

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

Huom! Tämä on rinnakkaistalenne.

**To cite this Article / Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:**

Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.) Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 9-14.

URL: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>

# OSAAMISPERUSTEINEN AMMATILLINEN KOULUTUS

*Harri Kukkonen ja Anu Raudasoja*

Suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus on ollut lähtökohdiana jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan. Uudistettaessa ammatillisten tutkintojen valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita 1990-luvun puolivälissä oppimäärien, opintojaksojen ja oppiaineiden tilalle tulivat työelämän toimintakokonaisuuksiin perustuvat ammatilliset opintokokonaisuudet ja osaamisena määritellyt tavoitteet ja arviointikriteerit. Termi osaamisperusteisuus mainitaan ensimmäisen kerran Jyrki Kataisen hallituksen hallitusohjelmassa: ”Aiemmin ja muualla opitun tunnistaminen ja tunnustaminen otetaan osaksi kaikkea koulutusta perusasteelta aikuiskoulutukseen. Edistetään tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä” (Valtioneuvosto 2011, 31).

Osaamisperusteisuus ei kuitenkaan ole uusi keksintö. Oikeastaan voi sanoa, että koulutuksen lähtökohtana on aina ollut osaamisperusteisuus, sillä ainakaan tietoisesti kukaan ei ole suunnitellut koulutusta, joka tavoitteena olisi ollut osaamattomuus (Barrick 2016, 256). Osaamisperusteisuuden juuret ulottuvat satojen vuosien taakse kiltajärjestelmään ja mestari-oppipoika-suhteeseen. Osaamisperusteisuus näkyy myös Yhdysvalloissa 1920-luvulla kehitellyissä mastery-learning-malleissa, Tylerin 1940-luvulla julkaisemassa opetussuunnitelmamallissa ja Bloomin 1950-luvulla kehittelemässä kognitiivisen alueen taksonomiassa. Bloom julkaisi myös oman mastery-learning-mallinsa. Siinä opettaja ei perinteisestä opetuksesta poiketen opeta kurssin kaikkia asiasisältöjä peräkkäin ennalta rakennetun suunnitelman ja aikataulun mukaisesti, vaan sisällöt on jaettu pienempiin aihekokonaisuuksiin, joista edellisen hallitseminen (*mastery*) on edellytyksenä seuraavan aihekokonaisuuden opiskelulle. (Nodine 2016; Tyler 1949; Bloom 1984.)

Osaamisperusteisuudella on myös mielenkiintoinen suurvaltapolitiittinen yhteys, joka liittyy Yhdysvaltojen ja Neuvostoliiton väliseen kilpailuun avaruuden valloituksesta 1950 -luvulla. Neuvostoliitto onnistui vuonna 1957 lähettämään Sputnik 1:n avaruuteen ja tämä herätti Yhdysvalloissa huolen siitä, että se on häviämässä kilpailun avaruuden herruudesta. Tämä yhdistyi huoleen kansakunnan koulutustason alenemisesta ja kansallisen turvallisuuden heikkenemisestä. Kaiken koulutuksen – myös ammatillisen – uudistamiseen panostettiin valtavia summia. Näin lainsäädännön muutokset ja erilaiset kokeilut loivat epäsuorasti pohjan myös osaamisperusteisen koulutuksen kehittämiseksi. (Barrick 2016, 262, 266.) Hodge (2007, 185) viittaa Houstonin (1974) esittämään käsitykseen osaamisperusteisuudesta ”kulttuurisena liikkeenä”, jossa korostuu yksilöllisyys ja valinnanvapaus. Esimerkiksi opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen rakentamisen ja opintojen valinnaisuuden yhtenä taustana voi nähdä 1960 -luvulla Yhdysvalloissa erityisesti nuorisokulttuurien piirissä nousseet vaatimukset yksilöllisestä ja henkilökohtaisesta kohtelusta. Tämä näkyi myös yliopistokampuksilla, missä vaadittiin ”massaopetuksen” tilalle yksilöllisiin tarpeisiin perustuvaa opetusta. Tällaisten yhteiskunnallisten ja historiallisten yhteyksien tunnistaminen auttaa ymmärtämään, että osaamisperusteisuudessa ei ole kyse vain opettaja- tai opettajayhteisön tasoisista päätöksistä toimia eri tavalla kuin aiemmin.

Osaaminen ja osaamisperusteisuus ovat muodostuneet koulutuskeskusteluissa ja oppilaitosten arjessa itsestäänselvyyksiksi. Ne ovat kuitenkin monitulkintaisia käsitteitä ja on tärkeää, että niistä keskustellaan ja etsitään yhteistä ymmärrystä niiden käyttämiselle. Sekavuutta on aiheuttanut esimerkiksi se, että osaamisen käsitettä käytetään viittaamaan niin tietoon, taitoon, pätevyteen kuin oppimistuloksiin (learning outcome) (Mäkinen & Annala 2010).

Käsite osaaminen voidaan ymmärtää kapea-alaisesti tai laajasti. Tätä eroa voi havainnollistaa englanninkielisillä termeillä *competence* ja *competency*. Usein niitä käytetään toistensa synonyymeina mutta oppimisen näkökulmasta ne on kuitenkin syytä nähdä sisällöltään hyvin erilaisina. Käsite *competence* voidaan yhdistää kapea-alaiseen eli lineaariseen tulkintaan. Siinä osaaminen tarkoittaa toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvien elementtien omaksumista ja niiden toistamista. Tavoitteena on, että opiskelija suoriutuu tietystä työtehtävästä ennalta odotetun standardin mukaisesti. Huomio on siis lopputuloksessa. (Boahin, Eggink & Hofman 2014; Dubois & Rothwell 2004; Mäkinen & Annala 2010.) Clarke ja Winch (2006, 261) toteavat, että jos osaaminen yhdistetään vain fyysiseen toimintaan ja käden taitoihin, unohdetaan näkyvän toiminnan yhteys tietoperustaan ja opiskelijat opettelevat yksittäisiä suoritteita ilman yhteyttä työn tai ammatin kokonaisuuteen. Tällaisessa kapea-alaisessa tulkinnassa on toki omat hyvät puolensa. Osaamistavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointi voidaan tehdä läpinäkyväksi opiskelijalle, yhteisölle, työelämälle ja myös yhteiskunnalle (Mäkinen & Annala 2010).

Laaja-alaisempi ja syvällisempi dynaaminen käsitys osaamisesta suuntaa huomion opiskelijoiden potentiaaleihin ja toimintaan, joita esimerkiksi ammatissa toimiminen edellyttää. Tämä

pitää sisällään myös ajattelun, päätöksenteon ja ongelmanratkaisun prosessit reflektointeina. Oppimisen syklisesti etenevä prosessi sidotaan opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, nykyhetkeen ja mielikuviin esimerkiksi itsestä opiskelijana ja tulevana alan työntekijänä. Tämä auttaa kiinnittymään opiskeluun sekä myös positioitumaan koulutuksen jälkeiseen elämäntilanteeseen. Tiivistetysti voi sanoa *competence* –käsitteen viittaavan osaamiseen produktina, kun taas *competency* painottaa osaamista prosessina. (Boahin, Eggink & Hofman 2014; Dubois & Rothwell 2004; Mäkinen & Annala 2010)

Edellä kuvattu erottelu ei tarkoita vastakkainasettelua tai sitä, että nuo tulkintatavat olisivat toisensa poissulkevia. Ammatillisessa koulutuksessa tarvitaan molempia ja siksi on tärkeää, että nämä tavat otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Mäkinen ja Annalan (2010) mukaan käsitettä *competency* voi pitää yläkäsitteenä, joka sisältää kaikki ne käsitteeseen *competence* kuuluvat asiat, joita yksilöllä odotetaan olevan suoriutuakseen tehtävästä laajalla skaalalla tyydyttävästä huippusuoritukseen.

Yhtenä esimerkkinä laajasta kompetenssikäsitteen tulkinnasta on Clarken ja Winchin (2006, 261) esittämä jäsentely, jota on kehitelty esimerkiksi Saksassa. Siinä erotetaan kolme komponenttia. Tekninen kompetenssi tarkoittaa kykyä suoriutua itsenäisesti ja asiantuntijatietoa käyttäen tehtävien tekemisestä ja ongelmien ratkaisesta. Persoonallinen kompetenssi tarkoittaa kykyä tunnistaa erilaisia itsen kohdistuvia vaatimuksia ja velvoitteita sekä arvioida mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Tähän kuuluu myös oman potentiaalinn tunnistaminen ja elämänsuunnitelmien tekeminen. Näitä tukevat muun muassa autonomia, itseluottamus, luotettavuus sekä moraalinen ja eettinen vastuuntunto. Kolmas kompetenssin osa-alue, sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa kykyä luoda sosiaalisia suhteita, toimia vuorovaikutustilanteissa tarkoituksenmukaisesti ja sosiaalisesti vastuuntuntoisesti sekä tunnistaa yhteistyön mahdollisuuksia ja haasteita. Tällaisessa tulkinnassa ammatillinen toiminta ei rajaudu pelkkään työtehtävistä suoriutumiseen, vaan sisältää teoreettisen tiedon ja käytännön taitojen lisäksi myös sosiaalisen identiteetin.

Ammatillisen koulutuksen reformissa osaamisperusteisuus näyttäytyy entistä vahvemmin pedagogisen toiminnan ja sen suunnittelun lähtökohtina. Reformissa painottuvat asiakaslähettäisyys ja työelämäyhteistyö, jotka toteutuvat ensisijaisesti opiskelijan opintojen henkilökohtaistamisen kautta. Henkilökohtaistamisen lähtökohtana on opiskelijan aiemmin hankkiman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen suhteessa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksiin. Aiempi osaaminen huomioiden opiskelijalle suunnitellaan puuttuvan osaamisen hankkimistavat osana henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa eli HOKSia.

Tässä julkaisussa tuodaan esille osaamisperusteista ammatillista koulusta sekä reformiin liittyvää valmistautumista. Julkaisu koostuu pääosin TUTKE-kouluttajien ja koulutuksiin osallistuneiden tekemistä tutkimuksista ja heidän kokemuksistaan. **Osaaminen esiin** –julkai-

su on moninäkökulmainen puheenvuoro osaamisperusteisuuden vaikutuksista opetus- ja ohjaushenkilöstön työhön ja oppilaitosten toimintaan pyrittäessä tukemaan opiskelijoiden oppimista ja osaamisen karttumista. Monissa artikkeleissa toistuu muutamia samoja teemoja. Tämän voi ajatella viittaavan siihen, että ainakin tällaiset osaamisperusteisuuteen ja reformiin liittyvät asiat ovat yhteisiä koko ammatillisen toisen asteen kentällä ja ne kannattaa ottaa huomioon toteutettaessa reformia.

Haluamme artikkeleilla kannustaa oppilaitosten kaikkia ryhmiä, opetus- ja ohjaushenkilöstöä, hallintohenkilökuntaa, johtoa ja myös opiskelijoita uudenlaisten käytänteiden kehittämiseen ja kokeilemiseen. Osaamisperusteisuus on jo lähtökohdiltaan yhteinen asia, joka toteutuu yhteistoiminnassa, se ei ole vain opiskelijaa ja opettajaa velvoittava uusi toimintatapa. Näin ollen on tärkeää pohtia myös sitä, mitä osaamisperusteisuuden toteutuminen edellyttää opettajalta, opiskelijalta ja oppilaitokselta eli opettajan ja opiskelijan kompetenssia sekä oppilaitoksen rakenteiden joustavuutta. (Butova 2015, 254; Nodine 2016.)

Julkaisu koostuu neljästä teemallisesta kokonaisuudesta: Osaamisperusteisuuden lähteille, Kohti reformia, Oppimisympäristöjen kehittäminen ja Arvioinnin käytäntöjä. Harri Kukkosen ja Anu Raudasojan artikkeli Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus tarkastelee osaamisperusteisuutta ammatillisen koulutuksen lähtökohdista avaamalla siihen liittyviä erilaisia näkökulmia. Teeman **Kohti reformia** aluksi Anu Raudasoja ja Soili Rinne tarkastelevat artikkelissaan *Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin* reformiin valmistautumista kahdelta näkökulmalta: millaisia muutoksia tarvitaan opettajuudessa ja miten reformi pitäisi huomioida organisaatioiden toimintakulttuureissa ja -tavoissa. Harri Kukkosen artikkelissa *Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti* pohditaan osaamisperusteisuuden vahvistamisen vaikutuksia opettajan työhön ja toimintaan identiteettityön näkökulmasta. Minna Seppälän ja Annukka Tapanin artikkeli *Uusi uljas pedagoginen johtajuus – tulevaan luotsaamista yhdessä tekemällä* tarkastelee millaisia yhdessä tekemisen elementtejä ja osallistamista reformijohtajuus sisältää. Harri Kukkosen ja Ari Jussilan artikkeli *Henkilöstön tukeminen muutosprosesseissa* käsittelee osaamisperusteisuuden edellyttämää kehittämistyötä oppilaitoksessa. Osaamisperusteisuus edellyttää niin yksilöltä, yhteisöltä kuin organisaatiolta kykyä arvioida omia käsityksiään oppimisesta, opetuksesta ja ohjauksesta sekä valmiutta muuttaa toimintaa ja käytänteitä.

Teema **Oppimisympäristöjen kehittäminen** alkaa Anu Raudasojan ja Soili Rinteen artikkelilla *Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöt*, jossa käsitellään ammattioppilaitosten fyysisiä ja digitaalisia oppimisympäristöjä sekä työelämää ja vapaa-aikaa oppimisympäristöinä. Ammatillisen koulutuksen reformi haastaa oppilaitokset kehittämään edelleen asiakas- ja työelämälähtöisyyttä, johon sisältyy lähtökohtaisesti ajatus myös oppimisympäristöjen kehittämisestä. Anu Raudasoja tarkastelee artikkelissa *Ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyössä tapahtuu* ammatillisen oppilaitoksen opettajien työelämäyhteistyön muotoja. Ammatillisen koulutuksen reformi ja työelämän jatkuva kehittyminen ovat johtaneet tilanteeseen, jossa muutoksen

hallinta ei enää riitä, vaan toimijoiden on yhdessä luotava muutosta ja uutta tulevaisuuden suuntaa. Tuula Savikon artikkelissa *Osaamisperusteisuutta Valma-koulutuksessa* pohditaan osaamisperusteisuutta ja oman työn kehittämistä osana Valma-koulutusta eli ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta. Lauri Vähätalon artikkelissa *Osaamisperusteisuus toisen asteen ammatillisen koulutuksen arjessa* tuodaan esille, miten reformin mukainen osaamisperusteisuus on syntynyt, mitä se edellyttää tulevaisuudessa ammatilliselta toiselta asteelta ja miten osaamisperusteisuus näyttäytyy osana ammatillisen koulutuksen arkea.

Teemassa **Arvioinnin käytäntöjä** on kaksi artikkelia. Anita Eskola-Kronqvistin ja Anu Raudasojan artikkeli *Arvioinnin käytäntöjä ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa* tarkastelee sitä arvioinnin kokonaisuutta, jota ammatillisen koulutuksen opettajat käyttävät opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen arvioinnissa. Tiina Rajalan artikkelissa *Osaamisen tunnustamisen prosessin hahmottelua Maratassa* kuvataan aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytänteiden kehittämistä. Ammatillisen koulutuksen reformissa korostuu oppilaitoksen prosessien päivityksen tärkeys ja erityisesti opettajien näkökulmasta osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

## LÄHTEET:

- Barrick, R.K.** 2016. Competence-based Education in the United States. Teoksessa M. Mulder (toim.) Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Technical and Vocational Education and Training. Issues, Concerns and Prospects 23. Springer. 256-272.
- Bloom, B.S.** 1984. The Sigma2 Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. Educational Researcher 13 (6), 4-16. <http://web.mit.edu/bosworth/MacData/afs.course/5/5.95/readings/bloom-two-sigma.pdf> Luettu 14.10.2016.
- Boahin, P., Eggink, J. & Hofman, A.** 2014. Competency-based Training in International Perspective: Comparing the Implementation Processes towards the Achievement of Employability. Journal of Curriculum Studies 46 (6), 839-858.
- Batova, Y.** 2015. The History of Development of Competency-Based Education. European Scientific Journal, June 2015/Special edition. 250-255. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/5728/5535> Luettu 14.10.2015
- Clarke, L & Winch, C.** 2006. A European Skills Framework?—But What Are Skills? Anglo – Saxon versus German concepts. Journal of Education and Work 19 (3), 255, 269.
- Dubois, D. D. & Rothwell, W.J.** 2004. Competency-based human resource management. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Hodge, S.** 2007. The Origins of Competency-based Training. Australian Journal of Adult Learning 47 (2). 179-209.
- Mäkinen, M. & Annala, J.** 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4 (4), 41-61.
- Nodine, T.R.** 2016. How did we get here? A Brief History of Competency-based Higher Education in the United States. The Journal of Competency-Based Education 1 (1), 5-11.
- Tyler, R.** 1971/1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valtioneuvosto.** 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. Valtioneuvoston kanslia. Hallituksen julkaisusarja 1/2011.