

# Bolognan prosessi on vauhdittanut osaamisperustaisuuden kehittymistä

Huttunen Johanna

11.12.2015 ::

## Metatiedot

**Nimeke:** Bolognan prosessi on vauhdittanut osaamisperustaisuuden kehittymistä. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto & K. Koivunen (toim.) Yhteistyössä koulutusta, työelämää ja aluetta kehittämässä

**Tekijä:** Huttunen Johanna

**Aihe, asiasanat:** ammattikorkeakoulut, arviointi, Bolognan prosessi, kehittäminen, korkeakouluopetus, korkeakoulututkinnot, opetussuunnitelmat, opinto-ohjelmat, oppiminen, oppimisprosessi, pedagogiikka, työelämälähtöisyys, Oulun ammattikorkeakoulu

**Tiivistelmä:** Bolognan prosessin tavoitteena on tukea työelämässä ja sen kehittämisessä tarvittavan osaamisen kehittymistä ja innovaatiotoiminnan vahvistumista. Euroopasta halutaan luoda yhtenäinen, yhteensopiva ja houkutteleva korkeakoulutusalue, jossa mahdollistuu tutkintojen ja osaamisten vertailtavuus sekä opiskelijoiden joustava liikkuminen EU:n sisällä. Tätä varten tuotettujen eurooppalaisen sekä Suomen oman kansallisen viitekehysten tavoitteena on edistää elinikäistä oppimista sekä helpottaa osaamisen tunnistamista, tunnustamista ja tehokasta hyödyntämistä.

Artikkelissa tehdään katsaus Bolognan prosessiin pohjautuvaan osaamisperustaisuuden ja osaamisen arvioinnin kehittämiseen Oulun ammattikorkeakoulun tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Osaamisperustaisuuden tavoitteena on opiskelijalähtöisyys eli ammatillisen osaamisen etenemisen ja opiskelijan oppimistyön kuvaaminen työelämän osaamisvaatimukset huomioiden. Osaamisperustaisuus huomioi oppijan henkilökohtaisen osaamisen tilanteen.

**Julkaisija:** Oulun ammattikorkeakoulu, Oamk

**Aikamääre:** Julkaistu 2015-12-11

**Pysyvä osoite:** <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2015111117081>

**Kieli:** suomi

**Suhde:** <http://urn.fi/URN:ISSN:1798-2022>, ePooki - Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut

**Oikeudet:** Julkaisu on tekijänoikeussäännösten alainen. Teosta voi lukea ja tulostaa henkilökohtaista käyttöä varten. Käyttö kaupallisiin tarkoituksiin on kielletty.

### Näin viittaat tähän julkaisuun

Huttunen, J. 2015. Bolognan prosessi on vauhdittanut osaamisperustaisuuden kehittymistä. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto & K. Koivunen (toim.) Yhteistyössä koulutusta, työelämää ja aluetta kehittämässä. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 29. Hakupäivä 10.12.2015. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2015111117081>.

Mistä osaamisperustaisuudessa on kyse? Miten osaamisperustaisuutta voidaan vahvistaa koulutuksessa? Osaamisperustaisuuden tavoitteena on opiskelijälähtöisyys eli ammatillisen osaamisen etenemisen ja opiskelijan oppimistyön kuvaaminen työelämän osaamisvaatimukset huomioiden. Osaamisperustaisuus huomioi oppijan henkilökohtaisen osaamisen tilanteen. Osaamisperustaisuudella vahvistetaan oman osaamisen arviointitaitoja ja osaamisen kehittämisen suunnittelutaitoja. Osaamisperustaisuus edellyttää opettajien yhteistyötä.



## Johdanto

Euroopassa on viimeisten 15 vuoden aikana parannettu globaalia kilpailukykyä rakentamalla yhtenäistä ja kilpailukykyistä korkeakoulutusalueetta. Prosessi alkoi vuonna 1999 Bolognan julistuksella <sup>[1]</sup> ja Suomi on ollut alusta lähtien mukana siinä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen Eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen käynnistyi vuonna 2004 Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n päätöksestä perustaa niin kutsuttu ECTS-projekti <sup>[2]</sup>. Sen myötä otettiin käyttöön kaksiportainen bachelor- ja master-tutkintorakenne ja siirryttiin opintopisteperustaiseen (European Credit Transfer and Accumulation System) mitoitussjärjestelmään vuonna 2005. Projektissa tuotettiin myös valtakunnalliset suositukset ammattikorkeakoulututkinnon ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon yleisistä ja tutkintokohtaista kompetensseista eli osaamisalueista. Ne ovat korkeakoulun osaamisluopauksia opiskelijoille. ECTS-projektin päätyttyä vuoden 2006 lopussa ammattikorkeakoulut jatkoivat osaamisperustaisuuden edelleen kehittämistä.

Tässä artikkelissa tehdään katsaus Bolognan prosessiin <sup>[1]</sup> <sup>[3]</sup> <sup>[4]</sup> pohjautuvaan osaamisperustaisuuden ja osaamisen arvioinnin kehittämiseen Oulun ammattikorkeakoulun (Oamk) tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Bolognan prosessin tavoitteena on tukea työelämässä ja sen kehittämisessä tarvittavan osaamisen kehittymistä ja innovaatiotoiminnan vahvistumista. Euroopasta halutaan luoda yhtenäinen, yhteensopiva ja houkutteleva korkeakoulutusalue, jossa mahdollistuu tutkintojen ja osaamisen vertailtavuus sekä opiskelijoiden joustava liikkuminen EU:n sisällä. Tätä varten tuotettiin Eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys EQF (European Qualification Framework) <sup>[5]</sup>. Sen rinnalla Suomi on muiden prosessiin osallistuvien maiden tavoin tuottanut kansallisen viitekehysten NQF:n (National Qualification Framework) <sup>[6]</sup>. Viitekehysten tavoitteena on edistää elinikäistä oppimista sekä helpottaa osaamisen tunnistamista, tunnustamista ja tehokasta hyödyntämistä. Tutkintojärjestelmien ja tutkintojen vertailtavuuden kannalta on tärkeää, että koulutuksen tavoitteet kuvataan konkreettisesti ja ymmärrettävänä osaamisena. Tutkintojen ymmärrettävyyden ja

vertailtavuuden parantamiseksi on otettu käyttöön tutkintotodistuksen liite (Diploma Supplement). Oamk on saanut Diploma Supplement tunnuksen kolme kertaa: vuosille 2004-2007, 2010-2013 ja 2013-2016. [\[2\]](#) [\[6\]](#) [\[5\]](#)

Oamkissa osaamisperustaisuuden kehittämistä vauhditti vuosina 2008–2011 toteutettu kehittämisprosessi [\[7\]](#), jolloin opettajille ja muulle henkilöstölle järjestettiin koulutusta opetussuunnitelmien ja opetuksen toteutusten osaamisperustaiseen laadintaan sekä osaamisen arvioinnin kehittämiseksi. Kehittämisprosessin tuloksena julkaistiin jatkokehittetyt osaamisperustaiset opetussuunnitelmat syksyllä 2011. Prosessissa tuotettiin myös amk-tutkinto-opiskelijan ja ylemmän amk-tutkinto-opiskelijan osaamisen arviointikehikot, ammatillisen kasvun arviointikehikko sekä määritettiin Oamkin yhteiset osaamisalueet. Opinnäytetyön ja kieliohjeiden arviointiin on puolestaan omat arviointikriteerit.

Oamkissa osaamisperustaisen opetussuunnitelmien ja oppimisprosessien koordinoitua kehittämistä jatkettiin lukuvuonna 2014–2015, jolloin painopiste asetettiin työelämäläheisyyden, opintojen tki-yhteyden, kansainvälisyyden sekä monimuotoisten, monialaisten ja verkkoa hyödyntävien toteutusten kehittämiseen [\[8\]](#). Prosessissa määriteltiin myös kaikille tutkinto-ohjelmille yhteiset opinnot ja tarkennettiin Oamkin yhteisiä osaamisalueita. Oamkissa on pyritty noudattamaan ECTS users' guiden [\[9\]](#) ohjeistuksia osaamisperustaisuuden kehittämiseksi. Pohdinnassa on myös ollut ECTS -tunnuksen hakeminen.

Oamkin ylempien amk-tutkintojen (master-tutkinnot) kehittäminen on toteutunut loppuvuodesta 2011 lukien omana koordinoituna kehittämisprosessina. **Irene Isohanni** johti Oamkin master-koulutuksen kehittämistä vuosina 2012–2014 [\[10\]](#). Kehittämisprosessin tuloksena opetussuunnitelmat ja opinnäytetyöprosessi uudistettiin. Monialaisuutta ja opettajien yhteistyötä vahvistettiin tuottamalla kaikille master-tutkinto-ohjelmille yhteisiä monialaisia opintoja. Master-opinnot tuotettiin myös pääosin verkkoon ja samalla kirkastettiin master-pedagogiikkaa ja uudenlaista opettajuutta. Master-tutkintojen tunnettuutta parannettiin ja tutkintojen määrä saatiin nousuun.

## Tutkintojen viitekehukset osaamisperustaisuuden taustalla

Eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys muodostuu kahdeksasta tasosta, jotka kattavat kaikki tutkinnot perustasosta edistyneeseen tasoon. EQF-tasojen määrittely perustuu oppimistulosten kuvailuun. EQF kuvaa oppijan tietoja, taitoja ja pätevyyttä riippumatta siitä, missä järjestelmässä tutkinto on suoritettu tai pätevyys hankittu. Kun järjestelmiin sisältyvät tutkinnot on luokiteltu EQF:n vastaaville tasoille, yksittäisten henkilöiden, työnantajien ja koulutuspalveluiden tarjoajien on helpompi verrata tutkintoja, jotka ovat peräisin eri maista ja kuuluvat eri koulutusjärjestelmiin. [\[2\]](#) [\[5\]](#)[\[6\]](#)

Suomalaiset korkeakoulututkinnot sijoittuvat kansalliseen viitekehukseen Bolognan prosessissa vakiintuneen syklijäntelun mukaisesti (taulukko 1): ensimmäiseen sykliin kuuluvat ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot (taso 6). Toiseen sykliin sijoittuvat ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja ylemmät korkeakoulututkinnot (taso 7). Kolmanteen sykliin kuuluvat tieteelliset ja taiteelliset jatkotutkinnot, esimerkiksi lisensiaatin tutkinto ja tohtorin tutkinto (taso 8). Suomen tutkinnot sijoitetaan eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen kansallisen viitekehysten kautta niin, että kansallisen viitekehysten tasot vastaavat vastaavannumeroista EQF-tasoa. [\[2\]](#) [\[6\]](#)

TAULUKKO 1. Eurooppalaisen tutkintojen ja osaamisen viitekehysten (EQF) korkeakoulututkintojen osaamistasokuvaukset [\[9\]](#)

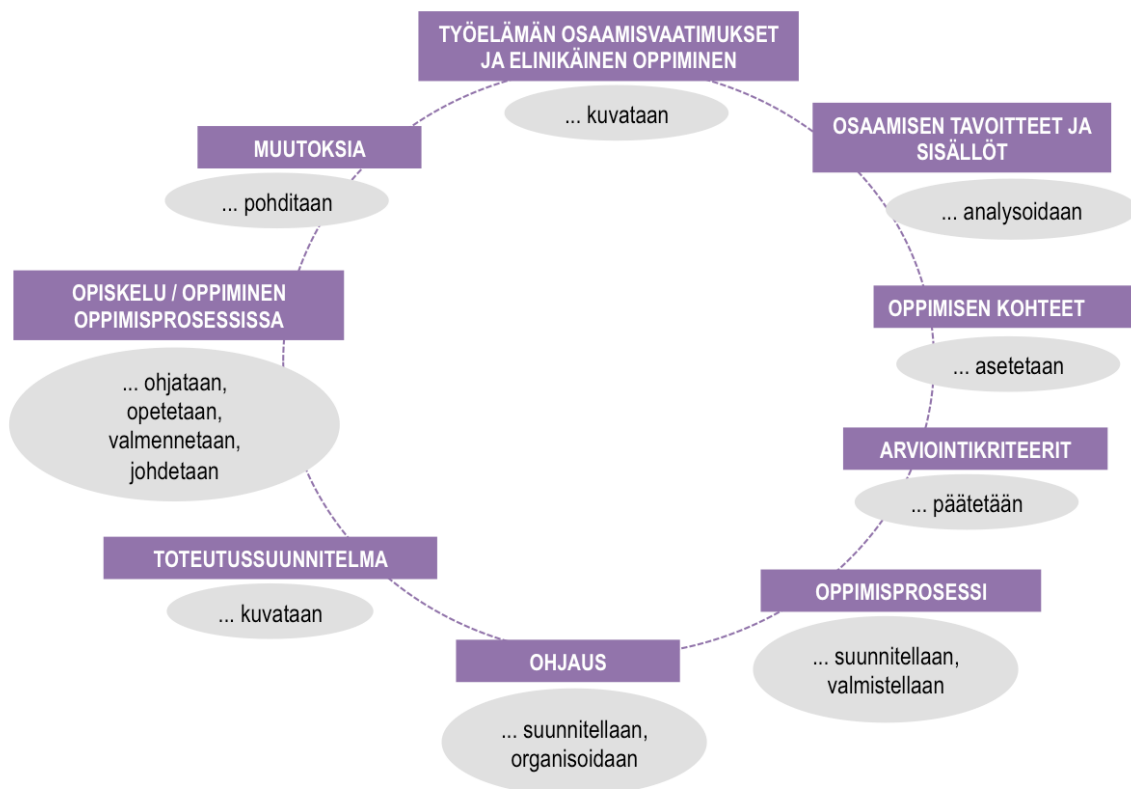
	Tiedot	Taidot	Pätevyys
<b>EQF taso 6</b> <b>Ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot</b>	Edistyneet työ- tai opintoalan tiedot, joihin liittyy teorioiden ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen.	Edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa ja kykyä innovaatioihin ja joita vaaditaan erikoistuneella työ- tai opintoalalla monimuotoisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseen.	Monimuotoisten teknisten tai ammatillisten toimien tai hankkeiden johtaminen, vastuun ottaminen päätöksenteosta ennakoimattomissa työ- tai opintoympäristöissä. Vastuun ottaminen yksittäisten henkilöiden tai ryhmien ammatillisen kehityksen hallinnasta.
<b>EQF taso 7</b>	Pitkälle erikoistuneet, osittain työ- tai opintoalan	Erikoistuneet ongelmanratkaisutaidot, joita vaaditaan tutkimus- ja/tai	Monimuotoisten, ennakoimattomien ja uusien strategien lähestymistapoja

<b>Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja ylemmät korkeakoulututkinnot</b>	huippuosaamista vastaavat tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana. Alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyvien kysymysten kriittinen ymmärtäminen.	innovaatiotoiminnassa uusien tietojen ja menettelyjen kehittämiseen ja eri alojen tietojen yhdistämiseen.	vaativien työ- tai opintoympäristöjen johtaminen ja muuttaminen. Vastuun ottaminen ammattialan tietojen ja käytäntöjen kartuttamisesta ja/tai ryhmien strategisen toiminnan arvioinnista.
--	---	---	---

Viitekehukset kuvaavat yleisellä tasolla osaamisen luonnetta eri tutkintotasolla. Viitekehysten tavoitteena on auttaa korkeakouluja osaamisperustaisuuden, opetussuunnitelmien ja osaamisen arvioinnin kehittämisessä. Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa esitetään tutkinnon tuottama osaaminen ja ammatillisen osaamisen eteneminen osaamisalueiden ja osaamistavoitteiden kautta. Osaamistavoitteiden asettamista ohjaavat työelämän osaamisvaatimukset ja -tarpeet. Osaamistavoitteet kuvataan siten, että ne ovat arvioitavissa. Pelkkä osaamistavoitteiden määrittely ei riitä, vaan myös koulutuksen toteutustapoja tulee muuttaa siten, että tavoitteellinen osaamisen kehittäminen ohjaa korkeakoulujen opetusta ja opiskelijoiden oppimista <sup>[2]</sup>.

## Opettajille koulutusta

Oamkissa vuosina 2008–2011 toteutetun kehittämisprosessin tavoitteena oli tukea tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteiden ja ydinsisältöjen määrittämistä, oppimisprosessien suunnittelua sekä osaamisen arvioinnin suunnittelua ja toteuttamista <sup>[1]</sup>. Samalla selkiytettiin Ahot (osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen) -prosesseja <sup>[11]</sup>. Yhtenäisten opetuksen toteutussuunnitelmien työstämiseksi kehitettiin opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä tietokantapohjainen työkalu, joka ohjasi osaamisperustaisten toteutussuunnitelmien laadintaa. Kehittämistyötä tehtiin Oamkin kaikille tutkinto-ohjelmille yhteisissä monialaisissa työseminaareissa, yksiköiden järjestämissä työpajoissa sekä tutkinto-ohjelmatiimeissä. Avainhenkilöiden, muun muassa tutkintovastaavien ja opintoasianpäälliköiden, tehtävänä oli jalkauttaa yhteisissä työseminaareissa käsiteltyjä asioita omiin yksiköihin ja tutkinto-ohjelmiin. Yhteisiin työseminaareihin osallistui noin 50 opettajaa ja muun henkilöstön edustajaa sekä opiskelijoiden edustajat. Kehittämistyössä hyödynnettiin ulkopuolista konsulttia <sup>[12]</sup>.



KUVIO 1. Oamkin opettajien koulutuksen osa-alueet <sup>[11]</sup>

Opettajien perehdyttäminen (kuvio 1) aloitettiin tutustumalla sekä kansainvälisiin että kansallisiin linjauksiin opintojen ja opetuksen osaamisperustaisesta kehittämisestä. Tutkintovastaavat arvioivat tutkinto-ohjelman kokonaisuuden yhteisen itsearviointityökalun avulla ja työstivät sen pohjalta tutkinto-ohjelman kehittämissuunnitelman. Tämän jälkeen perehdyttiin ammattialan kuvausten, osaamisalueiden sekä tutkinto-ohjelman osaamistavoitteiden analysoimiseen ja kehittämiseen.

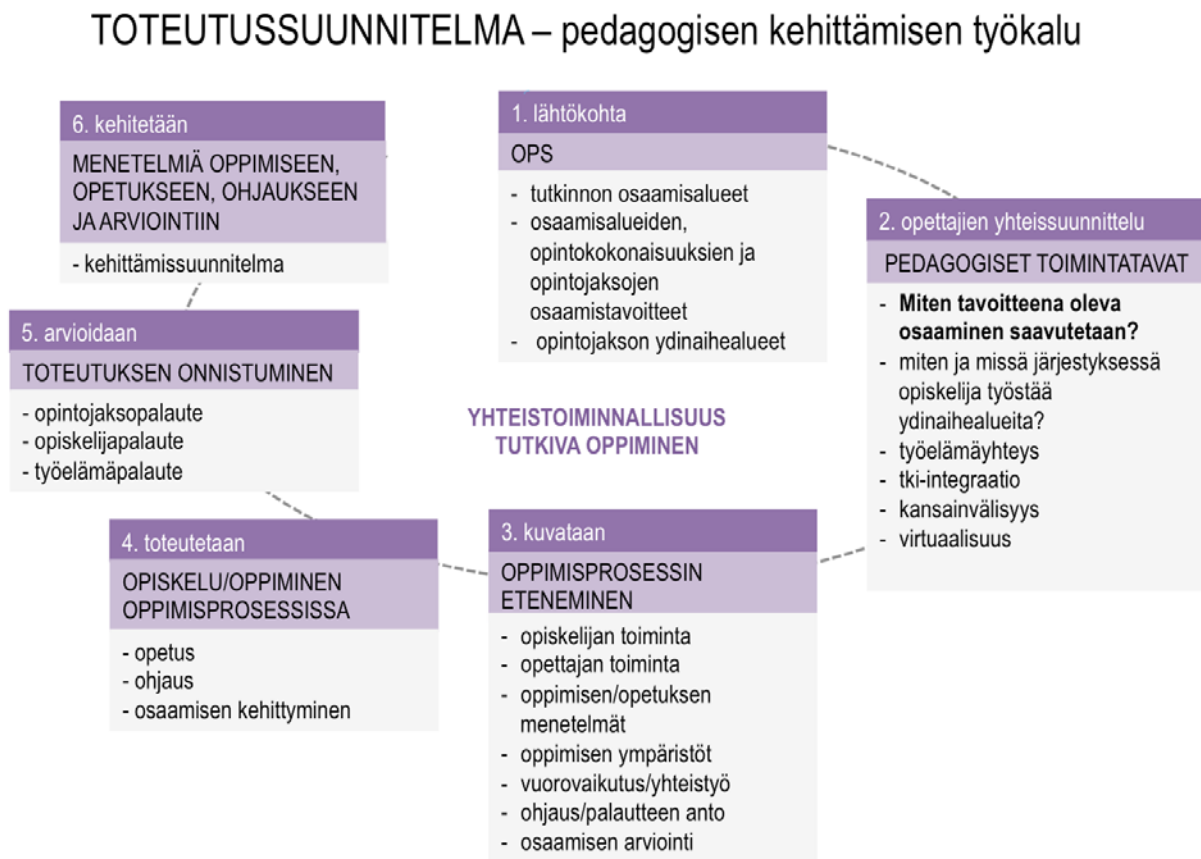
Osaamisen kuvaamisessa hyödynnettiin soveltaen Bloomin taksonomian tasoja <sup>[13]</sup>, jossa tiedon käsittely monimutkaistuu siirryttäessä tasoilla ylöspäin. Lähtötason osaaminen voidaan kuvata muistamisena ja ymmärtämisenä, keskivaiheen osaaminen puolestaan soveltamisena ja analyysoivana toimintana. Korkeimman tason osaaminen ilmenee uuden luomisena ja arviointiosaamisena. Seuraavana vuorossa olivat oppimisen kohteiden määrittäminen, arviointikriteereiden suunnittelu sekä perehtyminen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Kehittämisprosessi eteni osaamistavoitelähtöisten oppimisprosessien suunnitteluun oppimistehtävineen ja menetelmineen. Samalla kiinnitettiin huomiota opintojen kansainvälisyyteen, työelämäyhteyksiin sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan integrointiin opintoihin. Opettajia ohjattiin opetuksen ja oppimisen toteutussuunnitelmien osaamisperustaiseen kuvaamiseen. Oppimisen ohjauksen suunnittelua oppimisprosessin sisälle korostettiin. Opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukeminen nähtiin tärkeänä.

Oamkin opettajien koulutuksen aihealueita olivat:

1. Perustelut opintojen kehittämiselle (kansallinen ja kansainvälinen taso).
2. Tutkinto-ohjelman kokonaisuus ja kehittämissuunnitelma.
3. Tavoitteiden kehittäminen osaamislähtöisiksi ja osaamisen kielelle.
4. Arviointikriteereiden kehittäminen ja osaamisen arviointi.
5. Ahot – osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.
6. Osaamistavoitelähtöisten oppimisprosessien suunnittelu, opintojaksojen toteutussuunnitelmat.
7. Oamkin yleisten osaamisalueiden merkitys opinnoissa ja niiden kehittymisen tukeminen.
8. Opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukeminen.

Opettajien väliseen yhteistyöhön haluttiin kiinnittää erityistä huomiota. Osaamisen kehittymisen suunnittelua loogiseksi kokonaisuudeksi ei voi tehdä yksittäinen opettaja, vaan siihen vaaditaan tutkinto-ohjelman opettajatiimin yhteistyötä. Tutkinto-ohjelman ydinosaamisen määrittämisen jälkeen opettajat joutuivat pohtimaan miten opinnot etenevät ja liittyvät toisiinsa, ja miten tutkintokohtaiset ja yhteiset osaamisalueet suhteutuvat toisiinsa. Opintokokonaisuuden opintojaksojen tavoitteita ohjeistettiin tarkastelemaan rinnakkain, jotta niistä tulee yhteensopivia keskenään. Opettajien tuli myös yhteistyössä tarkastella opintojen kuormittavuutta ja opiskelijan työmäärää opintokokonaisuuksien näkökulmasta. Kehittämisosuudessa tärkeässä asemassa oli osaamistavoitelähtöisten oppimisprosessien suunnittelu ja niihin liittyvien pedagogisten toimintatapojen kehittäminen [14]. Tavoitteena oli opiskelijoiden osaamisen kehittymisen tukeminen mielekkäällä tavalla. Opettajia ohjattiin osaamistavoitelähtöisten oppimisprosessien suunnittelussa ja samalla vahvistettiin opiskelijakeskeistä ajattelutapaa. Opettajia ohjeistettiin pohtimaan oppimisen haasteita ja oppimisen erilaisia ympäristöjä [15].

KUVIO 2. Toteutussuunnitelman osa-alueet (hyväksytty Oamkin yksikönjohtajien kokouksessa 15.11.2010)



Opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä kehitetyn tietokantapohjaisen Toteutussuunnitelma-työkalun tarkoituksena oli helpottaa osaamistavoitelähtöisten oppimisprosessien kuvaamista (kuvio 2). Työkalu pakottaa pohtimaan oppimisen ympäristöjen kehittämistä, esimerkiksi virtuaalisuus, työelämäyhteydet, tki-toiminta ja kansainvälisyys. Työkalun avulla halutaan vahvistaa tutkivaa ja kehittävää yhteistoiminnallista oppimista [16]. Sen avulla tavoitellaan ratkaisuja haastaviin todellisen työelämän ongelmiin ja oppiminen nähdään vastavuoroisena asiantuntijuuden jakamisena opiskelijoiden, opettajien ja työelämäkumppaneiden yhteistyönä. Työkalu ohjaa myös opiskelijan työn kuormittavuuden määrittämistä. Se auttaa niinikään oppimisen ohjauksen suunnittelua ja osaamisen arvioinnin kehittämistä. Toteutussuunnitelmassa kerrotaan tarkemmin miten osaamistavoitteet opitaan ja opetetaan, mitä menetelmiä käytetään, millaisissa ympäristöissä toimitaan, miten palautetta annetaan, miten oppimista ohjataan ja miten osaamista arvioidaan. Työkalu otettiin käyttöön Oamkissa syksyllä 2012.

Kehittämisosuuteen yhtenä tärkeänä kulmakivenä oli osaamisen arvioinnin kehittäminen. Niinpä kehittämisosuuteen aikana laadittiin yhteiset [amk-tutkinto-opiskelijan osaamisen arviointikehikko](#) ja [ylemmän amk-tutkinto-opiskelijan osaamisen arviointikehikko](#). Niiden tarkoituksena on auttaa opettajia osaamisen arvioinnin suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä tukea arviointimenetelmien kehittämistä. Arviointikehikot

ohjaavat myös osaamisen kehittymisen suunnittelua ja osaamistavoitteiden laadintaa. Prosessissa määriteltiin myös [Oamkin yhteiset osaamisalueet](#) ja kullekin osaamisalueelle kuvattiin amk-tutkinnon ja ylemmän amk-tutkinnon taso. [Ammatillisen kasvun arviointikehikko](#) tuotettiin muun muassa opinto-ohjaajien ja opettajatuutoreiden työkaluksi. Sen avulla arvioidaan myös ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutumista. Opinnäytetöiden arvioimiseen on Oamkissa tuotettu omat arviointikriteeristöt [ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyölle](#) ja [ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyölle](#). Kieliohjelmien arvioinnissa puolestaan käytetään valtakunnallisia osaamistasokuvauksia ja kriteerejä sekä Global Scale kuvausta.

## Yhtenäinen osaamisen arviointikriteeristö

Oamkin amk-tutkinto-opiskelijan ja ylemmän amk-tutkinto-opiskelijan osaamisen arviointikehikot luotiin opettajien ja muun henkilöstön sekä opiskelijoiden monialaisena yhteistyönä. Arviointikehikkojen avulla arvioidaan kaikkia muita opintoja, paitsi opinnäytetyötä ja kieliohjelmia. Arviointikehikot sisältävät arviointikriteerit yleisellä tasolla. Arviointikehikon avulla voidaan arvioida tiedollisen osaamisen lisäksi myös ammattitaitoa ja pätevyyttä, mikä ilmenee esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoina, ryhmätyö- ja johtamistaitoina sekä vastuullisuutena. Arviointikehikkojen laadinnan pohjana käytettiin [EQF:n ja NQF:n tasojen 6 ja 7](#) osaamiskuvauksia [\[6\]](#) [\[5\]](#). Näin pyrittiin varmistamaan, että Oamkista valmistunut opiskelija on saavuttanut vähintään viitekehyksissä kuvatun osaamisen tason. Arviointikehikot on liitetty Oamkin opetussuunnitelmiin opintojakson tasolle vuodesta 2011 alkaen. Arviointikehikot on vahvistettu rehtorin päätöksillä (2.6.2010 § 133 ja 18.1.2011 § 22).

[Amk-tutkinto-opiskelijan arviointikehikossa](#) on neljä arvioinnin kohdetta, joita ovat:

1. ammatillinen tietoperusta ja tiedonhaku,
2. ammattitaito, toiminta ja toiminnan kohde,
3. ryhmätyötaidot ja johtaminen sekä
4. vastuullisuus.

Jokainen arvioinnin kohde on kuvattu vaatavuustasoille I, II ja III. Vaatavuustaso kasvaa mitä pidemmälle ja syvemmälle asian käsittely etenee. Esimerkiksi ryhmätyötaitojen kehittyminen alkaa opiskelijaryhmän jäsenenä toimimisesta (vaatavuustaso I) ja kasvaa vaiheittain henkilöiden/ryhmien ammatillisen kehittymisen johtamiseen (vaatavuustaso III).

[Ylemmän amk-tutkinto-opiskelijan arviointikehikossa](#) on puolestaan kolme arvioinnin kohdetta, joita ovat:

1. ammatillisen tiedon hallinta,
2. kehittämis- ja innovaatio-osaaminen sekä
3. johtamisosaaminen.

Arvioinnin kohteita ei ole jaettu eri vaatavuustasoille koulutuksen lyhyen keston vuoksi. Molemmissa arviointikehikoissa osaaminen on määritelty 1-, 3- ja 5- arvosanoille. Arviointikehikossa osaamisen kehittyminen on kuvattu jatkumona. Tasot eivät ole erillisiä, vaan osaaminen kehittyy opintojen edetessä. Arviointikehikkoja voidaan tarkastella oman alan näkökulmasta ja täsmentää kriteerejä tarvittaessa esimerkein. [\[17\]](#)

## TAULUKKO 2. Arviointikehikon tarkoitus opettajan ja opiskelijan näkökulmasta

Opettaja	Opiskelija
Arviointikehikko edistää: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Osaamisen kehittymisen suunnittelua (osaamistavoitteet).</li><li>2. Osaamisen arvioinnin suunnittelua ja toteuttamista (arviointikriteerit).</li><li>3. Arviointitapojen kehittämistä (oppimisen ympäristöt, arviointimenetelmät).</li><li>4. Osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (Ahot).</li><li>5. Opettajien välistä yhteistyötä.</li><li>6. Osaamiskeskeistä toimintakulttuuria.</li><li>7. Laadunvarmistusta.</li></ol>	Arviointikehikko edistää: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Osaamisen vaativuustasojen hahmottamista.</li><li>2. Oman osaamisen arviointia.</li><li>3. Oman osaamisen kehittymisen suunnittelua.</li><li>4. Osaamisen tunnistamista (Ahot)</li><li>5. Tasavertaista kohtelua osaamisen arvioinnissa.</li></ol>

Yhteisten arviointikehikkojen (taulukko 2) tarkoituksena on auttaa opettajia osaamisen kehittymisen suunnittelussa ja opintojaksokohtaisen arvioinnin toteuttamisessa. Ne tukevat oppimisen ympäristöjen ja arviointitapojen kehittämistä. Myös Ahot-prosessien toteuttaminen helpottuu. Erityisenä tavoitteena on edistää tutkinto-ohjelmien opettajien välistä yhteistyötä ja osaamiskeskeisen toimintakulttuurin kehittämistä. Arviointikehikkojen avulla opiskelijat pystyvät hahmottamaan opintojen vaativuustason. Ne toimivat myös oman osaamisen arvioinnin ja osaamisen kehittymisen suunnittelun välineenä. Opiskelijoiden on helpompi tunnistaa omaa osaamistaan. Arviointikehikot toimivat Oamkista valmistuvien opiskelijoiden osaamisen laadunvarmistuksen välineenä.

## Arviointikehikkojen soveltaminen

Opettajille laadittiin ohjeistus arviointikehikkojen soveltamiseen. Arviointikehikkojen pohjalta tarkennetaan opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen arviointikriteerit. Osaamisen arvioinnin kohteet ja kriteerit johdetaan opetussuunnitelmassa määritetyistä osaamisista ja tutkinnon tavoitteista. Arviointikriteerien tulee olla realistiset ja relevantit. Arviointikriteerit kertovat millaiseen oppimiseen pyritään ja mitä vaaditaan milläkin vaativuustasolla. Osaamisen tasot kumuloiduvat oppimisprosessin edetessä. Arviointikehikon avulla todetaan opiskelijan osaamisen taso suhteessa opintojakson sisältöön ja osaamistavoitteisiin. Samalla toteutuu tutkintokohtaisten ja yhteisten osaamisalueiden arviointi, sillä osaamisalueet konkretisoituvat opintojaksojen osaamistavoitteissa, sisällöissä ja menetelmissä. Prosessi selkiyttää samalla osaamisen tunnistamista ja tunnustamista Oamkissa, sillä Ahot-prosessi edellyttää arviointikriteereiden ja osaamistavoitteiden selkeää määrittämistä. Ahot-prosessissa on siis kyse osaamisen arvioinnista ja sen kehittämisestä määriteltyjen osaamistavoitteiden pohjalta. [\[17\]](#)

Amk-tutkinto-opiskelijan arviointikehikossa on kolme vaativuustasoa (kuviot 3). Kun edetään vaativuustasolta I vaativuustasolle III, niin

1. yksittäisen tiedon käsittelystä edetään laaja-alaiseen tietojen yhdistämiseen,
2. yksittäisissä tilanteissa toimimisesta edetään monimutkaisiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin,
3. ohjeiden mukaisesta toiminnasta edetään itsenäiseen toimintaan (ongelmanratkaisutaidot),
4. omassa ryhmässä toimimisesta edetään moniammatillisiin ja monialaisiin ryhmiin (toimintaympäristö laajenee, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot),
5. kriittisyys kasvaa ja
6. vastuullisuus kasvaa.





KUVIO 3. Amk-tutkinto-opiskelijan arviointikehikon vaativuustasojen muutos

Opettajat ovat jo opetussuunnitelman työstämävaiheessa määrittäneet kunkin opintojakson vaativuustason ja arvioinnin kohteet (1. Ammatillinen tietoperusta ja tiedonhaku, 2. Ammatitaito, toiminta ja toiminnan kohde, 3. Ryhmätyötaidot ja johtaminen sekä 4. Vastuullisuus). Arvioinnissa käytetään siis pelkästään yhden vaativuustason kriteerejä, vaikka opiskelijat olisivat eri vuosikursseilta. Vaativuustason I kriteerejä käytetään myös silloin, kun asiaa opiskellaan ensimmäisen kerran, riippumatta opintojakson toteutusajankohdasta. Valinta perustuu opintojakson osaamistavoitteisiin, sisältöön ja opetusmenetelmiin. Arvioinnin kohteille määritellään mahdolliset painotukset. Lopuksi valitaan arviointikriteerit ja konkretisoidaan ne opintojakson 1-, 3- ja 5- arvosanoille huomioiden osaamistavoitteet, sisältö ja opetusmenetelmät. Osaamisen arvioinnissa todetaan, minkä arvosanan opiskelija on saavuttanut jokaisella arvioinnin kohteella. Ylempi vaativuustaso sisältää alemman tason vaatimukset. Tutkintokohtaisten osaamisalueiden osalta pitäisi saavuttaa vähintään vaativuustaso III 1-arvosanan taso, mikä vastaa viitekehysten 6 tasoa. Yhden osaamisalueen kehittyminen tavoitetasolle tapahtuu todennäköisesti usean opintojakson kautta.

Ylemmän amk-tutkinto-opiskelijan osaamisen vaativuus sijoittuu amk-tutkinto-opiskelijan osaamisen yläpuolelle. Arviointikehikossa on vain yksi vaativuustaso ja kolme arvioinnin kohdetta (1. ammatillisen tiedon hallinta, 2. kehittämis- ja innovaatio-osaaminen sekä 3. johtamisosaaminen). Minimivaatimus on 1-arvosanan taso, mikä vastaa viitekehysten 7 tasoa. Opintojaksolle valitaan arviointikehikosta ne kriteerit, joilla voidaan arvioida tavoitteena olevaa osaamista (opintojakson osaamistavoitteet ja sisältö). Sellaisia kriteerejä ei siis käytetä, jotka eivät ole oppimisen kohteena. Osaamisen arviointi edellyttää opetussuunnitelman kokonaisuuden tuntemusta, jotta hahmotetaan opiskelijan osaamisen kehittyminen koulutuksen aikana. Opettajien yhteistyöllä varmistetaan, että arviointikehikon kaikki osa-alueet tulevat huomioiduksi ja opiskelija saavuttaa tutkinnon suorittamisen aikana viitekehyksissä kuvatun osaamisen tason. [\[17\]](#)

## Opettajien näkemyksiä arviointikehikoista

Oamkin tutkintovastaavilta kartoitettiin mielipiteitä arviointikehikoista, ennen niiden varsinaista käyttöönottoa. Kartoitus toteutettiin [Webropol-kyselynä](#). Tulosten luokittelussa on käytetty aineistolähtöistä

sisällönanalyysia [18]. Tuolloin arviointikehikkojen käytöstä ei vielä ollut kokemusta. Jäljempänä kuvataan siis ennakkokäsityksiä arviointikehikkojen käytöstä. Kartoituksen kohteena oli 20 henkilöä, joista 6 tekniikan alalta, 5 liiketalouden alalta, 3 kulttuurin alalta, 5 sosiaali- ja terveysalalta ja 1 vastaaja luonnonvara-alalta. Vastaajista 4 vastasi ylemmän amk-tutkinnon näkökulmasta ja 16 vastaajaa amk-tutkinnon näkökulmasta. Vastaajista yksi on toiminut opettajana 3-6 vuotta, muut vastaajat 7 vuotta tai enemmän. Vastaajista noin puolet oli ollut mukana osaamisen arviointikehikkojen kehitystyössä. He olivat olleet osana työryhmää, mutta omien arvioidensa mukaan erilaisissa rooleissa, esimerkiksi oppijana, kuunteluoppilana, työstämässä kuvauksia, ”jalkauttamassa” arviointikehikkoa omalle tiimille tai vastuussa tutkinto-ohjelman ops-työstä.

## Vaikutukset opetussuunnitelmatyöhön

Arviointikehikko tukee ja helpottaa opetussuunnitelman tekoa, auttaa opintojaksojen kuvaamisessa ja opetussuunnitelmat nykyaikaistuvat. Opettajien mukaan arviointikehikon käyttö vaatii tarkempaa perehtymistä opintojaksokuvauksiin ja opintojaksojen suunnittelussa korostuu osaaminen ja sen mittaaminen. Asioita täytyy myös ajatella uudella tavalla. Arviointikehikon käyttö tuo varmuutta ja selkeyttä opintojaksojen suunnitteluun. Opintojaksojen tavoitteet on jatkossa helpompi sovittaa yhteen oppimisprosessin etenemiseen ja vaiheisiin. Arviointikehikko toimii viitekehyksenä osaamisperustaisempaan lähestymistapaan ja auttaa osaamisen määrittelyssä sekä arvioinnin kehittämisessä. Se antaa yhteiset lähtökohdat osaamisen kuvaukselle, kun aiemmin osaamista ja arviointia on katsottu osaston sisäisesti tai yksittäisten opintojaksojen sisällä. Opettajat arvelivat työskentelyn alkuvaiheessa ammattikorkeakoulujen välisen opetussuunnitelmien vertailun lisääntyvän ja osaamistavoitteiden samankaltaistuvan.



Opettajat totesivat arviointikehikon helpottavan osaamisen suunnittelua ja tuovan esiin osaamisen kumuloitumisen opintojen aikana.

Muutama opettaja nosti esille osaamisen ja arvioinnin tarkemmat kuvaukset tai systemaattisuuden. Todettiin, että opinnot tulevat läpinäkyvämmiksi, koska osaamistavoitteiden tulee olla linjassa arvioinnin kohteiden kanssa. Arviointikehikon myötä osaamista suunnitellaan aiempaa laajemmilla kokonaisuuksissa. Tällöin täytyy myös kriittisesti arvioida, keskitytäänkö opetuksessa oikeisiin asioihin, ja arvioidaanko kaikkia osaamisalueita tarpeeksi, esim. ryhmätyötaitot. Opettajat totesivat arviointikehikon helpottavan osaamisen suunnittelua ja tuovan esiin osaamisen kumuloitumisen opintojen aikana. Arviointikehikon avulla on mahdollista arvioida opiskelijan osaamisen lähtötilannetta ja osaamisen kehittymistä voidaan tukea.

## Vaikutukset osaamisen arviointiin

Arviointikehikon myötä osaamisen arvioinnin uskotaan olevan läpinäkyvämpää, luotettavampaa, oikeudenmukaisempaa ja tasa-arvoisempaa. Opettajat uskoivat arvioinnin suunnittelun ja toteuttamisen selkeytyvän ja yhtenäistyvän. Arvioinnin uskotaan yhtenäistyvän siten, että eri oppilaitoksissa saadut arvosanat ovat paremmin vertailtavissa keskenään, ja myös siten, että arviointi on saman opintojakson eri opettajilla yhtenäistä.

Arviointikehikko auttaa arvosanan asettamisessa oikealle tasolle. Arviointikehikko on käyttökelpoinen raami opettajalle, helpottaa opettajan työtä ja auttaa uutta opettajaa arvioinnissa. Sillä on myös opetuksen kehittämistä edistävä vaikutus. Opettajien mukaan arviointi kohdistuu aiempaa selkeämmin opintojaksojen ydinasioiden hallintaan. Eräs opettaja nosti esiin huolen siitä, ettei opettaja pysty oikeasti olemaan läsnä opiskelijan oppimisprosessissa, jolloin arvioinnissa korostuu yksilötehtävien arviointi, ryhmätyöskentelytaitojen arvioinnin jäädessä vähemmälle. Arviointikehikon käytön uskotaan tuovan mukanaan muutoksia. Opettajat ennakoivat arviointimenetelmien monipuolistuvan ja arviointiin kehitettävän sopivampia arviointitapoja. Arviointia täytyy miettiä uudelleen, arviointi tulee joustavammaksi ja arviointimenetelmiä tullaan tarkastelemaan jatkuvan kehityksen periaatteella. Arviointikehikko auttaa arviointimenetelmän valinnassa ja osaamisen arvioinnin suunnittelussa kattavammaksi. Opettajat ennakoivat painopisteen siirtyvän muistamisesta osaamiseen, jolloin erilaiset näytöt korostuvat.

## Opettajien yhteistyö

Suurin osa opettajista sanoi tekevänsä yhteistyötä opettajien kesken. He kuitenkin ennakoivat arviointikehikon käytön tuovan mukanaan muutoksia toimintaan. Opettajien mukaan yhteistyö lisääntyy, mutta muutoksen suuruudesta oli erilaisia näkemyksiä. Muutama opettaja oli sitä mieltä, että yhteistyö yleensäkin lisääntyy, ja muutama oli sitä mieltä, että yhteistyö lisääntyy jonkin verran nykyisestä. Yksi opettaja näki yhteistyön tarpeen lisääntyvän todella paljon arviointikehikon käyttöönottoaiheessa, ja yksi näki, että yhteistyö lisääntyy ainakin tilapäisesti.

## Opiskelijan toiminta

Opettajat arvioivat vaikutuksia myös opiskelijan näkökulmasta: arviointikriteerit voidaan antaa opiskelijoille heti opintojakson alussa, arviointikriteerit täytyy käydä entistä selkeämmin läpi opiskelijoiden kanssa, opiskelijat tietävät kunkin opintojakson arvioinnin kohteet ja arvioinnista tulee opiskelijaystävällisempää. Suurin osa opettajista näki arviointikehikon käytön tuovan mukanaan muutoksia opiskelijoiden toimintaan. Arviointikehikon käytön myötä opiskelijoiden odotetaan tietävän nykyistä paremmin millaista osaamista heiltä odotetaan, mitä arvioidaan ja mitkä osaamisalueet vaativat kehittämistä. Opiskelijoiden odotetaan oppivan myös vaatimaan tarkempaa arviointia. Opettajat näkivät muutoksesta viestimisen opiskelijoille olevan haasteellista.

## Arviointikehikon hyödyt, haasteet ja edellytykset

Arviointikehikon positiivisia vaikutuksia nostettiin esille: arviointi helpottuu ja tulee näkyvämmäksi, arviointikehikko auttaa osaamisen tunnistamisessa, arviointiin tulee nykyistä enemmän luotettavuutta ja selkeyttä. Näkökulma osaamisen argumentointiin ja arviointiin syvennyy. Toivottiin myös vaikutuksia opetuksen kehittämiseen; hyvin suunniteltu arviointiprosessi helpottaa opettajan työtä ja tuo parannuksia toimintaan. Pitkään opettajana toimineelle ei arviointikehikolla ole suurta merkitystä, mutta saattaa avartaa näkökulmaa arviointiin, tuo varmuutta ja selkeyttä arviointiin ja helpottaa Ahot (osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen) -prosesseja. (Taulukko 2.)

Hyödyt	Haasteet	Edellytykset
yhteinen lähtökohta osaamisen kuvaamiselle arvioinnin yhtenäistyminen arvioinnin tasa-arvoistuminen arvioinnin luotettavuuden lisääntyminen arviointi tulee näkyvämmäksi auttaa osaamisen tunnistamisessa antaa laajemman näkökulman arviointiin arvioinnin suunnittelun ja toteutuksen systematisointi auttaa löytämään kehittämishaasteet edistää osaamisperustaisuutta	opettajien motivointi resurssien ja ajan riittävyys osaamisen kuvaaminen oikein opintojaksojen kuormittavuuden tasainen mitoittaminen arvioinnin yhtenäisyys liika teoreettisuus ja lukuisat käsitteet kokonaisuuden hahmottaminen ja sisäistäminen	sitoutuminen tahtotila motivaatio kehittämishalu vanhojen toimintatapojen muuttaminen uudelleen ajattelu opintojaksojen erilaisten toteutustapojen tiedostaminen erilaisten arviointimenetelmien käyttö tietoisuus suuremmista opintokokonaisuuksista ja opetussuunnitelmasta opettajien välinen yhteistyö tieto ja koulutus opiskelijan näkökulman huomioiminen

TAULUKKO 2. Arviointikehikon käytön hyödyt, haasteet ja edellytykset

Hyötyinä mainittiin: arvioinnin yhtenäistyminen, luotettavuuden lisääntyminen, tasa-arvoistuminen, moninaisuus, selkeys, opettajien ja opiskelijoiden motivoivuus, arvioinnin suunnittelun ja toteutuksen systematisointi, auttaa löytämään opettajan ja opiskelijan kehittämishaasteet, antaa laajemman näkökulman arviointiin, opintojaksojen avoimuus ja opiskelijoiden osaamisen suuntaaminen.

Arviointikehikon käytön haasteena on se, miten kaikki opettajat saadaan innostumaan ja motivoitumaan kehittämistyöhön. Myös resurssien ja ajan riittävyys nähtiin haasteena. Yksittäisiä mainintoja saivat seuraavat haasteet: oikeiden sanamuotojen löytäminen osaamisen kuvaamiseen, opintojaksojen kuormittavuuden

tasainen mitoittaminen ja arvioinnin yhtenäisyys, epäonnistuessaan aiheuttaa turhaa byrokratiaa. Epäiltiin tuoko uudistus mukanaan oikeita parannuksia ja lisääntyvätkö opiskelijoiden tekemät valitukset arvosanoista.

Opettajat näkivät arviointikehikon liian teoreettisuuden voivan muodostua haasteeksi. Kokonaisuuden hahmottaminen ja sisäistäminen on vaikeaa, koska arviointikehikko sisältää paljon yksityiskohtia. Kuinka on mahdollista hahmottaa eri arvosanojen useita eri sanakääntein kuvattuja kriteereitä esim. 30 oppilaan ryhmälle? Lukuisten käsitteiden sekä niiden keskinäisten suhteiden ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Arviointikehikko voi olla liian teoreettinen, jos lähtökohtana opetuksessa on, että opiskelijat oppivat ne perustaidot, joita työelämässä tarvitaan. Arviointikehikon käytön arvioitiin vaativan opettajilta paljon aikaa sekä työhön varattuja resursseja. Arviointikehikkoon perehtymistä ja sen sisäistämistä opettajat pitivät tärkeänä.

Arviointikehikon käytön edellytyksinä mainittiin sitoutuminen, tahtotila, motivaatio, yhteistyöhalu ja kehittämishalu. Edellytyksenä mainittiin myös vanhojen toimintatapojen muuttaminen, uudistumiskyky, uudenlainen ajattelu sekä opintojaksojen erilaisten toteutustapojen tiedostaminen. Uudistukset vaativat asioiden pohtimista erityisesti opiskelijan näkökulmasta käsin. Opettajien tulee olla nykyistä tietoisempia suuremmista opintokokonaisuuksista ja jopa koko opetussuunnitelmasta. Arviointikehikon käyttö vaatii erilaisia arviointimenetelmiä. Arviointikehikon käyttämisen edellytyksenä on kehittämistyössä mukana olo sekä arvioinnin merkityksen ymmärtäminen opetussuunnitelman ja oman työn kehittämisen kannalta. Arviointikehikon käyttö edellyttää myös kärsivällisyyttä, stressinsietokykyä, opettajien välistä yhteistyötä sekä tietoa ja koulutusta.

## Pohdinta



Aito osaamisperustaisuus on henkilökohtaistettua oppimista, jolloin jokainen oppija rakentaa oppimisprosessinsa nykyisyyden oman menneisyytensä ja tulevaisuutensa aineksista.

Osaamisperustaisuus edellyttää mittavaa opetussuunnitelmatyötä. Laajala <sup>[19]</sup> on väitöskirjassaan tutkinut osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Tutkimuksessa nousi esille opettajien ja opiskelijoiden osallistamisen ja yhteisöllisyyden merkitys kehittämistyössä. Paras lähtökohta opetussuunnitelman kehittämiselle on se, että kehittämisen tarve nousee opettajien käytännön kokemuksesta ja sen kriittisestä tarkastelusta, mikä johtaa havaitsemaan kehittämistarpeita. Kehittämistarpeita tulee kuitenkin myös ulkopuolelta. Työelämän muutokset ovat luonnollisesti lähtökohta opetussuunnitelman jatkuvalla kehittämiselle. Bolognan prosessin myötä on opetussuunnitelmaan kohdistettu paljon muutostarpeita ammattikorkeakoulun ja sen lähiympäristön ulkopuolelta. Kehittämiseen tarvitaan myös pedagogista johtajuutta työskentelyn kaikilla tasoilla. Pedagogisen johtajuuden diskurssia pitäisi kirkastaa siten, että johtajuus tiedostetaan ja rakennetaan nimenomaan kollegiaalisena osaamisena, yhdessä tekemisen ja kumppanuuden johtajuutena. Laajalan mukaan osaamisperustaisuuden käsite vaatii vielä paljon syventämistä. Aito osaamisperustaisuus on henkilökohtaistettua oppimista, jolloin jokainen oppija rakentaa oppimisprosessinsa nykyisyyden oman menneisyytensä ja tulevaisuutensa aineksista. Laajalan mukaan opettajalla tulisikin olla selkeä käsitys osaamisperustaisuudesta. Hänen mukaansa opettajankoulutus on eräs taho, jolla on mahdollisuus vaikuttaa asiaan. Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutetaan osaamisperustaista työskentelytapaa opettajankoulutuksessa, opinto-ohjaajankoulutuksessa ja erityisopettajakoulutuksessa <sup>[20]</sup> <sup>[21]</sup>. Osaamisperustaisuutta ryhdyttiin pilotoimaan opettajankoulutuksessa vuonna 2011. <sup>[19]</sup>

Oamkin tutkintoonjohtavan koulutuksen kehittämisprosessissa pyrittiin huomioimaan koko prosessi osaamisen kuvaamisesta osaamistavoitelähtöisten oppimisprosessien toteuttamiseen ja opiskelijalähtöiseen osaamisen arviointiin <sup>[22]</sup> <sup>[14]</sup>. Arviointikehikkojen työstäminen ja käyttöönotto oli kulmakivenä koko prosessille. Niiden tarkoituksena on tukea edellä mainittuja asioita. Arviointi on kiinteä osa oppimisprosessia. Jos yksittäinen opettaja keskittyy vain oman opetuksensa suunnitteluun ja toteuttamiseen, mutta ei tiedä tutkinto-ohjelman kokonaisuudesta paljoakaan, niin kokonaisuus koostuu toisistaan irrallaan olevista palasista. Tämä vaikuttaa puolestaan siihen, että osaaminen ei voi kehittyä loogisena jatkumona. Oamkissa toteutetun kehittämisprosessin yhtenä päätavoitteena oli ohjata opettajia osaamisen kehittymisen ja osaamisen arvioinnin yhteissuunnitteluun koko tutkinnon tasolla.

Salminen totesi vuonna 2010, että Suomessa ollaan siirtymässä oppimisen arvioinnista osaamisen arviointiin eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen mukaan. Tämä edellyttää opettajan arviointitaitojen kehittymistä ja arvioinnin näkemistä yhä enemmän oppimista ja osaamista ohjaavana tekijänä. Parhaimmillaan arviointi tukee opiskelijan kasvua ja motivoi häntä opiskelussa ja oppimisessa. [\[23\]](#)

Arvioinnin tulee olla johdonmukainen kokonaisuus, jossa tarkastellaan osaamisen saavuttamista. Arvioinnin tulee perustua tutkinnolle määritellyille osaamistavoitteille, ja siinä tulisi ottaa huomioon kaikki osaamisalueet: koulutusala-kohtainen erikoisosaaminen, yleiset työelämävalmiudet ja asiantuntijuuden kehittymistä tukevat valmiudet. Arviointikäytänteiden tulisi liittyä vahvasti käytännön tasolla niin ohjaus- ja palautekäytänteisiin, kuin myös opetussuunnitelman sisältämään ammatillisen kasvun näkökulmaan. [\[24\]](#)

Myös Atjosen [\[25\]](#) mukaan tavoitteilla on arviointia ohjaava vaikutus. Tavoitteiden kuvausten tulisi olla riittävän selkeitä, jotta ne toimivat opetusta ohjaavina ja ne tulee olla mahdollistavaa saavuttaa. Päämäärien ja tavoitteiden asettaminen auttavat oppijaa ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja edesauttavat pitkäjänteistä toimintaa. Arviointi tulisi aina myös sitoa osaksi pedagogista toimintaa, ja liittää näin osaksi oppimisprosessia. Hän nostaa esiin myös itsearvioinnin tärkeyden. Itsearvioinnissa henkilö arvioi omaa suoritustaan, sisältäen mm. omien oppimistavoitteiden muodostamisen, tiedon hankkimisen ja muokkaamisen, sekä toiminnan tai tulosten arvioinnin. Itsearviointi on hyvin pitkälle oman toiminnan reflektointia, eli valmiutta ymmärtää ja analysoida omaa toimintaa sekä myös mahdollisesti muuttaa toimintaansa. Itsearvioinnin avulla voidaan aktivoida oppijoita, mutta itsearviointi on myös erittäin haastavaa ja vaatii harjoittelua. [\[25\]](#)

Osaamisperustaisuuden vahvistaminen edesauttaa osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Saranpää [\[26\]](#) toteaa, että osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on melko lailla hankalaa, ellei mahdollista, jos tunnistamiselle, saati tunnustamiselle ei ole kriteerejä. Tämän johdosta ammattikorkeakouluissa on laadittu arvioinnin kriteerejä, kuten Oamkissa yhteiset arviointikehikot. Saranpään mukaan mitkään osaamisen arvioinnin kriteerit eivät synny hetkessä, eivätkä tule kerralla valmiiksi. Niiden tekeminen edellyttää yhteistyötä useiden toimijatahojen kesken ja niiden elossa pitäminen edellyttää jatkuvaa neuvottelua. [\[26\]](#)



Tulevaisuudessa yhä useammin töitä tehdään projekteissa vaihtuvissa kokoonpanoissa, yhteistyössä erilaisten osaajien kanssa.

Oamkin arviointikehikkojen toimivuus toivotulla tavalla edellyttää niiden oikeanlaista käyttöä; opettajien yhteistyötä ja jatkuvaa keskustelua. Opettajien ennakkonäkemyksen mukaan arviointikehikot edesauttavat tutkinto-ohjelman kokonaisuuden hahmottamista ja opettajien yhteissuunnittelua. Osaamisen kuvaaminen helpottuu ja yhtenäistyy. Arviointikehikot pakottavat myös pohtimaan osaamisen kehittämisen erilaisia ympäristöjä ja osaamisen arviointimenetelmiä. Osaamisperustaisuus ja opiskelijälähtöisyys nousevat esille. Tulevaisuudessa yhä useammin töitä tehdään projekteissa vaihtuvissa kokoonpanoissa, yhteistyössä erilaisten osaajien kanssa [\[27\]](#). Geneerisiä taitoja, kuten vuorovaikutus- ja verkosto-osaaminen, ryhmätyötaidot, luovuus, ongelmanratkaisu, asenteet ja laaja-alaisuus, painotetaan substanssiosaamisen rinnalla. Taitoja tulee kasvattaa tietojen rinnalla. Oppimisprosessin aikana oppijalle syntyy uutta tietämystä, joka voidaan määritellä tietoa laajemmaksi käsitteeksi; tietämys sisältää varsinaisen tiedon lisäksi tiedon käyttötaitoja, ongelmanratkaisutaitoja, metakognitiivisia taitoja, päättelytaitoja ja niin edelleen [\[12\]](#). Opettajien tulee pohtia millaisissa oppimisen ympäristöissä mahdollistetaan kaikkien näiden tietojen, taitojen ja kompetenssien kehittyminen ja miten niitä arvioidaan. Osaamisen kehittämisen ohjaus suunnitellaan oppimisprosessin sisälle. Opettajan tehtävänä on tavoitteellinen osaamisen kehittäminen ja sen ohjaaminen.

Oamkissa osaamisperustaisten opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämistä jatkettiin koordinoitusti lukuvuonna 2014–2015 [\[8\]](#) [\[28\]](#). Tuolloin painopiste asetettiin muun muassa työelämäläheisyyden, opintojen tki-yhteyden sekä kansainvälisyyden kehittämiseen. Opintojen joustavuutta pyritään edistämään monimuotoisten ja verkkoa hyödyntävien toteutusten avulla. Opiskelijoille tarjotaan myös mahdollisuuksien mukaan vaihtoehtoisia suoritustapoja. Työelämäläheisestä oppimismallista on hyvänä esimerkkinä Oamkissa kehitetty niin sanottu Lab-malli [\[29\]](#). Verkkoa hyödyntävien toteutusten kehittäminen etenee muun muassa Oamkin eKampuksen kautta [\[30\]](#). Lukuvuonna 2014–2015 vahvistettiin monialaisuutta, määriteltiin kaikille tutkinto-ohjelmille [yhteiset opinnot](#) ja tarkennettiin Oamkin [yhteisiä osaamisalueita](#). Oamkissa halutaan myös mahdollistaa ympärivuotinen opiskelu. Oamkissa on otettu käyttöön valtakunnallinen Peppi-toiminnansuunnittelujärjestelmä, mikä yhdenmukaistaa eri koulutusalojen suunnittelu- ja seurantaikäytänteet.

Opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämisen rinnalla Oamkissa on ryhdytty kehittämään monimuotoisia, verkkoviestintävälineitä hyödyntäviä opintoneuvonnan ja opintojen ohjauksen toimintamalleja [31].

Oamkin master-tutkintojen kehittäminen etenee master-kehittämistiimin koordinoimana. Painopisteiksi on asetettu opetussuunnitelman (monialaiset ja tutkintokohtaiset opinnot), työelämäyhteistyön, opinnäytetyöprosessin, kansainvälisyyden sekä verkkopedagogiikan ja verkko-ohjauksen kehittäminen [32]. Master-opinnot tarjotaan pääosin verkossa. Master-koulutuksen opinnäytetyön kehittämistyöryhmä on muun muassa kehittänyt opinnäytetyöprosessin joustavaksi verkossa toteutuvaksi oppimis- ja ohjausprosessiksi, jossa työelämän toimeksiantaja on mukana [33]. Työelämäläheistä opinnäytetyöprosessia pyritään toteuttamaan isommissa monialaisissa hankkeissa. Master-tutkintojen opinnäytetyön yhtenä kehittämiskohteena on koulutusalojen keskinäisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteutuminen monialaisina tutkimus- ja kehittämistoimintoina [34].


Osaamisperustaisuuden kehittäminen jatkuu. Korkeakoulujen ja työelämän yhteistyötä osaamisen kuvaamisessa, oppimisprosessien toteuttamisessa ja osaamisen arvioinnissa tulee edelleen tiivistää. Osaamisperustaisuuden tavoitteena on kehittää henkilön oman osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin taitoja. Nämä taidot auttavat suunnittelemaan oman osaamisen kehittämistä. Bolognan prosessi ja Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittäminen etenee. Tavoitteet on asetettu vuoteen 2020 [4]. Oman haasteen koko kehittämistyölle antaa opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat korkeakoulujen rahoitukseen vaikuttavat tulospaineet. Rahoituksen kiristyessä kehittäminen tulee kohdentaa niihin tekijöihin, joilla edesautetaan tuloksellisuuden paranemista. Voidaan sanoa, että Oamkissa on tehty hyvää työtä opetuksen ja oppimisen kehittämiseksi. Lisähaasteita löytyy aina. Yhteisiä arviointikehikkoja on käytetty nyt reilut neljä lukuvuotta. Arviointikehikkojen käyttö ja toimivuus olisikin syytä nostaa jälleen laajempaan yhteisölliseen keskusteluun. Opettajat ovat voineet huomata käyttökokemusten myötä mahdollisia arviointikehikkoihin kohdistuvia kehittämistarpeita. Tärkeintä on muistaa, että kehittäminen vaatii jatkuvaa yhteisöllistä keskustelua ja yhteistyötä sekä korkeakoulun sisällä että työelämän kanssa.

## Lähteet

1. ^ <sup>ab</sup>The European Higher Education Area. 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th June 1999. Hakupäivä 3.11.2015.  
[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)
2. ^ <sup>abcde</sup>Arene 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Projektiin loppuraportti. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, Helsinki.
3. ^ Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Bolognan prosessi. Hakupäivä 29.9.2015.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/>
4. ^ <sup>ab</sup>Bologna Process – European higher education area. 2015. Yerevan communique'. Ministerial Conference and Bologna Policy Forum. Yerevan, Armenia 14-15 May 2015. Hakupäivä 1.11.2015.  
[http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5\\_2015/112705.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf)
5. ^ <sup>abcde</sup>EU 2008. Recommendation of the European parliament of the council on the establishment of the European qualification framework for lifelong learning. Hakupäivä 29.9.2015.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29>
6. ^ <sup>abcde</sup>Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24. Hakupäivä 9.11.2015.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet...>
7. ^ <sup>ab</sup>Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 2008. Osaamisperustaisten opintosuunnitelmien arviointi- ja kehittämissuunnitelma. Julkaisematon kokousmuistio yksikönjohtajien kokouksesta 6.10. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
8. ^ <sup>ab</sup>Laitinen, J. 2014. Opetussuunnitelmien kehittäminen vuosille 2015–2020. Julkaisematon puheenvuoro Opetussuunnitelmien kehittäminen -työryhmän kokouksessa 1.4. Oulun ammattikorkeakoulu.
9. ^ EU 2015. ECTS users' guide. Hakupäivä 30.10.2015.  
[http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf)
10. ^ Isohanni, I. & Huttunen, J. 2014. Master-koulutuksen kohteena on työelämän tutkiminen ja kehittäminen. Ylemmän ammattikorkeakoulututkintokoulutuksen kehittämisprojekti vuosina 2012–2014. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 29. Hakupäivä 29.9.2015.  
<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-118-0>
11. ^ Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Hakupäivä 9.11.2015.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet...>
12. ^ <sup>ab</sup>Koli, H. 2008. Opsin arviointi ja kehittäminen 2008–2009. Julkaisematon esitys Osaamisperustaisten opintosuunnitelmien arviointi ja kehittäminen työseminaarissa 23.4. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.

13. <sup>△</sup>Honkala, A., Isola, M., Jutila, S., Rahkonen, A. & Wennström, M. 2009. Näin asennat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. Laaja oppimäärä. W5W'2 -hankkeen laatima opas. Oulun yliopisto. Hakupäivä 9.11.2015.  
[https://www2.uef.fi/documents/1526314/1526337/N%C3%A4in+asennat+osaamistavoitteet+opetussuunnitelmaasi+laaja+oppim%C3%A4%C3%A4r%C3%A4\\_OY.pdf/e6750ff0-6f2f-4f55-8f68-d5cc33adca0c](https://www2.uef.fi/documents/1526314/1526337/N%C3%A4in+asennat+osaamistavoitteet+opetussuunnitelmaasi+laaja+oppim%C3%A4%C3%A4r%C3%A4_OY.pdf/e6750ff0-6f2f-4f55-8f68-d5cc33adca0c)
14. <sup>△</sup><sup>ab</sup>Koli, H. 2009. Oppimisprosessin suunnittelu. Julkaisematon esitys Osaamisperustaisten opintosuunnitelmien arviointi ja kehittäminen -työseminaarissa 23.4. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
15. <sup>△</sup>Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (toim.) 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. National Research Council. Helsinki. WSOY.
16. <sup>△</sup>Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2008. Tutkiva oppiminen - järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Sanoma Pro.
17. <sup>△</sup><sup>abc</sup>Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 2011. Arviointikehikkojen käyttöohje. Julkaisematon ohje. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
18. <sup>△</sup>Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
19. <sup>△</sup><sup>ab</sup>Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 309. Hakupäivä 9.11.2015.  
<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62138...>
20. <sup>△</sup>Kepanen, P. 2015. Kommenttipyyntö osaamisperustaisuudesta. Lehtori, Oulun ammattikorkeakoulu. Sähköpostiviesti 6.11.2015.
21. <sup>△</sup>Laajala, T. 2015. Kommenttipyyntö osaamisperustaisuudesta. Lehtori, Oulun ammattikorkeakoulu. Sähköpostiviesti 6.11.2015.
22. <sup>△</sup>Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 2008. Osaamisperustaisten opintosuunnitelmien arviointi- ja kehittämissuunnitelma. Julkaisematon kokousmuistio yksikönjohtajien kokouksesta 6.10. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Koli, H. 2008. Opsin arviointi ja kehittäminen 2008–2009. Julkaisematon esitys Osaamisperustaisten opintosuunnitelmien arviointi ja kehittäminen työseminaarissa 23.4. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
23. <sup>△</sup>Salminen, L., Koskinen, S. & Virtanen, H. (toim.) 2010. Näkökulmia oppimisen arviointiin. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja A:61.
24. <sup>△</sup>Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakouluissa, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Hakupäivä 29.9.2015.  
<http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu...>
25. <sup>△</sup><sup>ab</sup>Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
26. <sup>△</sup><sup>ab</sup>Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista. Arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 67–88.
27. <sup>△</sup>Ruokonen, J. 2012. Tulevaisuuden osaamistarpeet työelämässä. Osaamista opetussuunnitelmiin -seminaari 9.10.2012. Hakupäivä 9.11.2015.  
<http://ospe.utu.fi/materiaalit...>
28. <sup>△</sup>Laitinen, J. 2014. OPS 2015 – Suunnittelu käyntiin. Minun Oamk 26.3.2014. Oulun ammattikorkeakoulun intranet.
29. <sup>△</sup>Heikkinen, K. 2014. Perusteet LAB-oppimismallista. LAB-oppimismallin lyhyt kuvaus. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 19. Hakupäivä 3.11.2015.  
<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2014112846681>
30. <sup>△</sup>Oulun ammattikorkeakoulun aluevastuuraportti. 2015. Oulun ammattikorkeakoulu. Hakupäivä 9.11.2015.  
<http://www.oamk.fi/aluevastuuraportti/>
31. <sup>△</sup>Oulun ammattikorkeakoulu. 2015. Mediatiedote: Digitalisaatio haastaa opintojen ohjauksen – ohjaajia tarvitaan myös verkossa 26.10.2015. Hakupäivä 6.11.2015.  
<http://www.oamk.fi/fi/tutkimus-ja-kehitys/hankkeet/verkko-ohjaaja/ajankohtaista...>
32. <sup>△</sup>Master-koulutus. Kehittämisteemat, vastuut ja aikataulutus. 2015. Julkaisematon kokousmuistio. Master-kehittämistiimin kokous 14.10. Oulun ammattikorkeakoulu.
33. <sup>△</sup>Koivisto, K., Paaso, L., Sandelin, P., Kosonen, K., Päätaalo, H. & Pesola, T. 2014. Oulun ammattikorkeakoulun master-koulutuksen opinnäytetyön kehittämistyöryhmän toiminta ja tulokset. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 34. Hakupäivä 6.11.2015.  
<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2014120552191>
34. <sup>△</sup>Koivisto, K., Paaso, L. & Sandelin, P. 2014. Oulun ammattikorkeakoulun master-tutkintojen opinnäytetöiden itsearviointien kuvaus ja kehittämishaasteet. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 15. Hakupäivä 6.11.2015.  
<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2014111046173>

## Kuvalähteet

1.  KUVIO 1. Oamkin opettajien koulutuksen osa-alueet. Mukailten Koli, H. 2009. Oppimisprosessin suunnittelu. Julkaisematon esitys Osaamisperustaisten opintosuunnitelmien arviointi ja kehittäminen - työseminaarissa 23.4. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.