityisen merkittävää ja kauaskantoista osaamispisteajattelussa on aika- ja oppilaitosriippuvuuden poistaminen osaamisen saavuttamisessa. Osaamisessa on tärkeintä laatu, ei se, onko oppimisen prosessi ollut hidas vai nopea tai onko oppiminen tapahtunut koulutuksessa, harrastuksissa vai työelämässä. Koulutuksen järjestäjälle tällainen ajattelu merkitsee myös oman tehtävän kriittistä uudelleen arviointia: Mikä lisäarvo systemaattisella opetuksella voidaan tuottaa opiskelijan osaamiseen?

Osaamisen tuottamiseen käytetyllä ajalla ei ole merkitystä osaamisen arvioinnissa. Ajalla on kuitenkin tärkeä merkitys silloin, kun oppilaitoksessa suunnitellaan ja toteutetaan opetusta, jolla osaamisen saavuttamista tuetaan. Kaikki työ ja opiskelu toteutuu ajassa ja tarvitsee aikaa.

Osaamispistemäärää määriteltäessä käytetään kolmea perustetta: osaamisen *kattavuus*, *merkittävyys ja vaikeusaste*. Kattavuus tarkoittaa, kuinka suuren osuuden osaaminen tai tutkinnon osa kattaa koko tutkinnon ammattitaitovaatimuksista. Merkittävyys kuvaa sitä, kuinka tärkeää vaadittava osaaminen on ammatissa selviämiseksi. Onko kysymys ydinosaamisesta vai erityisosaamisesta? Vaikeusaste kertoo, kuinka vaikeaa vaadittavan osaamisen saavuttaminen on. Tällöin voidaan pohtia ainakin tiedollisen ymmärtämisen vaikeutta, käytännön harjoittelun tarvetta sekä oppimisen ohjauksen ja yksilöllisen tuen tarpeita.

Osaamispisteiden antamisen ongelmaa voi kuvata seuraavalla esimerkillä: Ajatellaan, että jossakin tutkinnossa osaamista-voitteena olisi 10 eri solmua. Solmun S1 painoarvo kattavuuden pohjalta olisi 1/10. Kyseinen solmu olisi siis yksi kymmenestä. Solmu olisi kuitenkin niin merkittävä, että sen avulla työntekijä selviäisi yli puolesta (3/5) kyseisen ammatin ongelmatilanteista. Solmun oppiminen taas olisi verraten vaivatonta ja tapahtuisi kaikissa tapauksissa opasvideota katsomalla ja itsenäisellä harjoittelulla. Kuinka osaamispistemäärä voitaisiin järkevällä tavalla arvioida?

Osaamispisteiden määrittely on harvoin helppoa tai yksiselitteistä. Parhaimmillaan se voi olla pedagogisesti merkittävä, opetuksellisen yhteistyön kehittämisen toimintaympäristö. Painoarvojen selkiyttäminen on tärkeää, sillä se merkitsee

koko ammatin osaamisperustan selkiytymistä. Opettajan kannattaa analysoida opettamansa osa-alue osaamispisteiden näkökulmista myös opiskelijoiden kanssa. Yhteinen pohdinta voi auttaa opettajia ja opiskelijoita tiedostamaan ammatillisen osaamisen rakentumista ja helpottaa opetus- ja oppimistekojen suuntaamista sekä oppimisen erityisten tukitoimien suunnittelua. Osaamispisteiden pedagoginen merkitys opiskelijan ohjaamiselle, oppimisen arvioinnille ja opettajien väliselle yhteistyölle voi siis olla huomattava.

Osaamismerkki – AITO KOKEMUS Osaamisperusteisuudesta

Digitaaliset osaamismerkit ovat eräs keino osaamisen osoittamiseen. Osaamismerkit ovat Mozilla-säätiön kehittäämä Open Badges -standardi, jonka avulla tunnustetaan ja tunnustetaan eri tavoin saavutettua osaamista. Osaamismerkki on digitaalinen graafinen merkki, johon liittyy aina sanallinen metatieto.

Osaamismerkki myönnetään osoitettua osaamista vastaan. Osaamismerkin arviointiprosessi tarjoaa sekä oppijoille että opettajille omakohtaisen kokemuksen siitä, mitä osaamisperusteisuus käytännössä tarkoittaa. Digitaaliset osaamismerkit soveltuvat työuran eri vaiheissa olevien henkilöiden osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Osaamismerkein voidaan edistää myös henkilökohtaisten kehittymissuunnitelmien rakentumista jo perusopinnoista alkaen. Osaamismerkit auttavat

hahmottamaan omaa oppimispolkua ja saavutettuja tavoitteita, mikä saattaa helpottaa osaamisprofiilin sisällöllistä hahmottamista monissa eri tilanteissa, myös rekrytoinnissa.

Osaamispisteeseen verrattuna tarkastelijan on helppo yhdistää osaamismerkin sisältö konkreettiseen osaamiseen, sillä osaamismerkkien digitaaliseen esitysmuotoon sisältyy mahdollisuus kuvata tarkasti sen myöntämisen edellytyksenä olevat osaamiskriteerit metatiedoissa. Osaamiskriteerien lisäksi merkin metatieto voi sisältää tiedon osaamistavoitteista, ydinteemat sekä opiskelijan niin halutessa myös todisteen osaamisesta, esimerkiksi palautetun tehtävän muodossa. Osaamisen tunnustaminen digitaalisin merkein on havainnollinen ja informatiivinen keino saada osaamiselle tunnustus.



Digitaaliset osaamismerkkit voivat olla yksi tapa tuoda pelillisyyttä opetukseen ja oppimiseen. Omaan osaamisen kehittämistä voi seurata kuin pelin tasolta seuraavalle etenemistä. Merkeillä konkretisoidaan opiskelijoiden osaamispolun kehittämistä.

Osaamismerkkien haku- ja myöntöprosessi pohjaa vahvasti kriteerityöhön. Selkeä osaamiskriteeristö auttaa konkretisoimaan osaamisen sisällöt luotettavalla tavalla, mikä on edellytys tehtävien suunnittelulle.

Osaamisen osoittamisen tehtävä on hyvä olla rakennettu siten, että jos osaamista on, se on myös helppo todentaa ja vastavasti arvioida. Mikäli osaamismerkkihakemus ei vastaa osaamiskriteereitä, voidaan syventyä niiden opiskelijoiden ohjaukseen, jotka tukea kaipaavat.

Tulevaisuudessa osaamismerkkit voivat osaamispisteiden rinnalla olla merkittävä apu tunnistettaessa ja tunnustettaessa tutkinto- ja oppilaitosrajat ylittävää osaamista. Valtakunnallinen yhteistyö osaamismerkistön käyttöönotossa ja yhteinen käsitys kriteerien määrittelystä tiivistää ja lisää yhteistyötä eri organisaatioiden kesken.

YDINOSAAMINEN

Osaaminen merkitsee työtehtävistä tai ongelmanratkaisutilanteista selviämistä. Jonkin työtoiminnan, tehtävän tai osaamisalueen kannalta osaaminen voidaan erotella ydinosaamiseen, edistyneeseen osaamiseen ja erityisosaamiseen. Samainen luokittelu voi sopia myös osaamista kehittävän koulutuksen suunnitteluvälineeksi. Näitä käsitteitä voi soveltaa kaikilla koulutuksen tasoilla. Niiden avulla voidaan siten yhtä lailla jäsentää akateemisen tutkijan kuin kalastusoppaankin osaamisprofiilia. Kaikkiin näihin osaamisen luokkiin sisältyy tiedollisia, taidollisia ja volitioon – tahtoon sekä toimeenpanon taitoon – liittyviä osa-alueita. Ydinosaaminen, edistävä osaaminen ja erityisosaaminen eivät ole arviointikriteereitä, mutta niiden sisällä osaamista voidaan edelleen porrastaa arviointikriteerien avulla.

Ydinosaaminen on tehtävän kannalta välttämätöntä. Ilman sen hallintaa tehtävää ei voida tehdä, ongelmaa ei voida ratkaista, osaaminen ei riitä. Näin ollen ydinosaamista voidaan kutsua riittäväksi osaamiseksi.

Edistynyt osaaminen rakentuu ydinosaamiselle, ja se auttaa toimijaa tehtävän tai ongelmanratkaisun paremmassa hallinnassa. Se helpottaa tai nopeuttaa suoritusta. Se voi auttaa myös itse tehtävän tai ongelmatilanteen uudelleen määrittelyssä ja uudenlaisten työskentelytapojen kehittämisessä.

Erityisosaaminen merkitsee jonkin osaamisalueen syvällisintä hallintaa. Se voi olla puhtaasti tiedollista ja teoreettista, mutta myös taidollista. Se voi olla suppeaa erikoistumista, mutta myös yhteyksiä rakentavaa ja yhteen kokoavaa. Erityisosaaja on omalla aihealueellaan ylivertainen ongelmanratkaisija.

Osaamisen tunnistamisen ja koulutuksen järjestämisen kannalta tarkastellen peruskoulutuksessa yleensä tuotetaan ja varmistetaan ydinosaaminen. Tämän lisäksi peruskoulutus voi joillakin alueilla mahdollistaa pidemmällekin menevää osaamisen kehittämistä. Jatkokoulutus, täydennyskoulutus tai työkokemuksen myötä karttuva osaaminen palvelee työn kehittämistä ja osaamisen syvällistymistä.

Osaaminen on eri asia kuin sen sisältönä oleva tiedollinen tai taidollinen aines. Oppisisältöjen analyysiin päästään vasta sitten, kun osaamistavoitteet on määritelty. Tämän jälkeen oppisisältö voidaan jäsentää, esimerkiksi ydinainesanalyysin avulla tavoitteita tukevaksi.

OPETUSSUUNNITTELUSTA

Opetussuunnitelmien laatimisessa on aina lähdettävä liikkeelle kunkin alan työtehtävissä tarvittavien tietojen ja taitojen kar-toituksesta.

Osaamisperusteinen opetussuunnittelu aloitetaan kuvaamalla koulutuksen vaikutuksia siellä, missä sen tulisi lopulta vaikuttaa – työelämässä ja ammatillisessa ongelmanratkaisussa. Vaikutusten kuvauksista päästään kuvaamaan tuloksia, joihin koulutuksella pyritään opiskelijan tiedoissa, toiminnassa ja ajattelussa.

Kysymys kuuluu, mitä tietoja, taitoja ja asenteita koulutuksen tuloksena toivotaan kehittyvän, laajentuvan ja syventyvän, jotta osaaminen on relevanttia ja riittävää kohteena olevissa työtehtävissä. Tulosten kuvaamasta osaamisesta johdetaan osaamistavoitteet, jotka todennäköisimmin johtavat hyvään lopputulokseen. Ammatillinen toiminta tarkoittaa ammatillisten ongelmien onnistunutta ratkaisua. Tärkeä näkökulma osaamistavoitteiden määrittelyyn onkin juuri ammatillinen ongelmanratkaisu. Mitä osaamista vaativat ne ongelmatilanteet, joita ammatin harjoittaja työssään tavallisimmin kohtaa? Prosessin perusteena käytetään osaamisesta tehtyjä tutkimuksia ja tulevaisuuden kuvia sekä työelämästä saatuja kommentteja sen vaatimasta tarpeellisesta osaamisesta. Mitä enemmän oppiminen, sitä tukeva ohjaus ja arviointi tapahtuvat työelämässä, sitä läheisemmin opetussuunnittelu tehdään yhdessä työelämän edustajien kanssa.

Tavoitteet määritellään osaamisalueittain ja osaamisalueet jaetaan tarvittaessa opintojaksoihin. Tämä jäsentää ja selkeyttää kokonaisuuden hahmottamista. Opetussuunnitelmaa

tehtäessä on tarkoin mietittävä, mitä kukin tavoite tarkoittaa opiskelijan osaamisena ja käytännön toimintana. Määritelläänkö osaamisen taso tunnistamisena ja tietämisenä vai pitääkö sen näkyä tekoina ja toimintana työssä? Selkiytetään myös, onko kysymys minimivaatimuksesta vai pidemmälle etenevästä osaamisesta. Tässä kohtaa suunnittelua on myös hyvä tiedostaa, millä tavalla osaamista voi ylipäätään tuoda arvioitavaksi, jotta ei laadittaisi sellaisia tavoitteita, joiden saavuttamista on mahdotonta osoittaa.

Kun tavoitteet johdetaan edellä kuvatun prosessin kautta, vältytään siltä vaaralta, että tavoitteet tuottaisivat pirstaleista osaamista. Taustalla on kokonaiskuva, ajatus siitä mihin pyritään, ja tavoitteet on laadittu siten, että ne yhdessä muodostavat mielekkään kokonaisuuden.

Opiskelija arvioi osaamisensa suhteessa jokaiseen tavoitteeseen. Jotta tämä onnistuisi eikä olisi liian haasteellista, tulee tavoitteiden olla selkeitä ja yksiselitteisiä, voisi jopa sanoa että yksinkertaisia. On turha hämmentää opiskelijaa laatimalla tavoitelauseita, joihin on sisällytetty useita laajoja asioita. Itsearviointien tekeminen ja oman osaamisen tunnistaminen on jo sinällään vaikea prosessi ja vaatii opiskelijalta aikaa ja paneutumista. Selkeät tavoitteet ohjaavat opiskelijaa keskittymään olennaiseen, eikä häneltä mene aikaa sen miettimiseen, miten tavoitteen kielellinen ilmaisu tulisi tulkita.

OSAAMISEN SALAT JULKI OPETUSSUUNNITELMATYÖSSÄ

Osaamisperusteisuuden perusajatus on, että osaaminen on osaamista, on se sitten hankittu missä ja miten tahansa. Osaamisperusteisuus opiskelijan kohdalla tarkoittaa, että osaamisen arvioinnissa tunnistetaan ja tunnustetaan oppimisen rajattomat mahdollisuudet ajasta, paikasta ja kontekstista riippumatta. Oppiminen voi olla *formaalia* koulujärjestelmän piirissä tapahtuvaa oppimista, *nonformaalia* epävirallista mutta suunniteltua ja organisoitua koulujärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa oppimista sekä *informaalia* suunnittelematonta arkioppimista. Kun opiskelija osoittaa osaamistaan, mikään näistä oppimisen ja osaamisen hankkimisen tavoista ei ole toista arvokkaampi. Osaaminen on voitu hankkia myös näiden kaikkien toimintaympäristöjen yhteisenä tuloksena.

Osaamisella on taipumuksena olla jollakin tavoin salautuvaa: jonkin työn tai asiantuntijuusalueen osaaja ei omassa toiminnassaan yleensä pysty tarkasti määrittelemään toimintansa osaamisalueita. Mitä kokeneempi osaaja on kysymyksessä, sitä enemmän osaaminen ja siihen sisältyvä ongelmanratkaisu on automatisoitunutta ja itsestään selvästi työtoiminnassa todellistuvaa.



Koulutuksessa osaaminen täytyy voida määritellä, jotta sitä voidaan opetuksen ja opiskelun avulla systemaattisesti oppia ja arvioida. Niin pysäyttävältä kuin se kuulostaakin, jos osaamista ei voida määritellä, silloin sitä ei tunneta, eikä sitä voida myöskään koulutuksella edistää. Kun osaaminen tunnetaan riittävästi, sen oppimista varten voidaan suunnitella ja toteuttaa opetusta.

Osaamisen määrittely on käsitteellistämistä, sanallistamista, sanoiksi pukemista, kielellistä kuvaamista. Sanallistamisessa tärkeintä on selkeys, ymmärrettävyys ja tosiasiallisuus. Tosiasiallisuus on kuvauksen luja perusta. Osaaminen määritellään aina kohteena olevaan työtehtävään tai ammattiin liittyen. Tosiasiallinen kuvaus pitää paikkansa, siinä ei ole mitään fiktiivistä tai keksittyä. Yhdessä selkeyden kanssa se mahdollistaa

ymmärrettävyyden, eli sen että osaamisesta voidaan saavuttaa yksimielinen käsitys osaajien yhteisössä.

Osaamisen määrittely on riittävän tarkkaa silloin, kun sen perusteella

1. voidaan tunnistaa olemassa oleva osaaminen
2. voidaan arvioida osaamisen riittävyys
3. voidaan laatia opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman laatiminen tarkoittaa osaamisen ja osajaksi kehittymisen salaisuuksien paljastamista. Osaamista-voite tai ammattitaitovaatimus kuvaa osaamisen määrittelyn ensimmäistä vaihetta, jossa nähdään työtoiminnan kannalta ydinosaamisen taso. Osaamisen näkyväksi tekeminen jatkuu, kun edetään osaamisen tiedollisiin, taidollisiin sekä arvoihin ja henkilöön liittyviin osa-alueisiin, kulloisenkin osaamisalan luonteenomaisissa konteksteissa. Osaaminen saadaan lopulta täydellisesti näkyviin osaamisen arviointikriteerien määrittelyn avulla.

OSALLISTAVA PEDAGOGIIKKA OSAAMISPERUSTEISESSA KOULUTUKSESSA

Osaamisperusteisessa koulutuksessa opiskelija on aktiivinen toimija omien opintojen ja osaamisen kehittymisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Näin koulutuksessa toteutuu osallistava pedagogiikka, joka hyväksyy opiskelijan omat tavoitteet ja lähtökohdat opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Osallistava pedagogiikka painottaa opiskelijan ensisijaisuutta, vapautta ja vastuuta oppimisen lähtökohtien pohdinnassa, tavoitteiden asettamisessa, suunnittelussa, toteutuksessa ja onnistumisen arvioinnissa.

Osaamisperusteisessa opiskelussa *osallisuus* merkitsee opiskelijan omakohtaista sitoutumista ja vaikuttamista asioiden kulkuun. Osallisuus tarkoittaa myös sitä, että tavoitteiden asettamiseen, toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen sekä osaamisen arviointiin otetaan mukaan kaikki oppimisprosessin osalliset, myös opettajat ja toiset opiskelijat. Tämän myötä jokaiselle mahdollistuu mielekkääksi koettu toimijuus.

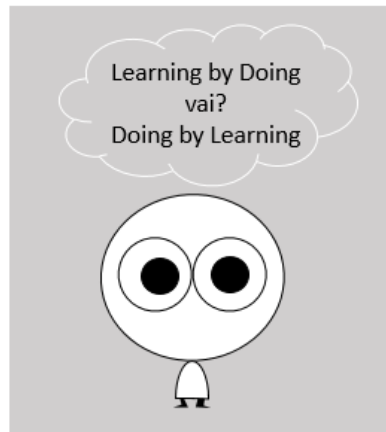
Vapaus tulee näkyväksi opiskelijan mahdollisuutena opiskella ja osoittaa osaamistaan itselle sopivalla tavalla. Aikaan, paikkaan ja opiskelutapaan sitoutumaton toimintamalli antaa opiskelijalle vapauden suunnitella ja toteuttaa opiskeluaan ajallisista ja muista reunaehdoista vapaana.

Opiskelijan *vastuu* omista opinnoista on osaamisperusteisessa opiskelussa suuri. Se tarkoittaa opiskelijan omaa työtä ja vastuuta oppimisesta. Opiskelija ottaa vastuun seurauksista. Opiskelijalle ei tarjota valmiina aikatauluja, oppimisen polkuja tai oppimistehtäviä, vaan opiskelijalla on vastuu perehtyä osaamisvaatimukseen, joiden perusteella hänen tulee itse suunnitella, miten ja missä hän hankkii vaadittavan osaamisen ja miten hän sen osoittaa. Osaamisperusteisessä työtavassa

opettaja on ohjaaja, tukija ja oppimisen yhteyksien sekä mahdollisuuksien ylläpitäjä.

Oppimisen mahdollisuuksien laaja valikoima ja joustavuus, yksilöllisen opintopolun haasteet ja riskit houkuttelevat opiskelijoita ylittämään mukavuusalueiden rajat.

Onnistuakseen kaikki tämä edellyttää erinomaista yhteistyötä, jossa opettaja ohjaa sekä luo ja ylläpitää oppimisen edellytyksiä.



Asko 2016

OPPILAITOKSEN STRATEGIA OPISKELIJAKOHTAISEKSI

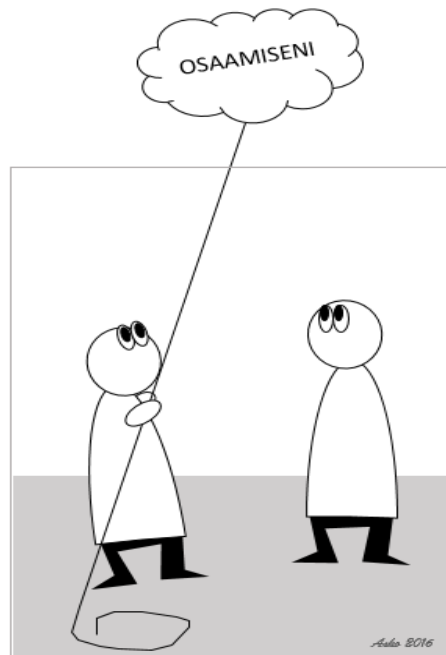
Henkilökohtaistetusti toteutettu osaamisperusteinen koulutus lähtee liikkeelle opiskelijan aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta. Samalla käynnistyy oppilaitoksen strategia-prosessi.

Osaamisen tunnistaminen on opiskelijan ja osaamisen opettajan yhteistyössä tapahtuvaa aikaisemmin hankitun tai saavutetun osaamisen tietoisuuteen saattamista ja osoittamista. Tunnistettua osaamista verrataan osaamistavoitteisiin, ja osaaminen voidaan oppilaitoksen toimesta tunnustaa osaamisvaatimuksia vastaavaksi. Näin saadaan perustiedot strategian viimeistelyä varten.

Osaamisen tunnistaminen ja osoittaminen ovat tulosta opiskelijan itsearviointiprosessista, jota oppilaitos tukee ohjauksella. Ohjauksella tuetaan opiskelijan vastuuta ja johtajuutta oppimispolulla. Jos opiskelija ei koe olevansa oman kehittymisensä subjekti, hän vetäytyy vastuusta ja ottaa perinteisen koululaisen tai opiskelijan roolin. Tällaisessa tapauksessa oppilaitoksen taakka voi muodostua kohtuuttomaksi. Strategia ei johda menestykseen. Oppilaitoksen kannalta on kysymys siitä, miten voidaan parhaalla mahdollisella asiakaslähtöisellä tavalla edistää opiskelijan henkilökohtaisen oppimispolun syntyä.

Onnistuneen prosessin tuloksena opiskelijalle syntyy yksilöllinen oppimispolku ja organisaatiolle valmistuu strategia jokaisen opiskelijan kohdalle.

Strategia vastaa kysymykseen: "Miten tämän opiskelijan kannalta järkevimmin toimien osaamisen varmistava oppimispolku realisoituisi?" Strategia toteutetaan tarjoamalla opiskelijalle osaamisen täydentämisen ja osoittamisen tilaisuuksia ja tarvittavia tukitoimia joustavasti ja ketterästi hänen tarpeensa mukaan.



SUUNNITELLAAN TARJOUMA

Osaamisperusteisessa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tärkeä käsite on *affordanssi* eli tarjouma. Tarjouma tarkoittaa sitä, että oppimisympäristön osat tai tapahtumat tarjoutuvat opiskelijalle tavalla tai toisella havaittavaksi ja sen kautta hänen käytettäväkseen. Olemme koko ajan ihmisyksilöinä, ryhminä, yhteisöinä ja verkostoina tekemisissä tarjoumien ja tarjoumaverkostojen kanssa. Jokainen tutkinto on havaitsemis- ja toimimisympäristönä tarjouma ja tarjoumien monisyinen verkosto, jossa havaitseminen, tietäminen ja toimiminen tapahtuvat.

Ero tavanomaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun on siinä, kuka johtaa oppimisprosessia: onko se koulutuksen järjestäjä vai onko se opiskelija? Mikäli oppimisprosessia johtaa koulutuksen järjestäjä, silloin ennalta strukturoitu opetussuunnitelma on avainasemassa, ja koulutuksen järjestäjästä tulee eräänlainen "antaja", joka kärjistetysti tarjoaa vain yhden havainto- ja toimintakanavan. Mikäli hyväksytään se, että opiskelija johtaa oppimisprosessiaan, se muuttaa tarjouman toisenlaiseksi. Kun hyväksytään, että opiskelija voi hankkia osaamista muualtakin kuin osallistumalla oppilaitoksen järjestämään opetukseen, tarjoumaverkosto laajenee ratkaisevasti ja mahdollisuus käyttää useampia havainto- ja toimintakanavia lisääntyy.

Tarjouma-ajattelussa koulutuksen järjestäjä omalla toimintatavallaan mahdollistaa opiskelijalle mahdollisimman monikanavaiset tavat tunnistaa, hankkia ja osoittaa vaadittavaa ammattitaitoa.

Opiskelijalle tarjotaan mahdollisuuksia hankkia ja osoittaa ammattitaitoa työskentelemällä erilaisissa ryhmissä ja työpareina esimerkiksi siten, että työelämän edustajat ja ammatilliset opettajat työskentelevät yhdessä. Erityisen vaikuttava tarjouma on, jos opiskelijan omassa työssä on sellaisia työtehtäviä, jotka vastaavat koulutuksen osaamisvaatimuksia. Tällöin erityisesti vertaisoppimisen mahdollisuus kasvaa oleellisesti. Kun työtehtävistä saatuja havaintoja ja kokemuksia jaetaan muiden opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa, voidaan olettaa saatavan aikaiseksi uusi tarjouma eli jaettu asiantuntijuus.

Osaamisen opettajan tehtävänä on toiminnallisen vuorovaikutteisuuden ja monikanavaisen havaitsemisen vahvistamisella parantaa tarjoomalaatua.

VIISI OPPIMISPOLUN KÄSIKIRJOITUSTA

Osaamisperusteisuus ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa perustuu ammatillisten tutkintojen osaamiskokonaisuuksiin, joiden osaaminen on osoitettavissa näytöin. Osaamisperusteisuus huomioi aikaisemmin hankitun osaamisen täysimääräisesti ja tie tutkintoon henkilökohtaistetaan. Asiakslähtöinen yksilöllinen opintojen ja tutkinnon suorittaminen

sekä siihen sisältyvien ohjaus- ja tukitoimien suunnittelu ja toteutus ovat osa henkilökohtaistamista.

Henkilökohtaistamisen prosessi koostuu viidestä eri vaiheesta: 1) osaamisen tunnistaminen, 2) osaamisen tunnustaminen, 3) osaamisen hankkimisen ja osoittamisen suunnittelu, 4) osaamisen hankkiminen sekä 5) osaamisen osoittaminen ja arviointi.

Tutkinnon perusteet toimivat peilinä osaamisen tunnistamiselle. Niiden avulla opiskelija myös perehtyy ammattitaitovaatimuksiin ja kriteereihin. Osaamisen tunnistamista voi tehdä esimerkiksi opiskelijan esittämien tutkinto- ja työtodistusten, osaamiskartoitusten, harrastusten, kilpailutoiminnan tai työnäytteiden avulla. Myös opiskelijan itsensä antamat kuvaukset ja selvitykset omasta osaamisestaan antavat tärkeää tietoa osaamisen lähtötason arvioinnissa.

Osaamisen tunnustamiseen päädytään, kun tunnistettu osaaminen vastaa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksia ja kriteereitä. Kyse on arvioinnista, missä arvioijat arvioivat onko osaaminen ajantasaista ja miltä osin se vastaa suoritettavan tutkinnon osia. Mikäli osaamisen tunnistamisen jälkeen todetaan, että opiskelijan osaaminen ei ole sitä tasoa, että osaaminen olisi tunnustettavissa, käynnistyy osaamisen hankkimisen suunnittelu.

Osaamisen hankkimisen ja osoittamisen suunnittelua tukee se, että se toteutuu yhteistyössä opiskelijan, ohjaajan ja työpaikkojen toimijoiden kanssa. Myös muita asiantuntijoita on syytä kuulla, jos opiskelijan valmiudet tai muut lähtökohdat opintoihin sitä edellyttävät. Asiakaslähtöisyys toteutuu, kun opiskelija tulee kuulluksi, hänen tarpeensa ja toiveensa tulevat huomioon otetuksi suunnittelussa.

Osaamisen hankkiminen rakentuu yksilöllisen osaamisen hankkimisen suunnittelun mukaisesti. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opiskelija voi hankkia osaamista joustavasti eri tavoin ja erilaisissa oppimisympäristöissä. Jollekin opiskelijalle voi sopia paremmin työpaikalla oppiminen, kun taas toinen opiskelija kokee hyötyvänsä kouluttajan tuesta oppilaitoksen työtiloissa. Osa opinnoista voi toteutua myös itsenäisesti verkkoympäristöissä tai opiskelijoiden yhteisten projektitöiden parissa. Kouluttajan tehtävänä on tukea ja ohjata opiskelijan osaamisen kehittymistä ja itsearviointia palautteen avulla.

Näytössä opiskelija osoittaa, kuinka hyvin hän on saavuttanut ammattitaitovaatimukset. Osaamisen osoittamisen yksilöllinen suunnittelu sisältää tiedon siitä, miten opiskelija aikoo osoittaa osaamisensa. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä opiskelijan, kouluttajan ja työpaikan toimijoiden kanssa. Suunnitelmalla varmistetaan, että näyttöympäristö, työtehtävät ja muut osaamisen osoittamisen tavat vastaavat kattavasti tutkinnon

perusteita. Näytössä opiskelijan osaamista arvioidaan vertaamalla sitä tutkinnon perusteissa määrättyyn osaamiseen.

Yhteenvedona voidaan esittää viisi yksilöllistä polkua:

Polku 1: Opiskelija on osoittanut vaaditun osaamisen luotettavalla, toimivaltaisen viranomaisen todentamalla todistuksella. Tässä tapauksessa osaaminen tunnustetaan suoraan tai se voidaan tunnustaa, kun arvioijat tekevät arvioinnin todistuksen ja osaamisen ajantasaisuuden varmistamisen jälkeen.

Polku 2: Opiskelija on osoittanut, että hänellä on vaadittavaa osaamista ja hän kykenee todistamaan sen luotettavalla, toimivaltaisen viranomaisen todentamalla todistuksella. Ammattitaitovaatimukset ovat kuitenkin laaja-alaisia eikä ko. todistus kata näitä kaikkia. Niinpä opiskelijan kanssa laaditaan suunnitelma osaamisen osoittamiseksi niiltä osin, kuin sitä ei ole aiemmin todennettu.

Polku 3: Opiskelijalla on paljon osaamista, joka on voinut syntyä esimerkiksi työn, omaehtoisen koulutuksen tai harrastusten kautta. Opiskelijan kanssa laaditaan suunnitelma osaamisen osoittamiseksi ja hänelle järjestetään näyttö.

Polku 4: Opiskelija on osoittanut vaaditun osaamisen luotettavalla, toimivaltaisen viranomaisten todentamalla todistuksella. Ammattitaitovaatimukset ovat kuitenkin laaja-alaisia eikä ko. todistus ja opiskelijan osaaminen kata näitä kaikkia. Niinpä opiskelija täydentää osaamisvajettaan hankkimalla osaamista

yksilöllisen suunnitelman mukaisesti. Sen jälkeen opiskelijan kanssa laaditaan suunnitelma osaamisen osoittamiseksi ja hänelle järjestetään näyttö.

Polku 5: Opiskelijalla ei ole ammattitaitovaatimusten mukaista osaamista. Yhteistyössä opiskelijan kanssa laaditaan yksilöllinen suunnitelma osaamisen hankkimiseksi, jonka ohjaamana hän hankkii vaadittavan osaamisen. Osaamisen osoittamisen suunnitelma rakentuu ja päivitetään sen mukaan, miten osaamisen hankkiminen etenee.

OSAAMISEN STUDY-GROUP

Osaamisperusteisuus korostaa vahvasti opiskelijan itsenäistä kykyä tunnistaa omaa osaamistaan, taitoa rakentaa omanlainen oppimisen polku ja aktiivista roolia puuttuvan osaamisen hankkimisessa ja sen näyttämisessä. Silti osaamisperusteisuuden ei tarvitse tarkoittaa yksin oppimista ja tekemistä, vaan oppimisprosessiin rakennetaan mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden opiskelijoiden kanssa.

Tunnetusti oppiminen yhdessä vertaistensa kanssa parantaa itse oppimisprosessia, mutta samalla se tuo tärkeän yhteenkuuluvuuden tunteen, joka sitouttaa opintoihin. Ryhmässä opitaan tärkeitä työelämän arvostamia geneerisiä taitoja.

Opiskelija löytää usein itse luontaisesti samankaltaisia oppimiskumppaneita, mutta oppilaitos ja opettajat voivat helpottaa tutustumista luomalla opintoihin vertaisoppimisen muotoja ja tilaisuuksia. Jo opintojen alussa opintojen henkilökohtaistamisessa ja osaamisen tunnistamisessa opettaja voi ohjeistaa asiasta ryhmätasolla ja rakentaa erilaisia keskustelupaikkoja ja tehtäviä, joissa opiskelijat keskenään tunnistavat toistensa osaamista. Vertaisille omasta osaamisesta kertominen on luontevaa ja helppoa, samoin kuin toisten kuunteleminen, jotka molemmat auttavat oman osaamisen löytämisessä ja sanoittamisessa. Vertaisryhmältä saadun vahvistuksen myötä myös opettaja on helpompi kohdata.

Kun opiskelijat lähtevät hankkimaan tarvittavaa osaamista, opettaja voi yhdistää samankaltaista osaamista tarvitsevat yhteiseksi osaamisen etsijöiden Study-Group -tiimiksi. Tässä tiimissä he voivat yhdessä suunnitella tavoitteiden mukaisia oppimistilanteita ja -paikkoja. Oman tutun pienryhmän kanssa voidaan harjoitella myös osaamisen näyttöjä opettajan laatiman ohjeistuksen avulla.

Luonnollisesti oppilaitoksen tarjouspäivät suunnitellaan sosiaalista vuorovaikutusta hyödyntäen ja opiskelijoille annetaan mahdollisuuksia keskustella, tehdä tehtäviä ja toimia ryhmässä. Tässä vaiheessa tutun ryhmän sijaan voidaan sekoittaa ryhmiä ja opetella työskentelemään erilaisten ryhmien kanssa.

AUTENTTISTA JA PALAUTEPITOISTA ARVIOINTIA

Ammatillisen peruskoulutuksen uudistamisen yhteydessä otettiin käyttöön arviointimalli, jossa erotetaan toisistaan oppimisen arviointi ja osaamisen arviointi. Oppimisen arviointi on opiskelijan oppimisen etenemisen seuraamista tukemalla ja ohjaamalla häntä osaamistavoitteiden saavuttamisessa sekä opiskelijan itsearviointitaidon kehittämistä. *Oppimisen* arviointi on ohjaavan ja kannustavan sanallisen palautteen antamista opiskelijalle. Oppimisen arvioinnin perusteella tuetaan osaamisen hankkimiseen tähtäävää oppimisprosessia.

Kun opiskelija on saavuttanut tutkinnon ammattitaitovaatimukset, hän osoittaa osaamisensa tutkinnon perusteiden mukaisesti. Tällöin hänen *osaamisensa* arvioidaan arviointikriteereitä soveltaen.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin erottelu on käyttökelpoinen ja hyödyllinen koulutuksessa, kun pidetään mielessä, että sanallinen ja ohjaava palaute on keskeisin arviointiavun muoto kaikessa ihmisten toiminnassa. Osaamisen opettaja on palautteen ja arviointiavun antaja sekä oppimisen että osaamisen arvioinnissa. Tästä syystä hänen täytyy itsekin olla osaja osana osajien verkostoa. Osaamisperusteisessa arvioinnissa eri asiantuntijoiden yhteistyö korostuu, kuten on ollut käytäntö esimerkiksi näyttötutkinnoissa.

Osaamisperusteisuus rakentuu osaavalle arvioinnille. Työelämässä itsearviointi on kaiken arvioinnin perusmuoto, jota ilman mikään onnistuminen ei olisi mahdollista. Itsearviointi mahdollistaa ihmisen tuloksellisen toiminnan. Koulutuksen osana itsearviointi tarkoittaa jatkuvaa reflektioprosessia, jossa opiskelija pohtii sitä, mitä hän kulloinkin on tekemässä ja kuinka toiminta vastaa tehtävien vaatimuksiin. Osaamisperusteinen koulutusprosessi lähtee itsearviointiin ja johtaa itsearviointiosaamisen vahvistumiseen.

Osaamisen opettajan antama korjaava ja kehittämiskohteita sisältävä palaute tekee opiskelijan itsearviointiin merkityksellisen. Palautteen avulla opiskelijan oppimisprosessia ohjataan haluttuun suuntaan. Opiskelija autetaan palautteen avulla tietoisesti osaamisestaan. Aikuiselle palautteen saaminen omasta oppimisesta ja osaamisesta on yhtä tärkeää kuin nuoremmille oppijoille.



Aula 2016

Perinteinen näkemys arvioinnista korostaa opettamisen ja oppimisen keskinäistä riippuvuutta, eli arviointi kohdistuu siihen, mitä opetetaan ja mitkä ovat oppimistavoitteet. Osaamisperusteisessa arvioinnissa arvioinnin kohde nähdään laajemmin kuin tietämisenä tai toimintojen mekaanisena suorittamisena, sillä tavoiteltava osaaminen asettuu koulussa toteutettavan arviointilanteen ulkopuoliseen autenttiseen kontekstiin.

Kaikessa arvioinnissa arviointia tukee, jos se voidaan viedä käyttökontekstiinsa. Tenttikin voi olla autenttinen, kun arviointi kohdistuu jonkin aidon ongelman ratkaisemiseen todellisessa tai simuloitussa suoritusilanteessa. Projektityöt, suulliset ja kirjalliset esitykset, kilpailut tai tehtäväksi annetut voivat toteuttaa autenttisen arvioinnin ideaa. Opiskelijan tulee kuitenkin itse olla oppimisen keskeisin arvioija, koska hän on itse oman osaamisensa toteuttaja. Osaamisperusteisessa oppimisen arvioinnissa haasteena onkin löytää soveltuva arviointitapa eri tarkoituksiin ja tilanteisiin.

Oppija osoittaa osaamisensa siinä vaiheessa oppimisprosessiaan, kun hän arvioi saavuttaneensa tavoitteena olevan osaamistason. Koska osaamisen tunnustamisessa otetaan huomioon myös muodollisen koulujärjestelmän ulkopuolella opittu, edellyttää se arvioinnilta erityistä huolellisuutta ja yhteisesti sovittuihin kriteereihin perustuvaa päätöksentekoa. Osaamisen osoittamisen täytyy olla niin monipuolista ja käytännön läheistä, että arvioijalle enempää kuin arvioitavallekaan ei jää

epäselväksi, näkykö osaaminen vai tuleeeko sitä vielä täydentää. Osaamisen arvioinnissa voidaan käyttää ohjaavassa ja oppimisprosessia vahventavassa merkityksessä myös vertaisarviointia. Osaamisen arvioinnissa oppijan saaman palautteen tehtävä on vahvistaa hänen ammatillisia tai muita kehittämistavoitteitaan eikä siis pelkästään todeta sitä, onko oppija saavuttanut osaamistavoitteet.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin prosessien onnistuminen näkyy oppijan lisääntyvänä vastuullisuutena ja haluna panostaa jatkuvaan oppimiseen. Onnistunut arviointi myös tukee itsenäisten valintojen tekemisen oppimista, oppijan itsemääräämisoikeuden mukaisesti.

	OPPIMISEN ARVIOINTI	OSAAMISEN ARVIOINTI
ITSEARVIOINTI	Lähtökohta	Lähtökohta
VERTAISARVIOINTI	Suosittelavaa, jos mahdollista - työpari, ryhmä - ohjaava palaute	Suosittelavaa, jos mahdollista - työpari, ryhmä - kehittävä palaute
ASiantuntija-arviointi	Opettajat, ohjaajat - ohjaava, rakentava ja kannustava palaute	Opettajat, työelämätoimijat - osaamisvaatimusten täyttyminen. - kehittämistavoitteiden hahmottaminen

Kuva 2. Onnistuneen arvioinnin osatekijät

DIGITAALISUUS OSAAMISPERUSTEISESSA OPETUKSESSA

Digitaaliset työvälineet ja teknologinen toimintaympäristö ovat luonnollinen osa kaikkea ammatillista toimintaa ja ammattiin oppimista. Osaamisperusteinen koulutusmalli sisältää lähtökohdanaan osaamisvaatimusten mukaisen digitaalisen toimintamallin ja siihen valmentavan pedagogiikan.

Erityispiirre on, että osaamisperusteisessa opetuksessa kiinnitetään suurta huomiota oppimisprosessin ja osaamisen dokumentointiin. Digitaaliset ratkaisut mahdollistavat eri työskentelyvaiheiden dokumentoinnin, jakamisen ja kommentoinnin. Dokumentteja voi tehdä videoimalla, valokuvaamalla tai muuten työstämällä tehtäviä digitaaliseen muotoon ja tallentamalla suoraan opiskelutyön tuotokset. Tuotettuihin dokumentteihin voidaan palata arvioinnin, reflektoinnin ja palautteen merkeissä jälkikäteen niin itsenäisesti, ryhmässä kuin ohjaajankin kanssa.

Osaamisen ja oppimisprosessin dokumentoinnin haasteet havaitaan useimmiten aikuisopiskelijoiden kohdalla siinä vaiheessa, kun opiskelija tunnistaa oman osaamisensa, mutta hänellä ei ole antaa mitään todistetta tai esimerkkiä arvioitavaksi. Sama haaste esiintyy, kun tarkastellaan, onko opinnoissa saavutettu kehittymistä. Mikäli systemaattisesti doku-

mentoidaan opiskelun lähtötilanne, eri vaiheita opiskeluprosessin aikana sekä lopussa, voidaan arvioida, miten prosessissa on edetty ja miten matkan varrella havaittuihin tarpeisiin on reagoitu.

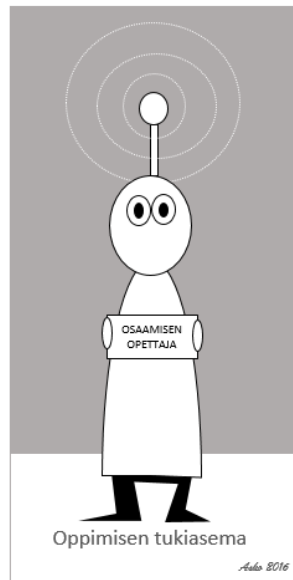
Digitaaliset ratkaisut, videot, henkilökohtaiset oppimisalustat, verkkoalustoilla työstetyt ryhmätyöt tai keskustelualueet eivät sinänsä takaa dokumenttien säilymistä sen enempää kuin paperille kirjoitetut esseet tai kirjallisena saadut palautteet. Dokumenttien kokoaminen ja säilyttäminen sekä näyttäminen muille on kuitenkin kätevää, ja siitä voi tulla varsin yhteisöllinen prosessi, johon voi osallistua opettajia, opiskelijoita ja eri alojen edustajia.

Opintojen henkilökohtaistamisessa ja osaamisen hankkimisen yksilöllisen opintopolun toteutumisessa digitaaliset työkalut mahdollistavat todellisen megatarjouman synnyn. Digitaalisen verkon ja verkostojen kautta kaikki olemassa oleva osaamista kehittävä resurssi voi tulla opiskelijalle avuksi. Osaamisen opettajaa tarvitaan järkevien valintojen tueksi.

Digitaalista tukea suunniteltaessa on hyödyllistä soveltaa malleja, jotka tukevat paitsi yksilöllistä myös sosiaalista oppimista. *Konnektiivinen* oppiminen voi olla yksi esimerkki siitä, miten yhteistoiminnallisuutta voidaan edistää tietoverkkojen avulla.

Konnektiivinen oppiminen perustuu ajatukseen, että oppiminen tapahtuu tehokkaimmin osana sosiaalista verkostoa, missä oppiminen mahdollistuu *solmukohtien* kytkeytyessä toisiinsa. Oppimistapahtumat sijoittuvat tietoverkkoihin, joissa solmukohtina voivat olla ihmiset, organisaatiot, tieto, data, media, blogit, YouTube-videot jne. Konnektiivinen oppiminen rakentaa oppimisverkostoja, joista rakentuva henkilökohtainen oppimisverkosto (Personal Learning Networks, PLN) mahdollistaa jatkuvan ajan tasalla pysymisen. Uuden ihmisen lisäessä verkostoon kytköksen, hän monipuolistaa informaatiovirtaa, ja koko verkoston osaaminen voimistuu.

Osaamisen opettaja on oppimisverkostossa keskeinen solmu-kohta ja oppimisen tukiasema.



OSAAMISEN KÄSITE

Osaaminen voi olla tietämistä, taitamista tai itseymmärryksellistä. Nämä määritykset edustavat välttämättömiä ja toisiaan täydentäviä tietämyksen ja osaamisen puolia muodostaen yhdessä saumattoman kokonaisuuden.

Taidollinen osaaminen on käytännöllistä taitoa, joka on hankittu tekemisen kautta ja on sen vuoksi helposti sovellettavissa toiminnallisten tilanteiden hallintaan. Käytännön taito kehittyy vaiheittain erilaisten tapahtumien ja kokemusten kautta. Siinä on aina mukana myös persoonallinen kokemus ja arvot, joilla on toiminnassa ohjaava rooli.

Taitaminen on luonteeltaan kokemuspohjaista, koska se on tuotettu käytännön ongelmanratkaisussa saadun kokemuksen kautta. Se on toiminnallista, koska tällainen tieto otetaan yleensä käyttöön vain todellisessa ongelmanratkaisutilanteessa. Sitä voidaan kuvata henkilökohtaiseksi, koska se rakentuu merkityksellisistä omakohtaisista kokemuksista. Taidollinen osaaminen on myös hiljaista tietoa, jota on vaikea sanallistaa, ja se voi usein jäädä tiedostamattomaksi, mikä selittyy ainakin osin päätöksenteon automatisoitumisella.

Opiskelijan taidollisen osaamisen osoittaminen toteutuu parhaiten autenttisessa toimintaympäristössä tai sitä jäljittelevässä tilanteessa, jossa opiskelija voi tehdä osaamisensa havaittavaksi. Jos kyseessä on tuotteen valmistus tai työnäyte,

joka voidaan toteuttaa kontekstista irrallaan, osaamisen osoittaminen on helppo järjestää. Kun osaamiseen yhdistyy esimerkiksi työyhteisössä toimimista, osaamisen osoittaminen tulee pyrkiä toteuttamaan mahdollisimman autenttisessa työympäristössä. Taidon osoittamisessa ja arvioinnissa on huomioitava tilannesidonnaisuus. Taito ilmenee parhaiten samankaltaisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä, joissa se on hankittu.

Tiedollinen osaaminen on teoreettista tietämistä, joka muodostuu käsitteistä ja ajatusmalleista. Teoreettista tietoa tarjoavat oppiaineet. Opiskelun aikana hankittu teoratieto toimii tarttumapintana kokemuksen kautta hankitulle taidolliselle osaamiselle ja myös toisin päin: teorian merkitys avautuu liityessään käytännön tekemisestä syntyneeseen kokemukseen. Teoreettinen tieto on välttämätöntä käytännölliseen toimintaan liittyvien perustelujen ymmärtämisessä ja käsittelyssä. Se rakentuu ja kehittyy toimijoiden vuorovaikutuksessa ja syvenee kriittisen keskustelun ja argumentoinnin kautta.

Tiedollinen osaaminen sisältää ilmiöiden käsitteellistämistä ja syvällistä ymmärtämistä, ja osaaminen voidaan usein osoittaa joko kirjallisesti tai suullisesti. Yleensä se kuitenkin liittyy kiinteästi taidolliseen osaamiseen, koska pääsääntöisesti opiskelijan tulee osata soveltaa teoratietoa käytännön tilanteissa. Samalla tavoin teorian hallinnan osoittaminen on usein välttämätöntä taitojen osoittamisen yhteydessä. Jos opiskelija toimii il-

man teoretietoa, hän tekee arviointeja, ennusteita ja toimintapäätöksiä arkiymmärrykseen perustuen. Työtehtävissä syntyviä yllätyksellisiä ilmiöitä ei kyetä analysoimaan tai käsitteellistämään ilman teorian osaamista, mikä voi johtaa virheisiin ja jopa vaaratilanteisiin.

Kolmas osaamisen osatekijä, *itseymmärryksellinen osaaminen* – metakognitio – liittyy aina henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. Itseymmärrykseen liittyy opiskelijan itsesäätely ja korkean asteen ajattelun taidot. Itseymmärryksellisessä osaamisessa ei ole kyse sen tietämisestä, miten jokin tehtävä tehdään. Kysymys on siitä, että henkilö osaa arvioida toimintakykyään suhteessa tilanteen vaatimuksiin ja osaa hallita ja säädellä omaa toimintaansa niin, että saa tehtävän suoritetuksi. Tuloksellista toimintaa edistävät pystyvyysuskomukset ovat oleellinen osa itseymmärryksellistä osaamista.

Hyvästä itseymmärryksellisestä osaamisesta kertoo henkilön kyky analysoida ja perustella tekemiään ratkaisuja ja kokemusten ymmärtämiseen perustuva itsensä johtaminen. Itseymmärryksellisestä osaamisesta kertoo myös jatkuva itsearviointi oman toiminnan kehittämisessä.

Itseymmärryksellinen osaaminen yhdistää tiedon ja taidon käyttöä, joten sillä on osaamisen osoittamisessa erityinen rooli. Itseymmärryksellisen osaamisen osoittaminen vaatii yleensä tuekseen sekä käytännön taidon että tiedollisen osaa-

misen toiminnallisen yhteyden. Esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa opiskelijan tulee osata varsinaisen ratkaisun lisäksi myös suunnitella, arvioida ja sovittaa oma toiminta suhteessa tilanteen vaatimuksiin ja perustella valintansa. Arvioijan haasteena on tämän kokonaisuuden huomioon ottaminen ja luotettavan arvioinnin tekeminen.

AKATEEMISEN OSAAMISEN YDIN

Yksinkertainen tapa jakaa osaaminen taidolliseen, tiedolliseen ja itseymmärrykselliseen osa-alueeseen saa lisäväritystä, kun osaamisperusteisuutta tarkastellaan korkeakouluopetuksen ja akateemisen oppimisen näkökulmasta. Korkeakoulumaailmassa ei niinkään puhuta osaamisesta vaan asiantuntijuudesta. Mikä mahtaa olla osaajan ja asiantuntijan välinen ero?

Asiantuntijuuden osatekijöitä voidaan tarkastella synonyymeinä osaamisen osatekijöiden kanssa. Asiantuntijuus perustuu tietoihin, taitoihin ja itseymmärrykseen, aivan kuten osaaminenkin. Se on hyvin organisoituun ja käyttökelpoiseen tietämykseen perustuvaa taitoa ratkaista ongelmia tehokkaasti.

Määrittelyn vaikeus voidaan yrittää ohittaa siten, että otetaan koulutuksen tasoerottelu lähtökohdaksi. Tällöin uskomme, että ammatillinen toisen asteen koulutus tuottaa ammatin osaajia, ammatillisia toimijoita. Ammattikorkeakoulutus taas tuottaa ammatillisia asiantuntijoita, ja yliopistokoulutus tuottaa tieteellisiä asiantuntijoita. Ammatillinen asiantuntijuus on

työelämää kehittävää ja uudistavaa oppimista. Tieteellinen asiantuntijuus on uutta tietoa tuottavaa ja tietämisen rajoja avartavaa oppimista.

On kuitenkin mahdollista, että ammatillinen toimija uudistaa työelämää ja tuottaa uutta tietoa. Tästä syystä rajojen linjaaminen koulujärjestelmän portaiden mukaan ei ole pätevää. Järkevämpää lienee ajatella siten, että osaamisella on tasoeroja. Kun osaaminen edistyy tasolle, jossa henkilö pystyy myös kehittämään työtään, alaansa ja työyhteisöään, hänen osaamistaan voi alkaa luonnehtia asiantuntemukseksi.

Korkeakoulujen opetussuunnitelmiin on Bolognan prosessin myötä laadittu osaamistavoitteet ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt. Opiskelijat laativat henkilökohtaisen opintosuunnitelman opintojensa tueksi, ja aiemmin hankittua osaamista otetaan huomioon osana tutkinnon suorittamista.

Opetussuunnitelmien vahva sisältöpainotteisuus saattaa kuitenkin kahlita osaamisperusteisuuden vahvistamista. Osaamisperusteisuutta vahventaa, jos opetuksen toteutuksessa painottuu, oppiaineiden ja asiasisältöjen välittämisen tartuntapintana, opiskelijan kehittäminen tiedollisena toimijana.

Koska yliopisto-opetus on tutkimukseen perustuvaa, sitä leimaa kunkin korkeakoulun tieteellinen suuntautuminen sekä

profiloituminen. Jotta osaamisperusteisuus voisi toteutua vahvassa mielessä, tutkinnossa tavoiteltava asiantuntijuus tai ydinosaaminen täytyy pystyä kuvaamaan yleisesti hyväksyttävällä tavalla ilman voimakasta sidonnaisuutta eriäviin koulukuntiin ja tieteenalan sisäisiin tai tieteenalojen välisiin kriittisiin keskusteluihin.

Tieteen jakautuminen koulukuntiin tai tutkimussuuntauksiin ei poista sitä tosiasiaa, että esimerkiksi tutkijan perusosaaminen – kyky arvioida, suunnitella, toteuttaa ja raportoida tieteen kriteerit täyttävää tutkimusta – tulee olla riittävän yhteinen kaikille tieteen suuntauksille ja myös eri tieteenaloille. Jos kuitenkin ajatellaan siten, että kriittisyyden ja itsekritiikin osaamisvaatimus uuden tiedon tuottamisessa yhdistää kaikki tieteellisyiden näkökulmat, tieteen osaaminen tarkoittaa enemmänkin kykyä perusteltuun erimielisyyteen, tieteelliseen keskusteluun ja argumentointiin. Tieteessähän ei ole olemassa varmaa tietoa, on vain tämän hetkistä ja uudistuvaa tietämystä.

Onko tieteiden yhteisen osaamisen filosofinen ydin tällä hetkellä riittävän hyvin kuvattu tai sisällytetty tieteellisiin tutkimuksiin? Tämä lienee aivan asiallinen kysymys akateemista opetussuunnitelmaa tehtäessä. Jos yhteinen ydin löytyy, tällöin se voidaan hankintatavasta riippumatta tunnistaa ja tunnustaa ja koulutuksen osaamisperusteisuus voi toteutua täydellisemmin kuin opintokokonaisuuksiin perustuvassa käytännössä.

Osaamisen kuvaamisen ongelmaksi voidaan kokea myös se, että yliopistotutkinnoissa ei useinkaan ole mitään rajattuja ammattikuvia, joiden suunnassa osaamisen voisi kuvata. Luonnontieteilijät, humanistit, yhteiskuntatieteilijät ja insinöörit voivat työllistyä samalla tutkinnolla mitä erilaisimpiin ammatteihin. Akateemisiin tutkintoihin liittyvä osaaminen voi olla niin yleispätevällä tasolla, että se herättää hämmennystä. Tohtoriksi kouluttautunut voi potentiaalisesti osata todella paljon, mutta ei kuitenkaan hallitse tiettyä osa-aluetta ilman harjoittelua ja työssä oppimista siinä kulloisessakin tehtävässä, johon hänet on valittu. Jos näin ajatellaan, akateemisen osaamisen ydin on oppimisen valmiutta ja joustavaa luomiskykyisyyttä.

Akateemisen osaamisen syvällinen kuvaaminen voi tuntua haasteelliselta, vaikka pedagogisesti ajatellen juuri vaikeasti määriteltävän osaamisen kuvaamisyritykset ovat erityisen tärkeitä ja opettavaisia.

SEITSEMÄN HAVAINTOA ONNISTUNEESTA OSAAMISPERUSTEISESTA KOULUTUKSESTA

Kokemustieto ja myös tutkimukselliset havainnot antavat viitteitä siihen, että osaamisperusteisen pedagogiikan onnistumisessa on keskeistä ainakin seuraavien periaatteiden toteutuminen:

“Vain tarpeeseen pohjautuen”

Osaamisperusteisessa pedagogiikassa koulutetaan aina vain tarpeeseen pohjautuen. Koulutukselta poistuu kaikki itsetar-koituksellisuus ja keskeiseen rooliin nousevat joustavuus, tilanneherkkyys ja nopea reagointi. Ennalta sitovaksi suunnitellut lukujärjestykset eivät toimi, kun lähtökohtana on yksilön ainutlaatuinen osaamisprofiili ja osaamisen hankkimisen polku.

“Joustavuus, tilanneherkkyys, nopea reagointi”

On tärkeää, että osaamisen hankkimisen tavat ovat joustavia ja työelämään sidottuja. Ei ole mitään pakkoja – on osaaminen, jota tarkastellaan. On osaamisen hankkimistapojen tarjouma, johon orientoidutaan. Opiskelija, joka on jo monin tavoin taitava osaaja, miettii ja päättää itse, mikä on hänelle paras tapa. Opettaja ohjaa prosessia kuunnellen herkällä korvalla ja tarvittaessa ohjaa ja neuvoo, vastaa kysymyksiin ja on tavoitettavissa nopeasti. Opiskelijan on voitava luottaa siihen, että opettajan ohjausta on saatavissa yhteisesti sovitulla tavalla.

“Koulutus työhön liittyen”

Koska osaaminen tuotetaan aina jotakin konkreettista tavoitetta, esimerkiksi luonnonvara-alan ammattitaitoa varten, täytyy myös koulutus toteuttaa käytännönläheisesti, työhön ja ammattiin liittyen työelämässä. Osaamisperusteinen koulutus

toimii työelämän rajapinnassa, työelämässä ja työelämää varten. Osaamisen täydentäminen, laajentaminen ja syventäminen tehdään työelämässä tai sitä simuloiden kulloisenkin osaamisalan mahdollistamalla tavalla. Tietysti hyödynnetään myös oppiaineita, tutkimusta ja kirjallisuutta, mutta varsinainen tietojen, taitojen ja asenteiden harjoittelu ja kokeilu tehdään omassa tai vieraassa työssä, jotta saadaan mahdollisimman aito kokemus ja näkemys.

“Ohjaamisen korostuminen”

Ohjaamisen merkitys korostuu. Opetus on osaamisen arviointiin ja hankkimiseen ohjaamista. Opettaja on ohjaaja ja mahdollistaja, ei niinkään tiedonjakaja ja valmiiden opetuspakettien esittelijä. Tämä vaatii opettajalta uudelleen orientoitumista. Perinteinen opettajan valta-asema “ylimpänä tietäjänä” ei enää ole merkityksellinen, mikä vaatii uuden ajattelun sisäistämistä.

Opettajan roolin muutos on ehdoton edellytys osaamisperusteisessa koulutuksessa. Opiskelijan kuunteleminen ja hänen valintojensa hyväksyminen edellyttää opettajalta tietynlaista nöyryyttä, joka vaatii harjoitusta. Toimiminen opiskelijan osaamisen ehdoilla saattaa hämmentää. Opettaja toimii avoimella kentällä, jossa ei ole valmiita opetuspaketteja, jotka hän varmasti hallitsee. Opettajan pitää tarvittaessa uskaltaa myöntää tietämättömyytensä ja tunnustaa sekin, että opiskelija osaa enemmän. Ohjauksen määrä lisääntyy opettajan

työssä, mutta resurssia vapautuu, kun kaikkea ei suunnitella valmiiksi, vaan opiskelija suunnittelee polkunsa ja oppimisen tuki etenee sen mukaisesti.

Jotta positiivisia onnistumisen kokemuksia syntyisi ja koulutuksen suorittajakohtaiset oppimispolut mahdollistuisivat, ohjauksen on oltava tarkoitukseen sopivaa: sen on oltava vaikuttavaa ja ajantasaista. Ohjausta annetaan juuri silloin, kun sitä kysytään.

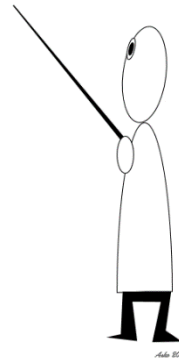
Huolellista ohjausta tarvitaan esimerkiksi

- itsearvioinneissa: mitä osaamista kuvataan, miten kuvataan, missä laajuudessa kuvataan, missä hankittua osaamista kuvataan jne.
- henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa: kuinka paljon pitää täydentää osaamista, jotta se olisi tarpeeksi; miten täydennän osaamista; missä ja miten hyödynnän jo olemassa olevaa osaamista jne.
- osaamisen osoittamisessa: miten ja missä osoitan, mikä on riittävää osaamista jne.

Alussa ohjauksen tarve on suuri, mutta kun prosessi etenee, opiskelijat ottavat enemmän vastuuta ja toimivat itseohjautuvasti. Vaikka opettajan rooli tiedon jakajana vähenee, ei ole tarkoitus, etteikö opettaja toisi esille omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Juuri opettajan asiantuntemus ja perehtyneisyys ovat ohjausprosessin ammatillisena sisältönä.

Käytännössä opittua ohjauksen viisautta:

Kun annat opiskelijalle luottamusta,
saat häneltä vastalahjaksi vastuullisuutta.



”Ryhmän hyödyntäminen”

Ryhmään sitoutuminen ja ryhmän merkitys ovat tärkeitä osaamisperusteisessa oppimisprosessissa. Työskentely lähtee hyvin käyntiin, kun jo ensimmäisenä opetuspäivänä tutustutaan ja työskennellään porukoissa itsearviointeja tehden, omaa osaamista pohtien ja siitä keskustellen. Tällöin opiskelijat huomaavat heti hyödyn, joka ryhmäläisistä heille on. Samalla he oppivat jakamaan omaa osaamistaan, mikä on yksi osaamisperusteisuuden periaate ja jota ilman oppilaitoksissa ei voida toimia onnistuneesti.

Opetuksellisiin tarjoumiin kannattaa ehdottomasti sitoa sosiaalisia vuorovaikutustapahtumia, kuten toisilta kysymistä ja

keskustelua, yhteistä suunnittelua ja toteutusta sekä vertailemista. Opetus kannattaa suunnitella siten, että opiskelijan osaamisesta hyötyy koko ryhmä. Opiskelija voi osoittaa osaamisensa ryhmälle harjoituksena virallista osaamisen osoittamista varten.

Opinnoista saaduista palautteista on havaittu, että opiskelijat pitävät ryhmäkeskusteluja oman oppimisensa kannalta erittäin tärkeänä. Myös pienryhmissä käydyt pohdinnat ovat tehokkaita oppimisen ohjaamisen välineitä. Sama pitää paikkansa työparityöskentelyn osalta, jossa syntyvä vertaistutorointi on arvokas ohjauksen muoto.

Onnistunut ohjaus sisältää muidenkin kuin opiskelijoiden ja ohjaajien osallistumista ohjausprosessiin. Parhaimpiin oppimistuloksiin pääsemme silloin, kun ohjaukseen voi liittyä myös opiskelijan ammatillinen työyhteisö.

”Yhteistyö opettajien kesken”

Osaamisen opettamisessa ei koskaan riitä vain yhden opettajan tai oppiaineen ponnistus: osaaminen on kokonaisuus ja sitä kehittävä ohjaus edellyttää aina yhteistyötä opettajilta. Osaamisperusteisen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa korostuu opettajien keskinäinen yhteistyö sekä yhteistyö ammattialan työelämätoimijoiden kanssa. Koulutuksesta tulee

osaamisen mielekäs kokonaisuus, kun se suunnitellaan yhteistyössä opettajien, työelämätoimijoiden ja opiskelijoiden kesken.

Yhteistyö auttaa myös yhteisiä opintoja tukemaan ammatillisen osaamisen kehittymistä. Eri aineiden osaajien välinen yhteistyö havainnollistuu, kun esimerkiksi kielten opetuksessa tähdennetään ammattialan mukaista ammattisanastoa ja käsitellään ammattiin liittyviä asioita ammatillisissa työtilanteissa. Samoin käy, kun matemaattisissa aineissa käsitellään ajankohtaisiin työtehtäviin liittyviä ongelmia. Oppiainerajoista ja opettajakeskeisyydestä siirrytään kohti yhteistä vastuuta ja opiskelijakeskeistä toimintaa.

”Toiminnalliset opetuspäivät”

Osaamisen arviointiin ja täydentämiseen tarkoitetut opetuspäivät ovat varsin merkittäviä oppimisen paikkoja opiskelijoille. Päivien työskentely voi rakentua teemoittain erilaisista virikkeistä ja ryhmien työskentelystä. Virikkeenä voi olla tietoisuus, lyhyt luento, asiantuntijavierailija, opiskelijan toteuttama opetustuokio tai osaamisen osoittaminen. Opiskelijat jakavat kokemuksiaan, omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Kun useat eri oppineet integroituvat työskentelyyn, on myös jaettu osaaminen monipuolista. Opiskelijat kokevat yleensä oppivansa eniten ryhmätyöskentelystä. Tämä selittää myös sitoutumisen opetuspäiviin osallistumisessa.

OSAAMISPERUSTEINEN OHJAUS SYSTEEMISESTÄ NÄKÖKULMASTA

Osaamisperusteisessa koulutuksessa korostuu ohjauksen merkitys. Osaamisperusteisuus tarkoittaa ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna, että keskiössä on koko ajan opiskelijan toimijuus suhteessa hänen omaan oppimisprosessiinsa ja sen avulla tapahtuvaan osaamisen kehittämiseen. Osaamisperusteisessa koulutuksessa opetuksen ja ohjauksen kokonaisuus rakentuu siten, että jokaisen opiskelijan on mahdollista rakentaa henkilökohtainen oppimisen polku, jolla hän etenee itselleen mielekkäimmällä tavalla.

Yhteisöllisyydellä on keskeinen sija osaamisen rakentamisen prosessissa. Osaamisen kehittyminen nähdään vuorovaikutuksellisenä oman tiedon ja kokemuksen jakamisena oppijayhteisössä ja toisten osaamisen hyödyntämisenä. Opiskelija kehittää osaamistaan ja rakentaa ammatillista identiteettiään kiinteässä vuorovaikutuksessa opiskeluyhteisön tai muun vastaavan viiteryhmän kanssa.

Osaamisperusteinen ohjaus pohjautuu konstruktivistiseen ja systeemiteoreettiseen näkemykseen ohjauksesta. Lähtökohdiana on opiskelijan elämäkentän kokonaisuus, hänen tilanteensa ja tarpeensa saada tukea omalla polullaan. Elämäkenttäajattelu tarkoittaa, että ohjauksessa ei rajauduta pel-

kästään oppimisprosessin ohjaukseen. Ohjaajan rooli on tukea oppijaa vahvuuksien ja osaamisten tunnistamisessa sekä ura- että elämänpolkuun liittyvissä päätöksentekoprosesseissa. Ohjaaja nähdään opiskelijan rinnalla kulkijana, joka ei neuvo ja anna ohjeita, vaan kannustaa vastuuseen ja itsenäiseen päätöksentekoon.

Opiskelija tuo ohjausprosessiin useita omaan elämäänsä ja urapolkunsa rakentamiseen vaikuttavia eri tasoisia systeemejä. Systemien tasot ovat vuorovaikutussuhteessa keskenään, jolloin muutos jollain tasolla vaikuttaa tavalla tai toisella muihin tasoihin.

Ensimmäinen systeemitaso on yksilön taso, joka pitää sisällään opiskelijan persoonallisuuden, arvot, minäkäsityksen, kiinnostuksen kohteet ja kyvykkyydet. Yksilötasoon liittyviä tekijöitä ovat myös terveys, sukupuoli ja etninen tausta. Ohjauksen lähtökohtana tämä tarkoittaa, että opiskelija tunnistaa ja sanoittaa arvojaan, vahvuuksiaan ja kiinnostusten kohteitaan omiksi tavoitteikseen.

Toinen taso muodostuu lähiympäristöön kuuluvista viiteryhmistä kuten perhe, suku, ystävät sekä työ-, opiskelu- ja harrastusyhteisöt. Ohjauksessa tämä merkitsee henkilökohtaisen elämän kuten perhetilanteen vaikutuksen huomiointia opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun muotoutumiseen. Oma opiskeluryhmä ja opintopiiri ovat keskeisiä opintopolulla vaikuttavia lähiympäristön systeemejä.

Kolmannen systeemitason muodostavat lähiyhteisöä laajemat organisaation ja yhteiskunnan tason järjestelmät sekä fyysinen, ekologinen ja maantieteellinen ympäristö. Opintojen aikana saattaa opiskelijan tilanne työmarkkinoilla muuttua, hän vaihtaa työpaikkaa, pääsee töihin tai joutuu työttömäksi. Myös asuinpaikkakunnan vaihto tuo haasteita opiskeluun. Muutostilanteissa keskitytään tukemaan opiskelijaa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman muokkauksessa uusien vaatimusten mukaiseksi.

Neljäs taso systeemiteoreettisessa ajattelussa tuo mukaan aikaperspektiivin, jolloin opiskelijan systeemien ja opintopolun vuorovaikutusta tarkastellaan ajallisella jatkumolla. Menneisydellä on keskeinen merkitys sille, millaisena nykyhetki näyttäytyy ja kuinka nämä yhdessä luovat pohjan tulevaisuuden suunnittelulle. Ohjauksella pyritään aina tukemaan opiskelijan suuntaamista tulevaisuuteen. Osaamisen itsearvioinnissa opiskelija syventyy omaan elämän- ja urahistoriaansa refleктоimalla elämänkonteksteissa hankkimaansa osaamista. Opintojen loppuvaiheessa suunnitelmat oman osaamisen kehittämiseksi ja työelämän osaamistarpeiden muutostrendien pohdinta ovat tärkeää tulevaisuustyötä.

Ohjausmuotoina osaamisperusteissa koulutuksessa käytetään henkilökohtaisia keskusteluja sekä ryhmäohjausta. Ohjaus voi olla joko kasvokkaista tai verkon välityksellä tapahtuvaa, tilanteen vaatimuksista kulloinkin riippuen.

OSKU, MISU JA ROSKU – OSAAMISPERUSTEISEN OHJAUSPROSESSIN MALLINTAMINEN OPINTO-OHJAAJAOPISKELIJALLE

Opinto-ohjaajan täytyy sisäistää osaamisperusteisen koulutuksen prosessi voidakseen ohjata opiskelijaa oikein. Parhaiten tämä onnistuu toteuttamalla opinto-ohjaajankoulutus täysin osaamisperusteisena – jokaiselle opiskelijalle henkilökohtaisena ja kokonaisvaltaisena – ohjausprosessina.

Opinto-ohjaajaopinnot alkavat ennakkotehtävällä. Opiskelijalle lähetetään itsearviointilomake, jossa syvennyttään opinto-ohjaajan koulutuksen osaamistavoitteisiin ja osaamisen kehittymisen arviointikehikkoon. Ennakkotehtävä aloittaa opiskelijan osaamisen itsearvioinnin.

Henkilökohtaisia osaamisen kehittämisen keskusteluja – **Osku**-keskusteluja – toteutetaan jokaiselle opiskelijalle opinto-ohjaajankoulutuksen aikana neljä kertaa. Ensimmäinen osaamisen kehittämiskeskustelu, Osku 1, käydään opintojen alussa ensimmäisen lähijakson jälkeen. Sen teemoina ovat oman elämänkentän kartoitus ja osaamisen itsearviointi. Osku 1 käynnistyy keskustelulla opiskelijan elämänkentän dynamiikasta ja eri systeemitasojen vaikutuksista siihen. Keskustelu on tärkeä avaus luottamuksellisen ohjaussuhteen syntymisen kannalta: opiskelijalle välittyy ohjauksesta kuva, että siinä voidaan käsitellä mitä tahansa hänen elämäänsä liittyvää asiaa hänen omien tarpeidensa mukaisesti ja hänen itsensä

haluamallaan syvyydellä. Ohjaajat puolestaan pystyvät keskustelun avulla rakentamaan kuvan opiskelijan käytettävissä olevista voimavaroista.

Osku 1 -keskustelussa ohjataan jokaista opiskelijaa henkilökohtaisesti hänen itsearviointinsa tekemisessä. Opiskelijaa pyydetään pohtimaan kunkin osaamistavoitteen kohdalla mitä konkreettista osaamista hänellä kyseiseen osaamistavoitteen sisältyvistä asioista jo on. Toiseksi häntä pyydetään pohtimaan ja sanallistamaan asioita, joita hän ei mielestään osaa ja joissa hänellä on oman käsityksensä mukaan kehittymisen tarvetta. Itsearviointi kohdistuu opetussuunnitelman osaamistavoitteiden mukaiseen osaamiseen, keskustelun lähtökohdaksi on kuitenkin aina opiskelijan omat henkilökohtaiset tavoitteet koulutukselle.

Osku 2 -keskustelut aloitetaan kahden ensimmäisen lähijakson jälkeen, kun opiskelijat ovat perehtyneet riittävässä määrin osaamisperusteisen koulutuksen periaatteisiin ja toteutuskäytäntöihin. Osku 2:n teema on henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Laadittu itsearviointi on osa henkilökohtaisen opintosuunnitelman rakentamista. Opiskelijaa pyydetään Hops-lomakkeessa pohtimaan, millä tavoin hän voisi kehittää osaamistaan niissä osaamistavoitteissa, joissa hän tunnistaa itsellään olevat kehittämisen tarvetta ja millä tavoin hän voisi osoittaa osaamistaan. Osku 2:ssa kannustetaan opiskelijaa

löytämään itselleen sopivia tapoja sekä kehittää että osoittaa osaamista.

Osaamisen osoittamisen suunnittelu on vahvasti yhteydessä opiskelijan elämänkentän systeemeihin. Opiskelijan valitsema osaamisen osoittamisen tapa nousee usein hänen henkilökohtaisista preferensseistään ja taipumuksistaan osoittaa osaamista esimerkiksi kirjallisesti, suullisesti, visuaalisesti tai toiminnallisesti. Häntä kannustetaan kokeilemaan myös jotain itselleen uutta tapaa oman kokemuksensa laajentamiseksi. Osaamisen osoittaminen yhdistetään opiskelijan omaan työhön, jolloin työn opinnollistaminen mahdollistuu. Opiskelijan työmarkkinatilanne huomioidaan tässä mahdollisimman pitkälle, mutta hän voi osoittaa osaamistaan monenlaisissa ohjauksen konteksteissa palkkatyön ulkopuolellakin.

Osku 3 toteutetaan kasvokkain siinä ohjauksen toimintaympäristössä, jossa opiskelija osoittaa ohjausharjoittelun osaamistaan. Osku 3 -keskustelun ideana on kohdata opiskelija toiminnassa autenttisessa ympäristössä, hänen omalla maaperälläään. Keskustelu fokusoituu opiskelijan yksilöllisen ohjausosaamisen ohella hänen ammatilliseen identiteettiinsä, rooliin työyhteisössään ja osana moniammatillista verkostoa.

Osku 4 käydään opintojen lopussa. Siinä opiskelija pysähtyy katsomaan matkaansa taaksepäin. Hän pohtii tätä hetkeä ja tulevaisuuttaan. Opiskelija tekee ennen keskustelua itsearviointin osaamisensa kehittymisestä osaamistavoitteittain.

Häntä pyydetään myös koostamaan koulutuksen aikana saamansa palaute viiteryhmältään, työyhteisöltään ja tuutoreilta. Lisäksi käsitellään hänen itse antamansa palaute viiteryhmälensä. Kolmas tehtävä on oman ohjausajattelun koostaminen, joka on opinto-ohjaajakoulutuksen teorian ja käytännön koova reflektio. Osku 4 päätetään keskusteluun opiskelijan urasuunnitelmista ja ammatillisen kehittymisen tavoitteista.

Opintopolun vaiheisiin sidottujen Osku-keskustelujen lisäksi opinto-ohjaajaopiskelijoilla on mahdollista varata **Misu** eli "mitä sulle kuuluu" -ohjauskeskustelu missä tahansa vaiheessa omien ohjaustarpeidensa mukaisesti, esimerkiksi oman elämäntilanteen muutosten yhteydessä. Misu -keskusteluja tarjoamalla viestitetään, että ohjauksen tarpeet voivat olla moninaisia ja henkilökohtaiseen ohjaukseen voi tulla mihin tahansa omaan elämänkenttään liittyvän asian tai pulman kanssa.

Opinto-ohjaajaopiskelijoille on tarjolla myös ryhmäohjausta. Tätä kutsutaan **Rosku** -ohjaukseksi – ryhmässä tapahtuva osaamisen kehittämisen keskustelu. Jokaisen lähijakson yhteydessä tarjotaan mahdollisuus ryhmäohjaukseen, jossa käsitellään kyseisen opintojakson osaamistavoitteiden osaamisen osoittamista ja kehittämistä. Osaamisperusteinen koulutus vaatii monilta opiskelijoilta ajattelutavan ja opiskelutottumusten muutoksia verrattuna aikaisempiin koulutuksiin. Tä-

män vuoksi kiinnitetään huomiota siihen, että jokainen opiskelija luo ymmärryksen kaikista osaamistavoitteista ja saa tukea osaamisen osoittamisen suunnitteluun. Opiskelijoiden kysymykset osaamisen osoittamisesta ovat usein yhteisiä ja on hyödyllistä kuulla muiden ihmettelevän samoja asioita.

Opiskelijoilla on mahdollista varata ryhmäohjausta mihin tahansa ohjaustarpeeseen myös Skypen välityksellä. Ohjaus-aikojen sopiminen tapahtuu Google Driveen ladatun ajanva-
rauskalenterin kautta, jonne tuutorit kirjaavat tarjolle noin 1-3 aikaa viikkoa kohti. Kaikki ohjaukset toteutetaan pääsääntöisesti kahden opettajatuutorin tiiminä.

Ohjausmuoto	Nimi	Milloin	Ohjauksen tavoite ja sisältö
Henkilökohtaiset osaamisen kehittämisen keskustelut kasvokkain tai skypellä	Osku 1 Osku 2 Osku 3 Osku 4	<ul style="list-style-type: none"> • opintojen alussa • opintojen alussa • keskivaiheilla • lopussa 	<ul style="list-style-type: none"> • osaamisen itsearviointi, elämänkentän karttoitus • osaamisen osoittamisen suunnittelu • osaamisen kehittäminen autenttisessa ympäristössä • opintopolun koonti ja osaamisen kehittymisen suunnitelma
Henkilökohtaiset "mitä sulle kuuluu" -keskustelut	Misu	Milloin tahansa	Opiskelijan tarpeen mukaisesti
Ryhmäohjaus kasvokkain	Rosku	Lähijaksojen aikana	Vertaisten ja tuutorien tuki osaamisen osoittamisiin
Ryhmäohjaus verkossa	Skype-Rosku	Etäjaksojen aikana	Vertaisten ja tuutorien tuki osaamisen osoittamisiin

Kuva 3. Ohjausmuodot Osku, Misu ja Rosku

KOHTI OIKEAA YMMÄRRYSTÄ JA OIKEAA OSAAMISTA

Uskomme, että osaamisperusteisen mallin avulla koulutus voi tuottaa aiempaa parempaa, uskottavampaa ja työelämän kannalta käyttökelpoisempaa osaamista. Jotta tässä onnistutaan, osaamisen tunnistamisen ja osaamisen kehittämisen toimenpiteiden täytyy johtaa oikeaan lopputulokseen. Jos osaaminen tunnistetaan riittäväksi ilman että se on sitä, syntyy osaamisharha ja tehdään karhunpalvelus sekä oppijalle että työelämälle. Jos väärää osaamisen tunnistamista käytetään perusteena puuttuvan osaamisen hankkimiseen, saateen vahvistaa väärän oppimisen jatkumoa.

Jos oppijan osaaminen ei ole riittävää, osaamisen opettajan tehtävä on auttaa häntä ymmärtämään puutteelliset kohdat. Puutteellisen osaamisen taustalla saattaa olla väärin ymmärrettyä teoriaa, vanhentuneeseen tietoon pohjautuvaa käsitystä tai kokeilemalla opittua ja tavaksi muodostunutta suppeaa käytäntöä.

Varsinainen ongelma piilee siinä, että oppijan virheelliset käsitykset eivät helposti muutu koulutuksen aikana vaan ne liian usein pysyvät ennallaan, joskus jopa vahvistuvat. Oppija seilittää havainnoimiaan ilmiöitä ja oppii uutta vain olemassa olevan käsityksensä pohjalta. Alustavat käsitykset – virheelliset tai oikeelliset – luovat perustan, joille muodostetaan jäseny-

neempi ymmärrys opiskeltavasta asiasta. Osaamisen opettajan tehtävä on tietää, tunnistaa ja auttaa poisoppimaan virheelliset käsitykset.

Ihmiset saattavat pitää sitkeästi kiinni vääristä käsityksistään, vaikka heille on opetettu uusi selitysmalli. Luonnontieteissä oppijalla on usein virheellisiä arkikokemukseen pohjautuvia käsityksiä fysikaalisten ominaisuuksien suhteen. Lapsesta asti olemme esimerkiksi oppineet: *"Laita ulko-ovi kiinni, ettei kylmä tule sisään"*. Tämän opitun tiedon perusteella useat ovat luoneet käsityksen lämmön siirtymisestä kylmästä lämpimään. Jo peruskoulun fysiikan lämpöopin tunneilla opettaja opettaa, että vapaassa lämmönsiirtymisessä lämpö siirtyy aina lämpimästä kylmään. Valitettavan usein opettajan opetukset eivät muuta oppijan opittua käsitystä lämmönsiirtymisestä, vaan oppijan mielestä lämpö siirtyy edelleen kylmästä lämpimään lapsena opitun tiedon mukaisesti.

Humanistisilla aloilla ennakkokäsityksiin sisältyy puolestaan stereotyyppisiä ja yksinkertaistuksia. Historia saatetaan esimerkiksi ymmärtää yksipuolisesti hyvien ja pahojen kamppailuksi. Opettajien voi olla vaikea luopua opettajakeskeisestä toiminnasta, vaikka he saavat perusteellisen valmennuksen uuteen pedagogiikkaan. Vanhat tavat salaisesti uskotaan uusia paremmiksi, ja ajatellaan, että opetuksen tilanteissa ollaan siten turvallisella pohjalla.

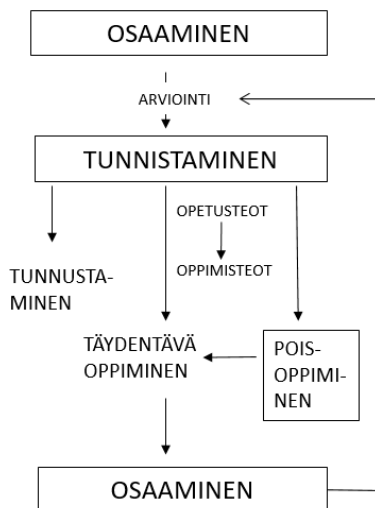
Ratkaisevaa osaamisperusteisessa opetuksessa on, että se auttaa oppijat paljastamaan ennakkokäsityksensä opittavasta aiheesta ja tarjoaa heille tilaisuuden käsitysten kyseenalaistamiseen ja täydentämiseen. Osaamisen opettaja rakentaa tehtäviä ja tilanteita, joissa oppijoiden ajattelutavat tulevat esille. Hän käyttää näitä tietoja lähtökohtana uuden oppimiselle ja seuraa oppijoiden muuttuvia käsityksiä opetuksen edetessä.

Tarinassa *Kala on kala*, uusi tieto tulee osaksi aiemmin muodostettua käsitystä. Tarina kertoo kalasta, joka halusi tietää, miltä olennot näyttävät kuivalla maalla. Kala ystävystyy sammakonpoikasen kanssa, joka kasvettuaan siirtyy maan pinnalle. Sammakko palaa lampeen kuvailemaan kalalle näkemiään ihmisiä ja eläimiä. Tarinassa on kuvattu, miten kala kuvittelee mielessään jokaisen hahmon näyttävän kalalta niin, että hahmoa on muunneltu vain sen verran, mitä sammakon kuvaukset ovat vaatineet. Tarina havainnollistaa vaaran siinä, miten voi käydä, kun ihminen rakentaa uutta tietoa aiemman ymmärryksensä pohjalle.



TAIDON POISOPPIMINEN

Uusi osaaminen rakentuu aiemmin opitulle. Työelämässä tai koulutuksessa hankittu osaaminen voi olla edelleen täysin oikeaa ja käyttökelpoista, vaikka sen omaksumisesta olisikin jo aikaa. Hyvä arviointi kertoo osaamisen ajantasaisuuden. Jos osaaminen on vaatimusten mukaista, mutta joltain osin puutteellista, sitä täydennetään puuttuvilta osiltaan. Jos arvioinnissa havaitaan, että osaaminen on nykytietämyksen mukaan vanhentunutta ja vaatii päivittämistä tai täydellistä uudistamista, kysymys on opiskelijan kannalta vanhan osaamisen poisoppimisesta.



Kuva 2. Poisoppiminen osaamisen kehittämisessä

Poisoppiminen on mutkikas mentaalinen prosessi, ja se voi olla kokemuksellisesti vaikeaa. Ongelma voi ilmetä palaamisena

vanhaan tapaan ammattikäytännössä, kun uusi osaaminen on osoitettu. Vaikka uusi taito näyttäisikin opitun oikein, talonrakentajan voi olla helpompaa ja nopeampaa tehdä työ vanhalla tavalla. Vanha tapa on sisäistetty ja siitä on runsaasti onnistumisen kokemuksia.

Vaikka tiedon ja taidon elementit ovat yhtä lailla mukana osaamisen kokonaisuudessa, voi taitoihin liittyvää rutinoitumista pitää tietoperustaa voimakkaamana. Vanhasta tavasta tehdä asioita voi olla vaikeampaa luopua kuin ajattelutavasta. Toimintatapoina opittu on pysyvämpää kuin teorian tasolla oppiminen. Mitä syvemmin jotakin on omaksuttu ja mitä pidempään sitä on käytännössä harjoitettu, sitä vaikeampaa siitä voi olla luopua.

Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma ja vaikuttaa ihmisen mielenmaailmaan paljon syvemmin kuin vain oppimisen kohteena olevan asiasisällön suhteen. Oppiminen rakentaa minäkäsitystä, pystyvyysuskomuksia ja persoonaa. Poisoppiminen voi vastaavasti horjuttaa näitä. Kaikki tämä tapahtuu tiedostamattomien psykologisten prosessien tasolla.

Poisoppimisen kysymystä ei voi ratkaista kirjan sivulla. Osaamisen opettajan on hyödyllistä pitää asia mielessä ja kiinnittää siihen huomiota. Huolellinen keskustelu opiskelijan kanssa on perusedellytys onnistumisessa. Uusi taito täytyy oppia käsitteellisten perustelujen kautta ja sen edut suhteessa vanhaan tulee aidosti sisäistää myös tunnetasolla.

OSAAMISEN OPETTAJIEN YHTEISTYÖ

Osaaminen tuotetaan yhdessä, myös opetusosaaminen. Hyvässä työyhteisössä osaaminen koetaan voimavaraksi, jota halutaan jakaa avoimesti ja pyytämättä. Osaaminen on kuin kakku, josta palat eivät lopu koskaan. Osaamisen opettajien välinen yhteistyö saa ravintonsa halusta auttaa ja tukea työ-kaveria.

Yksi tärkeä yhteistyötä edistävä tekijä on työyhteisön ilmapiiri. Avoimet ja luottamusta herättävät ihmissuhteet, arvostuksen kokeminen ja välittävä kohtaaminen aktivoivat toimimaan yhdessä ja ponnistelemaan yhteisten päämäärien eteen. Kun opettaja kokee henkilökohtaisesti saaneensa apua toisilta, silloin hän haluaa auttaa myös muita. Opettajien keskinäinen keskustelu opetussuunnitelmaan liittyvistä asioista aktivoi ja motivoi yhteistyöhön ja tiimissä toimimiseen. Toisten osaamiseen tutustuminen, kokemuksen jakamisen ja kuulemisen keinoin, valmistaa onnistuneen tiimiopettajuuden rakentumiseen ja arvostavan yhteistyön muodostumiseen.

Osaamisen opettaja arvostaa itseään sekä osaamistaan ja on sinut itsensä kanssa. Hän ymmärtää myös, että kaikki osaaminen on kehittyvää ja täydentyvää. Asenne on, että olemme kaikki täällä oppimassa ja kasvamassa. Mikäli näin ei ole, yhteistyössä ilmenee ongelmia ja opettajat toimivat mieluummin yksin kuin toisten kanssa. Opettaja kamppailee tällöin negatiivisten sosiaalisten tunteidensa kanssa. Ylpeyden, kateuden,

halveksunnan, alemmuuden tai häpeän tunteet ovat voineet syntyä vääränlaisen osaamisidentiteetin oppimisen kautta.

Yhteistyön osaajaksi kehitytään oppimalla. Yhteinen tulos tekee oppimisen näkyväksi, ja osaajaidentiteetti rakentuu osaamiskokemusten kautta. Osaamisen opettaja suunnittelee osaamiskokemusten edistämisen oppimisympäristöjä yhdessä kollegoiden ja oppijoiden kanssa ja oppii ohessa itsekin – alati paremmaksi yhteistyön osaajaksi.

OSAAMISEN TIIMIOPETTAJA

Osaamisperusteinen opetus sekä haastaa yhteistyöhön, että tarjoaa opettajille uudenlaisen keskinäisen työskentelytavan, tiimiopettajuuden.

Aito tiimiopettajuus voidaan katsoa toteutuvan silloin, kun opettajat jakavat tasavertaisesti vastuun opiskelijoiden ohjauksesta alkaen opetussuunnitelman rakentamisesta aina osaamisen arviointiin saakka. Niin ikään tiimiopettajat toimivat yhdessä ohjatessaan opiskelijoita ryhmänä ja henkilökohtaisissa tapaamisissa. Tiimiopettajuuden avaintekijöitä ovat opettajien tasavertainen osallisuus, avoimesti jaettu osaaminen, itsetuntemus sekä itsesäätelytaidot.

Aito tiimiopettajuus mahdollistaa opettajan osaamisen jakamisen, sen näkyväksi tekemisen ja antaa myös opettajille itsel-

leen mahdollisuuden kasvattaa omaa osaamistaan aidossa tilanteessa. Samoin kuin opiskelijat oppivat toisiltaan yhteisissä reflektiivisissä toiminnoissa, myös opettajat refleктоivat omaa osaamistaan toimiessaan tiimiopettajina.

Yksi konkreettinen esimerkki tiimiopettajuuden voimasta on opiskelijoiden osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Osaaminen arvioidaan, siitä keskustellaan ja osaaminen rekonstruoidaan, jolloin kaikkien tietotaito kyseisestä osaamisesta tulee näkyväksi ja osaaminen voidaan tunnistaa yhteistyössä.

Mitä enemmän opettajat toteuttavat tiimiopettajuutta, sen parempia he ovat keskustelemaan, ymmärtämään ja hyväksymään toistensa erilaisia tapoja tehdä opetustyötä.

Luottamus on yksi tiimiopettajuuden keskeinen elementti ja sen on todettu vahvistuvan ajan saatossa ja se perustuu opettajien avoimuuteen. On myös havaittu, että tiimiopettajuus vaikuttaa opiskelijoiden aktiivisuuteen ja keskinäisen yhteistyön lisääntymiseen positiivisesti. Opiskelijoista tulee oman oppimisensa asiantuntijoita, mikä edelleen edesauttaa osaamisen tunnistamista ja osaamisen kehittämistä.

OSAAMISEN OPETTAJA

Osaamisen opettaja ymmärtää, että opiskelija on oman osaamisensa tekijä. Opiskelija on tärkein. Opiskelijan oppimistulokset ratkaisevat osaamisen laadun. Osaamisen opettajan identiteetti syntyy oppimisen tuen ja avun kokonaisvaltaisesta tarjoamisesta. Kaikki mitä hän tekee, palvelee opiskelijoiden osaamisen kehittämistä. Osaamisen opettaja ei ole ylpeä aiheestaan tai asiastaan vaan siitä, miten hänen aineensa tai asiansa rakentuu opiskelijan tuloksellisen toiminnan mahdollistavaksi kokonaisuudeksi yhdessä muiden asioiden ja oppiainesten kanssa.

Osaamisen opettaja ymmärtää, että hänen opettamansa asiat ovat merkityksellisiä, kun ne yhdistyvät muiden opettajien opettamiin osaamisen alueisiin.

Osaamisen opettaja ilmentää työllään ja toiminnallaan, kuinka tärkeää osaaminen on ihmisten ja yhteisöjen tulevaisuuden turvaamiseksi.

Osaamisen opettaja on osaamisen hankkimisen mahdollistaja. Hän on osaamista kehittävän tarjouman avartaja ja selventäjä. Hän koordinoi sisältöjä ja menetelmiä, joiden avulla opiskelijaa tuetaan itsenäisesti, ryhmissä tai omassa työyhteisössään kehittämään osaamista. Hän ohjeistaa prosessia, joka tukee osaamisen arviointia, osoittamista ja dokumentointia.

Sanotaan, että hyvä opettaja on myös oivallinen psykologi. Osaamisen opettajaan tämä sanonta osuu erityisen hyvin. Hän katsoo tutkintoa opiskelijan näkökulmasta. Osaamisen opettaja puhuu ongelmien sijaan ratkaisujen etsimisestä ja myönteisten tavoitteiden muodostamisesta. Ohjaajan roolissa hän kannustaa opiskelijaa kehittämään osaamista mahdollisimman laadukkaalla tavalla. Yhdessä opiskelijan kanssa hän suunnittelee valintoja, mikä parhaiten palvelee osaamispolulla etenemistä.

Osaamisen opettaja on yhteistyön tekijä ja linkittäjä. Hän kytkee toisiinsa opettajayhteisön, työelämätoimijat ja opiskelijat. Osaamisen opettaminen toteutuu myös siinä, että perinteinen oppilaitoksiin ja luokkahuoneisiin sidottu näkemys oppimisesta korvautuu monitoimijaisilla verkostoilla. Näin saadaan aikaan yhteisöllisyyttä ja jaettua asiantuntijuutta, yhteistoiminnallista innovointia ja vertaisoppimista.

Osaamisen opettaja huolehtii siitä, että yhteisöllisyyden tavoite realisoituu oppijoille työpaikoilla. Opiskelijalle työpaikan aidot työtehtävät ja työyhteisökokemus ovat välttämättömiä osaamisen edistämisen kannalta. Osaamisen opettaja iloitsee, kun opiskelija voi yhdistää työn kontekstissa omat oppimistavoitteensa osaamisen osoittamisen suunnitteluun ja osaamisen hankkimiseen.

Osaamisen opettaja luottaa opiskelijaan. Hän luottaa siihen, että opiskelija tunnistaa omia kehittymisen tarpeitaan ja suunnittelee opinpolkunsa niiden mukaan. Luottamalla opiskelijaan opettaja vahvistaa opiskelijan toimijuutta, minkä seurauksena opiskelija aktivoituu oman opiskelunsa omistajuudessa.

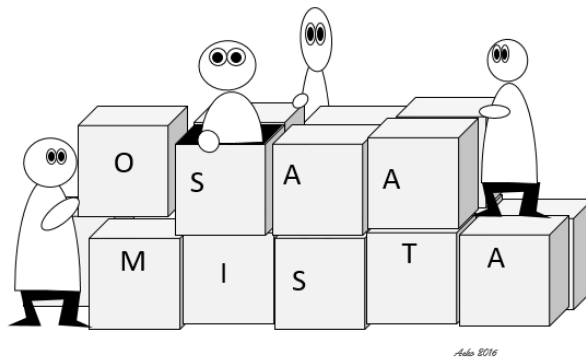
Osaamisen opettajan työtä luotsaavat ammattieettiset periaatteet, joissa on kyse positiivisesta suhtautumisesta työhön ja sen mukanaan tuomiin työtehtäviin. Kolme periaatetta nousee yli muiden. Ne tähdentävät, että osaamisen opettaja on työssään

- turvallinen
- auttavainen
- rehellinen.

Osaamisen opettaja on turvallinen, jotta opiskelija voi avoimesti kertoa hänelle käsityksistään ja ajatuksistaan. Opiskelijan ei tarvitse teeskennellä. Epäonnistumiset sallitaan. Kipukohtien puheeksi ottaminen mahdollistaa korjaavan toiminnan.

Ammattialansa tiedon ja taidon haltijana osaamisen opettaja on arvioissaan rehellinen eikä milloinkaan kohtuuton. Hän kohtaa opiskelijan avoimesti, mikä mahdollistaa oikeanlaisen avun antamisen. Jokainen opiskelija kulkee omaa polkuaan osajaksi omien kokemuksiansa kautta. Osaamisen opettaja tiedostaa tämän myös omien oppimispolkujensa kautta.

Osaamisen opettaja noudattaa turvallisuuden, auttavaisuuden ja rehellisyyden periaatteita myös omassa työyhteisössään. Hänelle on tärkeää työyhteisön välitön ja arvostava ilmapiiri, luottamukselliset keskustelut työkavereiden kanssa, tiedon jakaminen ja tiedon yhdessä tuottaminen, huolien ja murheiden kuunteleminen ja jakaminen, kannustaminen ja asioista puhuminen myönteisessä valossa. Osaamisen opettaja ymmärtää, kuinka tärkeää on, että tervehditään, puhutellaan, kuunnellaan, katsotaan, viestitään, otetaan mukaan, kutsutaan joukkoon, annetaan tilaa ja suvaitaan.



Osaamisen opettajien työyhteisössä on ilo tehdä työtä. Siellä nautitaan yhdessä onnistumisen kokemuksista, kannustetaan toisia onnistumaan, kiitetään tuesta, keuhataan ja kuljetaan rinnalla, osallistutaan yhteisen hyvän tekemiseen, puhutaan opiskelijoista, työkavereista ja työyhteisöstä hyvää, kunnioitetaan erilaisuutta ja suvaitaan moninaisuutta. Työyhteisön ruokkiminen ilolla ja huumorilla edistää hyvinvointia ja lujittaa

opettajien sosiaalista osallisuutta. Osaamisen opettajan työyhteisössä uskalletaan nostaa esille nekin seikat, joista ollaan eri mieltä. Osaamisen opettaja luottaa siihen, että asiat selviävät puhumalla.

Osaamisen opettaja ottaa vastuun työyhteisönsä ilmapiirin luomisesta – raikkaassa ja hapekkaassa ilmassa on hyvä hengittää. Aika ajoin osaamisen opettaja katsoo peiliin ja pysähtyy pohtimaan: "Mitä voisin tehdä enemmän ja paremmin työyhteisössäni?" Anteeksi pyytäminen ja anteeksi antaminen sekä ikävien asioiden unohtaminen ja niistä oppiminen ovat työntekijän arvokkaita ominaisuuksia työyhteisön työhyvinvoinnin ylläpitämisessä ja edistämässä osaamisen opettajien yhteisössä.

OSAAMISPERUSTEINEN OPETTAJANKOULUTUS OPISKELIJAN KOKEMANA

Osaamisperusteisen koulutuksen tarkoituksena on opiskelijalähtöinen oppiminen, joka huomioi työelämän tarpeen. Meillä koulutukseen valituilla opiskelijoilla on erilaiset tutkintotaustat ja työelämän kokemus. Monialaisuus ja kokemus ovat osaamisperusteisen koulutuksen rikkaus. Tämä mahdollistaa sen, että voi tarkastella koulutukseen liittyviä asioita eri konteksteissa ja saa laajemmat valmiudet ja syvällisemmän oppimisen sekä verkostoitumiseen erilaisten työelämälähtöisten opiskelijoiden kanssa jo koulutuksen aikana.

Osaamisperusteisessa koulutuksessa opiskelijan oma rooli on keskeisessä asemassa. Oma vastuuni korostuu, mikä voi myös luoda haasteita. Osaamisperusteisuus vaatii kykyä reflektoida omaa oppimistaan koko oppimisprosessin ajan. Uuden oppimisen esteenä voi olla, että en tunnista omia kehittymiskohteitani. Itselleni yhtenä keinona tässä on reflektio vertaisen ja tiimin kanssa. Toimiva tiimityöskentely tukee oppimistani, mutta antaa samalla valmiudet yhteisölliseen työskentelyyn, joka on tärkeässä roolissa tämän päivän työelämässä. Osaamisperusteinen koulutus ja yksilöllinen opintopolku vaativat myös opintojen ohjausta. Pedagoginen ohjaus on ollut merkittävässä roolissa koko koulutuksen ajan, mutta erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin opiskelijana loin pohjan koulutukselleni ja oppimisprosessilleni.

On opiskelijalla aikaisempaa pedagogista osaamista tai ei, niin mielestäni suurimman hyödyn koulutuksesta saa, kun lähtee avoimin mielin vastaanottamaan ja käsittelemään osaamisperusteisessa koulutuksessa saamaansa uutta tietoa.

Opiskelijan osaamisen tunnistaminen on tärkeä vaihe osaamisperusteisessa koulutuksessa, siinä opiskelija itsearviomalla vertaa aiempaa osaamistaan suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin. Aluksi itsearviointi tuntui haastavalta, mutta se laittoi pohtimaan syvällisemmin aiempia kokemuksia ja työtehtäviä sekä laajensi ajatusta siitä, että millaista osaamista tulen tarvitsemaan opettajan työssä. Itsearviointi antoi

kuitenkin tulevalle oppimiselle kehykset, jonka kautta oli helppo lähteä kehittämään omaa osaamista niistä osaamisen osa-alueista, joita ammatillisena opettajana tulen tarvitsemaan.

Opintojen alkuvaiheessa, on tärkeää tarkastella kriittisesti omaa pedagogista lähtötasoa peilaamalla sitä koulutuksen osaamistavoitteisiin. Osaamisperustaisuuden etuna on, että saan mahdollisuuden eri tavoin osoittaa aikaisemmin hankittua osaamistani ja täten pystyn keskittymään niihin osaamistavoitteisiin, jotka ovat tarkoituksenmukaisia omalle oppimiselleni. Arviointikriteerit huomioiva henkilökohtainen opintosuunnitelma varmistaa koulutuksen tason ja laadukkaan oppimistulokseni. Henkilökohtainen opintosuunnitelma auttaa myös itseäni suunnittelemaan tavoitteellisen, yksilöllisen opintopolkuni ja tekemään aikataulusuunnitelman opintojen suorittamisesta. Yksilöllinen opintopolku on joustava ja edistää oppimistani. Lisäksi tämä on motivoiva tekijä ja lyhentää opiskeluaikaani nopeuttaen työelämään pääsyä.

Osaamisen arviointi tapahtui itsearvioina, jolloin arvioin itse asettamiani tavoitteita suhteessa koulutukselle asetettuihin arviointikriteereihin. Ei helppoa, mutta lopputuloksena oli syvällisempi ymmärrys oman osaamisen kehittymisestä ja siitä, että mihin osaamisalueisiin tulee vielä jatkossa keskittyä. Oman osaamisen arvioinnissa sain hyvän käsityksen omasta

osaamisestani ja itse prosessi tuotti uusia oivalluksia ja oppimisen iloa. Oman osaamisen arviointia helpotti se, että arviointikriteerit oli kuvattu tarkasti ja konkreettisesti.

Koulutuksen aikana osaamista hankittiin eri menetelmillä. Koulutuksen alussa opintoryhmän opiskelijat jaettiin tiimeihin ja tiimit opettivat vuorollaan koko opintoryhmää. Tiimi otti vastuun opettamisesta ja näin ollen myös omasta ja muiden ryhmäläisten oppimisesta. Mielestäni tämä oli oiva tapa opettaa opettajia opettamaan, laittamalla opettajaopiskelijat opettamaan. Tällaisessa tavassa oppia, opiskelijalle annettiin vastuuta omasta, mutta myös muiden opiskelijoiden oppimisesta. Opettajan tehtävänä olikin ohjata opettajaopiskelijoita oikean osaamisen suuntaan ja antaa opiskelijoille yksilöllistä tukea tarpeen vaatiessa.

Osaamisperusteisuudessa korostuu opiskelijan yksilöllisyys ja joustavuus. Opiskelija on keskiössä koko oppimisprosessin ajan. Osaamisperusteisuus antaa opiskelijalle mahdollisuuden kehittää itseohjautuvuutta ja heittäytyä pohtimaan omaa osaamistaan laajemmin. Osaamisperusteinen koulutus vaati minulta opiskelijana rutkasti itseohjautuvuutta ja kykyä ottaa vastuuta omasta oppimisesta. Samalla se antoi minulle mahdollisuuden tutkia omaa osaamistani ja kehittää itseäni eri osaamisen alueilta, mutta myös samalla auttoi hahmottamaan omaa itseäni ja osaamistani uudella tavalla.

KALASTAJIEN LOPPUKANEETTI: OSAAVA AMMATILAINEN

Osaavaksi ammattilaiseksi alkaa kehittyä, kun vähin erin yhä paremmin ymmärtää työn tekemisen taustalla olevan ammatillisen perustiedon ja sen merkityksen työsuorituksen onnistumiselle.

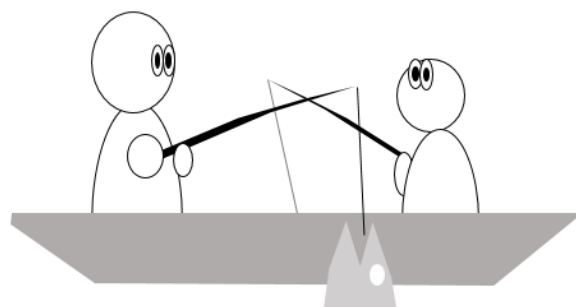
Kun työsuorituksia toistaa vaihtelevissa olosuhteissa, harjaantuu. Mitä enemmän harjaantuu, sitä paremmin alkaa hahmottamaan työtään. Jossakin vaiheessa työstä hahmottuu kokonaisuus ja sen ymmärtää työprosessiksi. Kun työprosessi on hallinnassa, syntyy ajatuksia siitä, miten kyseistä prosessia voitaisiin uudistaa ja miten itse voisi työssään uudistua.

Käsitys ammatin merkityksestä laajenee – syntyy ammattiylpeys. Mikä tahansa lopputulos ei enää kelpaa. Työn tekijästä tulee laadun tekijä. Hän tiedostaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa, joista hän kykenee kommunikoimaan ja sen kautta johtamaan itseään. Osaavasta ammattilaisesta kasvaa työn ja ammatillisen yhteisön kehittämisen voimavara.

Tulos mahdollistaa ja motivoi. Tästä syystä on tärkeää, että kalaa tulee heti alusta alkaen, aluksi tuurilla ja osaamisen opettajien tuen turvin.

120

Osaamisen opettaja



Aula 2016

KIRJALLISUUTTA

- Aarnio, L. & Pulkkinen, S. 2015. Mitä tarkoittaa "ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuus"? Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2015:7.
- Patton, W. & McMahon, M. 2006. The systems theory framework of career development and counseling: connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counseling* 28(2), 153–166.
- Peavy, R.V. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda, M., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R. & van Vianen, A. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75, 239–250.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*, 26th June 1998.
- Aebli, H. 1991. *Opetuksen perusmuodot*. Helsinki: WSOY.
- AHOT korkeakouluissa -hanke (toim.). 2013. Tunnista osaaminen. Suosituksia korkeakoulujen AHOT-prosessien suunnitteluun ja toteutukseen. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Luettu 30.9.2016. http://tunnistaosaaminen.utu.fi/sites/default/files/sites/default/files/kasikirja_screen.pdf
- Anderson, T. (toim.) 2008. *Theory and practice of online learning*. Second edition. Edmonton: AU Press. Luettu 30.9.2016 aupress.ca/index.php/books/120146
- Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 59-72.

- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. & van der Vleuten, C. P. M. 2006. The wheel of competency assessment. Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation* 32 (2), 153-170.
- Bakhtin, M. M. 2004. *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barab, S. A. & Roth, W.-M. 2006. Curriculum-based ecosystems. Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher* 35 (5), 3-13. Luettu 30.9.2016
<http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/5/3>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago IL & La Salle: Open Court.
- Bray, B & McClaskey, K. 2014. Personalization vs. differentiation vs. individualization. Luettu 30.9.2016. <http://www.personalizelearning.com/2014/09/updated-report-version-3.html>
- Calderhead, J. 1984. *Teachers' classroom decision-making*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cross, J. 2007. *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. [S. l.]: Pfeiffer.
- Erkkilä, R. & Perunka S. 2013. Näkökulma tiimiopettajuuteen. ePooki: Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. Oulu, Oulun ammattikorkeakoulu. <http://www.oamk.fi/epooki/index.php?cID=742> (tark.9.1.2018)
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.
- Eteläpelto, A. 1992. Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 19–42.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.

- EU 2012. Euroopan unionin neuvoston suositus, epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista. Euroopan unionin virallinen lehti 22.12.2012, C 398/1. Luettu 30.9.2016
- Euroopan komissio 2012. Ehdotus neuvoston suositukseksi epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista. COM (2012) 485. 2012/0234 (NLE) Bryssel: Euroopan komissio. Luettu 30.9.2016 <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/FI/1-2012-485-FI-F1-1.Pdf>
- Flavell, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34 (10), 906–911.
- Garran, A-M., Aymer, S., Gelman, C. R. & Miller, J. L. (2015). Team-teaching anti-oppression with Diverse Faculty: Challenges and opportunities. *Social Work Education*, 34(7), 779–814.
- Gholami, K. 2009. Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. The case of class teachers' general pedagogy. Doctoral dissertation. University of Helsinki. Luettu 30.9.2016 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4977-4>
- Gibson, J. 1966. *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gibson, J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hakkarainen, K. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijuuden sosiaalisesti jaettu luonne. Teoksessa I. Gröhn (toim.) *Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä*. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B:3. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea, 98–115. Luettu 30.9.2016. <http://futurex.utu.fi/julkaisut-Oppisopimustyyppisen-Grohn.pdf>
- Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 57–67. Luettu 30.9.2016 http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_4_2011_haltia.pdf
- Haltia, P. Jaakkola, R. 2009. Tunnetta ja osaamisen tunnustamista. Teoksessa P. Haltia & R. Jaakkola (toim.) *Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnustamiseen ja tunnustamiseen*. Helsinki: Haaga-Helia, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Puheenvuoroja 5/2009, 5–13.

- Happo, I. & Lehtelä, P.-L. 2011. What concerns teacher students in teaching? Teoksessa G. Mészáros & I. Falus (toim.) Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development. ATEE 2010 annual conference proceedings, 409-417.
- Happo, I. & Lehtelä, P.-L. 2015. Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Luettu 30.9.2016 <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201502191652>
- Happo, I. & Perunka, S. 2016. Miten Sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 18 (2).
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 98.
- Harju, A. 2013. Aktiivinen kansalaisuus, osallisuus, voimaantuminen, jne. - Miten ne liittyvät vaikuttamiseen? Opintokeskus Kansalaisforumi. Luettu 19.2.2015 <http://osallistu-fi-bin.directo.fi/@Bin/bc2fae45d69b7b6c37ebee11b3299e6e/1424296313/application/pdf/300707/Osallistumisen%20ja%20vaikuttamisen%20k%C3%A4sitteit%C3%A4.pdf>
- HE 286/1993. Hallituksen esitys Eduskunnalle ammattitutkintoja koskeiksi lainsäädännöksi. 1993 vp – HE 286. Luettu 30.9.2016 <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiat&docid=he+286/1993>
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119.
- Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu. Luettu 30.9.2016 https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf
- Hooks, B. 2007. Vapauttava kasvatust. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32012H1222(01))

- Ihanainen, P. 1992a. Koulun ja opetuksen uudistaminen: kohti gibsonilaista diskurssia. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. Lissensiaatintyö.
- Ihanainen, P. 1992b. Uusi käsite psykologiaan. *Psykologia* 27 (1), 49-54.
- Järvelä, S. 2006. Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. Teoksessa OECD. *Personalising Education*. Paris: OECD, 31-46.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2006. Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 85-102.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A nro 35.
- Kajanto, A. & Tuomisto, J. 1994. *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Kallberg, K. 2009. Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Teoksessa P. Haltia & R. Jaakkola (toim.) *Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen*. Haaga-Helian puheenvuoroja 5/2009. Helsinki: Haaga-Helia, 14-36.
- Kallioniemi, A. & Virta, A. 2012. Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Kangasniemi, M., Lilja, R. & Savaja, E. 2011. Näyttö ratkaisee? Tutkimus näyttötutkintojen työelämävaikutuksista teknologiateollisuudessa. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos. Raportteja 20.
- Kant, I. 1803. *Über pädagogik*. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149–157.
- Keefe, J. W. & Jenkins, J. M. 2002. Personalized instruction. Luettu 30.9.2016 <http://www.lecforum.org/publications/PhiDeltaKappaFast-back.pdf>

- Kepanen, P. & Länsitie, J. 2014. Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.). Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014: 4. Helsinki: Opetushallitus, 83–90.
- Kerchensteiner, G. 1928. Theorie der Bildung. Leipzig und Berlin: Verlag und Druck von B. G. Teubner
- Keurulainen, H. 2006. Osaamisen arviointi. Teoksessa: Niskanen, A. Lepänjuuri ja Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 24–25.
- Keurulainen, H. 2007. Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskäsitteitä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen (toim.) Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80, 28-42.
- Keurulainen, H. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen elinikäisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa A. Niskanen & R. Virtanen (toim.) Taidatko tunnistamisen? Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 92, 12-17.
- Kilja, P. n.d. (julkaisematon). Opintojen henkilökohtaistaminen näyttötutkintomestarikoulutuksessa. Valmisteilla oleva väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2016. "Työkokemukseen perustuvaa osaamista ei prosessissa arvostettu." Tutkimus hyväksilukujen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen toteutumisesta keskipohjaisessa korkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luettu 30.9.2016 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49342/ahot_web.pdf?sequence=1
- Koski, L. & Moore E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1), 4-13.
- Koukkari, M. & Kepanen, P. 2013. Videobased learning and teaching in well-being studies in vocational teacher education. Research on Education and Media 5 (1). Luettu 30.9.2016 http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/rem_en/article/view/1415

- Koukkari, M. 2010. Tavoitteena kuntoutuminen. Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. Lapin yliopisto. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 179.
- Kukkonen, H. & Jussila, A. 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet. Muutoksen kohtaamisen lyhyt oppimäärä. Tampereen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Raportteja 83.
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 309. Väitöskirja.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 2008. Situated learning. Legitimate peripheral participation. 19th printing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavonen, Meisalo et al. Oppilaiden ennakkokäsitykset. Viitattu 31.10.2016:
<http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/ennakko/main.htm>
- Leadbeater, C. 2006. The future of public services. Personalised learning. Teoksessa OECD. Personalising Education. Paris: OECD, 101-114.
- Leadbeater, C. 2008. What's next? 21 ideas for 21st century learning. London: The Innovation Unit. Luettu 30.9.2016 <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/What's%20Next%20-%2021%20ideas%20for%2021st%20century%20learning.pdf>
- Lehrer, R. & Chazan, D. (1998). Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lehtelä, P.-L. 2001. Seitsemäsluokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 70.
- Lionni, L. (1970). Fish is Fish. New York: Scholastic Press.
- Miettinen K. 2015. Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulu- ja aikuiskoulutus. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015: 14.

- Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. 2004. Committee on Developments in the Science of Learning. John D. Bransford, Ann L. Brown & Rodney R. Cocking (toim.) WSOY. Helsinki.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Edita: Helsinki.
- Niskanen, A. & Torvinen, H. 2014. Näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden kehitysvaihe syventää yhteistyön käytäntöjä. Teoksessa L. Lakio (toim.) Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Näyttötutkintomestarien koulutusta kehittämässä. Helsinki: Opetushallitus. 71-83.
- Nissilä, S.-P., Karjalainen, A., Koukkari, M. & Kepanen, P. 2015. Towards competence-based practices in vocational education – what will the process require from teacher education and teacher identities? CEPS Journal 5 (2), 13-34. Luettu 30.9.2016 http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10988/pdf/cepsj_2015_2_Nissilae_et_al_Towards_competence.pdf
- Novak, J. & Gowin, D. B. 1993. Learning how to learn. Cambridge: Cambridge University Press
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Näyttötutkintomestari, koulutusohjelma. Määräykset ja ohjeet 2012:43. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD 2006. Personalising Education. Schooling for tomorrow. Paris: OECD.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 51–61.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. 4. uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- OKM 2013. Monipuoliset ja sujuvat opintopolut. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013: 2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- OPH 2014. Osaamisperusteisuus tutuksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppimisesta osaamiseen. 2009. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti. Suomen Yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, 10.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Lapin yliopisto. Acta Universitatis lapponiensis 174. Väitöskirja.
- Paludan, J. P. 2006. Personalised learning 2025. Teoksessa OECD. Personalising Education. Paris: OECD, 83-100.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. 2001. Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist 36 (2), 89-101.
- Perkins, J. 2010. Personalising teacher professional development. Strategies enabling effective learning for educators of 21st century students. Luettu 30.9.2016
<http://eprints.qut.edu.au/39234/1/39234.pdf>
- Perunka, S. 2015. "Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella". Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 310. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Luettavissa 11.11.2016
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62150/Perunka_Sirpa_ActaE_178_pdfA.pdf?sequence=2
- Pfund, H. & Duit, R. (1993). Bibliography: Students´ alternative frameworks and science education. Kiel: IPN at the University of Kiel.
- Piaget, J. (1952). The Orgins of Intelligence in Children. M Cook, trans. New York: International University Press.
- Piaget, J. (1988). Lapsi maailmansa rakentajana. Helsinki: WSOY.
- Pyykkö, R. 2010. Laatua tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Teoksessa T. Halttunen & R. Pyykkö (toim.) Oivalla osaaminen. Turun yliopisto. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B: 1, 8-15.

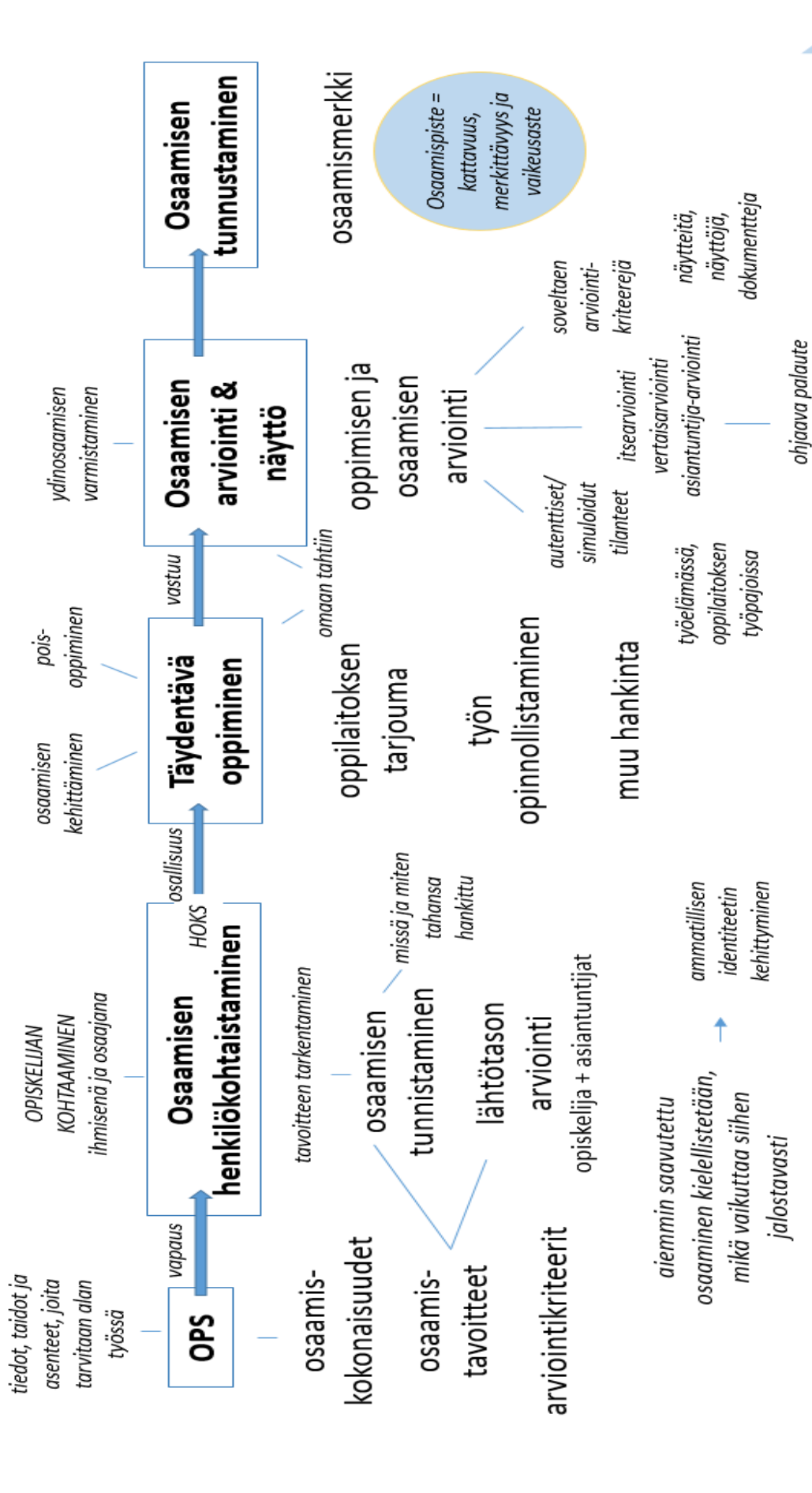
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Remes, P. (toim.), Eteläpelto, A., Kirjonen, J. Lasonen, J., Nuutinen, A., & Tynjälä, P. 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita 1.
- Salo, J. & Korkala, H. 2011a. Matkalla näyttötutkintomestariksi. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Näyttötutkintomestariohjelman. Oulu.
- Salo, J. & Korkala, H. 2011b. "Etkö auttaa vois, mulla asiaa ois". Lähde liikkeelle, kevät 2011, 18-20.
- Salo, J. & Korkala, H. 2012a. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 14 (1), 36-46.
- Salo, J. & Korkala, H. 2012b. The importance of the beginning stage for individual competence recognition. 4th ATEE Winter Conference. Professional development of teachers educators. Bringing together policy, practice and research. University of Coimbra Portugal. Luettu 30.9.2016. https://www.dropbox.com/s/lmhy2pv4m5ef2pf/4thA-TEEWinterConference_Proceedings_FinalVersion.docx.pdf?dl=0
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1041.
- Salo, J. 2008. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen näyttötutkintomestariohjelmassa. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto 2008 (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 312-332.
- Salo, J. 2011 Hakeutumisvaihe aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa: visio koulutusohjelman suorittajalle ja strategia organisaatiolle. Teoksessa R. Metsänen & K. Matinheikki-Kokko (toim). Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu, 127-133.

- Salo, J., Kilja, P. ja Korkala, H. 2014 Henkilökohtaistaminen näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa. Teoksessa L. Lakio (toim.) Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Helsinki: Opetushallitus, 18-36.
- Salo, J., Kilja, P. ja Korkala, H. 2014. Näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutuminen. Teoksessa Opetushallitus ja tekijät (toim.) Näkökulmia henkilökohtaistamiseen. Onnistumisen edellytyksiä ja hyviä käytänteitä. Helsinki: Opetushallitus, 25-32.
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sebba, J., Brown, N., Steward, S., Galton, M. & James, M. 2007. An investigation of personalised learning. Approaches used by schools. Research Brief No: RB843. University of Sussex. Department for Education and Skills. Luettu 30.9.2016 https://www.researchgate.net/publication/271963078_An_Investigation_of_Personalised_Learning_Approaches_Used_by_Schools
- Seinelä, K. (1987). Kokeellis-induktiivisen menetelmän toimivuus lukion ensimmäisen luokan fysiikan opetuksessa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 47.
- Shotter, J. 2006. Vygotsky, Bakhtin, Goethe. Consciousness and the dynamics of voice. Paper given in the Department of Communication, University of California at San Diego, May 3rd, 2006. Luettu 30.9.2016 <https://www.scribd.com/document/234744519/Vygotsky-Bakhtin-Goethe2>
- Siemens, G. 2008. Learning and knowing in networks. Changing roles for educators and designers. Presented to ITFORUM for Discussion. January 27, 2008. Luettu 30.9.2016 <http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf>
- Simmons, N., Barnard, M. & Fennema, W. 2011. Participatory pedagogy. A Compass for transformative learning? Celt: Collected essays on learning and teaching. Luettu 30.9.2015 <http://celt.uwindSOR.ca/ojs/leddy/index.php/CELT/article/view/3278>
- Spangar, T., Jokinen, E. & Filander, K. 2004. AiHe – Enemmän kuin aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin arvioinnin kokonaisarviointi 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Stefani, L. A. J., Clarke, J. & Littlejohn, A. H. 2000. Developing a student-centered approach to reflective learning. Innovations in Education & Training International 37 (2), 163-171.

- Stenlund, A. 2011. Osallistava pedagogiikka ja opintoihin kiinnittymisen. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Stenlund, A. 2011. Osallistava pedagogiikka ja opintoihin kiinnittymisen. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu. Luettu 30.9.2016 http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Osallistava_pedagogiikka_ja_opintoihin_kiinnittyminen_Proakatemia_20120308.pdf
- Taras, M. 2001. The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assesment tasks. Towards transparency for students for tutors. *Assesment & Evaluation in Higher Education* 26 (6), 605-614.
- The European Credit System for Vocational Education and Training ECVET. 2011. Get to know ECVET better. Questions and answers. Revised February 2011. European Commission. Education and Culture. Luettu 30.9.2016 http://www.anpcdefp.ro/userfiles/ecvet_qna_web_2.pdf
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174-190.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life. Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher education and working life. Collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 73–88.
- Valtioneuvoston kanslia 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma. Valtioneuvoston kanslia, 35.
- Warlick, D. 2013. Individualized instruction vs. personalized learning. Luettu 30.9.2016 <http://2cents.onlearning.us/?p=4259>
- Warren, W. H. & Shaw, R. E. (toim.) 1985. Persistence and change. Proceedings of the first international conference on event perception. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Watkins, C. 2012. Personalisation and the classroom context. Teoksessa M. E. Minco (toim.) Personalisation of education in contexts. Policy critique and theories of personal improvement. Rotterdam: Sense Publishers, 3-18.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verbrugge, R. R. 1985. Language and event perception. Steps toward a synthesis. Teoksessa W. H. Warren & R. E. Shaw (toim.) Persistence and change. Proceedings of the first international conference on event perception. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 157-194.
- White, B.Y. & Frederickson, J.R. (1998). Inquiry, modeling and meta-cognition: Making science accessible to all students. Cognition and Instruction 16: 90-91.
- Virkkula, E. 2014. "Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia" – Työpajaperustainen työssäoppiminen muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Oulun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunta.
- Vousniadou, S. & Brewer, W.F. (1989). The Concept of the Earth's Shape: A Study of Conceptual Change in Childhood. Unpublished paper. Center for the Study of Reading, University of Illinois, Champaign.
- Vygotsky, L.S (1962). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vähämöttönen, T., 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. University of Joensuu, Publications in social sciences, 34.

Osaamisperusteinen koulutus = yksilöllinen ja opiskelijälähtöinen osaamisen hankkimisen polku vastuunopettajan tukemana





OSAAMISEN OPETTAJAN JÄLJILLÄ

Osaamisperusteinen koulutus perustuu osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä henkilökohtaistamiseen osaamisen hankkimisessa.

Tämä itseymmärrystä avartava ja osaamista uudelleen rakentava koulutusmalli tarvitsee toteutuakseen osaamisperusteisen pedagogiikan asiantuntijaa – osaamisen opettajaa. Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilökunnan kirjoittama teos *Osaamisen opettaja* ja opetuselokuva *Osaamisen opettajan jäljillä* auttavat perehtymään osaamisen opettajuuden ajattelutapaan.

Opetuselokuva *Osaamisen opettajan jäljillä* löytyy osoitteesta <http://tinyurl.com/osaamisenope>

