

Taidatko tunnistamisen?

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 92

ANNU NISKANEN
RIITTA VIRTANEN
(TOIM.)

Taidatko tunnistamisen?



JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA -SARJA
Toimittaja • Eva Ijäs

© 2008

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

TAIDATKO TUNNISTAMISEN?

Kannen kuva • Rodney Paavola/SKOY
Kansi & taitto • Pekka Salminen
Paino • Jyväskylän yliopistopaino • 2008

ISBN 978-951-830-145-8
ISSN 1456-2332

MYYNТИ JA JAKELU
Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35
40200 Jyväskylä
Puh. 040 552 6541
Faksi (014) 449 9695
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/kirjasto
www.tahtijulkaisut.net

Sisällys

KEHITYSTYÖN PITKÄ JA HAASTAVA POLKU.....	7
--	---

Harri Keurulainen

AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN ELINIKÄISEN OPPIMISEN VIITEKEHYKSESSÄ.....	12
--	----

Aušra Fokienė

PERSPECTIVES FOR ASSESSMENT OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING IN VOCATIONAL TEACHER EDUCATION	18
--	----

Marin Gross

ASSESSING PRIOR EXPERIENTIAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS – WHAT DO THE EXPERTS SAY?	24
--	----

Sisko Harvisalo

AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA TUNNUSTAMINEN JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON AVOIMEN YLIOPISTON OPINNOISSA	31
--	----

Anneli Airola

KIELIHOPSIT OSAKSI AIKUISOPISKELIJOIDEN OSAAMISEN TUNNISTAMISTA JA TUNNUSTAMISTA.....	45
--	----

Jukka Lerkkänen

SÄHKÖISEN PORTFOLION KÄSITTEET OPINTO-OHJAAJANKOULUTUKSESSA JA SEN KÄYTTÖ OPINTOJEN HYVÄKSILUKEMISEN VÄLINEENÄ	52
---	----

Hannele Torvinen & Annu Niskanen

SOSIAALISET VERKOSTOT NÄYTTÖTUTKINTOMESTARIN KOULUTUSOHJELMASSA	57
--	----

Marja Orpana-Niitlahti & Riitta Virtanen

MISTÄ TIETÄÄ MITÄ TOINEN OSAA?	67
--------------------------------------	----

Annu Niskanen

AMMATTIOSAAMISEN NÄYTÖT JA OSAAMISEN TUNNISTAMINEN AMMATILLISISSA PERUSTUTKINNOISSA	76
--	----

KIRJOITTAJAT	95
LÄHTEET	99
LIITTEET	109

Kehitystyön pitkä ja haastava polku

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on työstetty aiemmin hankittuun osaamiseen liittyviä kysymyksiä jo 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Ensimmäisessä vaiheessa tätä työtä tehtiin lähinnä aikuisten näyttötutkintotoimintaan liittyen. Uuden vuosituhannen alkaessa työelämän ja ammattien jatkuvat suuret muutokset ja niiden edellyttämä elämänmittaisen oppimisen korostuminen, tieto- ja viestintätekniikan voittokulku ja korkea-asteen opiskelijoiden siirtyminen suurin joukoin työn ohessa tapahtuvaan opiskeluun laajensivat kiinnostusta toisen asteen koulutuksen kysymyksistä siihen, missä kaikkialla ja millä erilaisilla tavoilla ihminen voi nykypäivänä oppia ja miten tämä muualla kuin oppilaitoksissa tapahtuva oppiminen voitaisiin tunnistaa ja tunnustaa osaksi korkea-asteen koulutusta.

Ensimmäinen ammattikorkeakouluissa tapahtuvaan aiemmin opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvä projekti, Taituri-hanke, käynnistyi ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuonna 2003. Kolmen vuoden aikana siinä tuotettiin ja sovellettiin eri alojen kehittämistyön, verkottumisen ja vertailuoppimisen kautta innovatiivisia malleja ja työvälineitä ammattitaidon tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen kysymyksiin korkea-asteella. Lisäksi hankkeessa kehitettiin malleja osaamisen arvioinnin koulutukseen eri koulutusaloja edustaville työelämätahoille. Hankkeen puitteissa tehdystä työstä julkaistiin vuonna 2006 Jyväskylän ammattikorkeakoulun sarjassa Annu Niskasén, Aino Lepänjuuren ja Tuija Raution toimittama raportti *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*. Taituri-hanketta on edeltänyt mm. Ammattitaitovalmentaja-hanke, jossa tarkasteltiin aiemman osaamisen kartoittamisen ja arvioinnin kysymyksiä erityisesti yritysten näkökulmasta (*Osaaminen hallintaan. Ammattitaidon valmentaminen pienissä ja keskiuurissa yrityksissä* -julkaisu, toim. Nurminen 2007).

Vuonna 2006 käynnistyneessä kaksivuotisessa Aikuiskoulutuksen kehittäminen ammattikorkeakouluissa -hankkeessa (AAKE-hanke) rikastutettiin ja monipuolistettiin Taituri-hankkeessa käynnistettyjen kysymysten tarkastelua. Hankkeessa kehitettiin ammattikorkeakoulujen opettajille ja työelämän henkilöstölle työkaluja aikuisten jo olemassa olevan ammatillisen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista ja aiemmin

opitun huomioon ottamista varten. Osaamisen kehittämistä pohdittiin sekä työelämän että koulutuksen näkökulmista mutta myös niiden yhteistyönä.

Nämä hankkeet loivat pohjaa vuonna 2007 käynnistyneelle kaksi-vuotiselle Anturi-hankkeelle. Siinä kehittämistyön keskiössä olivat verkkopohjaiset osaamisen tunnistamisen, ohjauksen ja tunnustamisen menetelmät ammattikorkeakouluympäristössä. Anturi-hankkeessa kehitettiin edelleen ammattikorkeakouluissa tapahtuvaan aiemmin opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia ja ohjeistusta sekä rakennettiin näihin ohjeistuksiin perustuvia verkkopohjaisia työkaluja. Hankkeessa on kehitetty teoreettisesti ja pedagogisesti perusteltu ja käytännössä testattu verkkojärjestelmä, joka tukee aikaisemman osaamisen tunnistamista, tunnustamista ja kehittämistä. AAKE- ja Anturi-hankkeiden tuloksia on luettavissa Antti Laitisen, Ritva Nurmisen ja Lea Soinisen toimittamassa julkaisussa *Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakouluissa*.

Tämä uusi julkaisu *Taidatko tunnustamisen?* laajentaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen (AHOT) liittyvää tarkastelua jälleen uusille alueille ja nostaa esiin uusia haasteellisia kysymyksiä niiltä tietämisen, toiminnan ja oppimisen alueilta. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kysymyksiä pohditaan tässä raportissa kolmesta eri näkökulmasta. Tarkasteltavana ovat ensinnäkin korkeasteen AHOT-prosessit Suomessa. Toiseksi AHOT-kysymyksiä käsitellään ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja erityisesti näyttötutkintotoiminnassa. Molempia näitä tarkasteluja rikastutetaan myös kansainvälisestä hankeyhteistyöstä saaduilla näkemyksillä. Kolmantena tarkastelukulmana julkaisussa on ammatillisen peruskoulutuksen ammattiosaamisen näytöt, joita pohditaan AHOT-prosessiin johtavana mahdollisuutena.

Taidatko tunnustamisen? -julkaisun kirjoittajat ovat ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajia, täydennyskoulutuksen ja erikoistumisopintojen opiskelijoita sekä yhteistyökumppaneita kansainvälisistä AHOT-hankkeista.

Opettajankoulutuspäällikkö *Harri Keurulainen* tarkastelee artikkelissaan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kysymystä elinikäisen oppimisen ja elinikäisen kasvatuksen näkökulmista. Korkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä ja arviointikäytännöissä elinikäisen oppimisen periaatetta ei vielä toistaiseksi ole otettu systemaattisesti laajalti huomioon. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja

tunnustaminen edellyttää kuitenkin monilta yliopistoilta ja ammattikorkeakouluilta opetussuunnitelman rakenteiden ja arvioinnin menettelytapojen kehittämistä tai jopa uusimista, jotta elinikäiseen kasvatukseen liittyvän horisontaalisen integraation periaate voisi toteutua.

Vytautas Magnus Universityn tutkija *Aušra Fokienė* käsittelee artikkelissaan ”Perspectives for assessment of non-formal and informal learning in vocational teacher education” aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen kysymyksiä yliopistonsa ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistyön näkökulmasta. Artikkelissa pohditaan arkioppimisen arviointiin liittyviä haasteita, ennakko-oletuksia ja näkökulmia. Artikkelin pohjautuu Fokienėn aiempaan selvitys- ja kehittämistyöhön sekä siihen kehittämistyöhön, jota on toteutettu Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Baltian maiden ammatillisten opettajankouluttajien yhteistyössä.

Myös *Marin Gross* Tallinnan yliopistosta on ollut mukana em. Baltian maiden yhteistyöprojektissa. Hän arvioi artikkelissaan ”Assessing prior experiential learning in higher education institutions – what do the experts say?”, että aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen ajattelutapa ja prosessit eivät välttämättä istu helposti yliopistojen nykyisiin toimintarakenteisiin. Hän näkee, että erityisesti arkioppimisen arviointi vaatii kehittämään opetussuunnitelmia ja arvioinnin menettelytapoja korkea-asteen opetuksen vaatimusten mukaisesti ja mukaiseksi.

Koulutussuunnittelija *Sisko Harvisalo* Jyväskylän yliopiston avoimesta yliopistosta kuvaa artikkelissaan avoimessa yliopistossa luvuvuonna 2007–2008 käytössä olleita aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytäntöjä sekä hahmottelee ehdotuksia näiden käytäntöjen kehittämiseksi. Lisäksi hän käsittelee keväällä 2008 avoimen yliopiston draamakasvatuksen perusopintoihin kehitettyjä AHOT-työvälineitä, näyttöä ja portfolioita.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun Kielipalveluiden johtaja *Anneli Airola* käsittelee artikkelissaan aiemman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista kieli- ja viestintäopinnoissa. Kielihopsit ovat osoitautuneet käyttökelpoisiksi apuvälineiksi, kun aikuisopiskelijat pohtivat orientaatio-opinnoissaan aikaisempaa kieli- ja viestintäosaamistaan ja mahdollisia hyväksilukuja aiemmin hankittuun osaamiseensa liittyen.

Jukka Lerikkanen toimii opettajankoulutuspäällikkönä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja on työssään perehtynyt erityisesti opinto-ohjauksen kysymyksiin. Artikkelissaan hän tarkastelee sähköistä portfolioita ja analysoi siinä käytettävien käsitteiden määrittelyä opinto-ohjaajien

koulutuksessa. Lisäksi hän pohtii sähköisen portfolion tuomaa lisäarvoa aikaisemmin opitun tunnistamiseen

Ammatillisen opettajakorkeakoulun lehtorit *Hannele Torvinen* ja *Annu Niskanen* tarkastelevat artikkelissaan aikuiskouluttajien sosiaalisia verkostoja siinä vaiheessa, kun näyttötutkintomestarikoulutukseen hakeudutaan. He kuvaavat sitä, kuinka näitä verkostoja on käytetty koulutusohjelmaan hakeutumisessa sekä oman osaamisen ja oppimistarpeiden tunnistamisessa. Näyttötutkintojen järjestämisen asiantuntijana toimiminen vaatii opettajilta ja koulutuksen järjestäjiltä mittavaa kehittämistyötä. Taustalla on oletus kolmikantaisesti toteutuvasta asiantuntijuudesta ja työelämän kehittämisestä, missä työelämän ja koulutuksen edustajien verkostoitumisen merkitys on suuri.

Lehtori *Riitta Virtanen* ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja kouluttaja *Marja Orpana-Niitlahti* Koulutuskeskus Salpauksesta tuovat artikkelillaan kansainvälistä näkökulmaa aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen tarkasteluun. He tarkastelevat siihen liittyviä kysymyksiä kaksivuotisen kansainvälisen, ammatillisten opettajien, kouluttajien sekä työpaikkaohjaajien arviointiosaamisen kehittämiseen liittyvän yhteistyöhankkeen, *Developing Teachers' Evaluation and Assessment Skills*, kautta. Artikkelissa kuvataan opettajien arviointiosaamisen kehittämisen lähtökohtia eurooppalaisella tasolla sekä hankkeessa kehitettyä koulutusohjelmaa ja aiemmin opitun tunnistamiseen soveltuvia työkaluja.

Lehtori *Annu Niskanen* ammatillisesta opettajakorkeakoulusta tarkastelee lisensiaattitutkimukseensa perustuvassa artikkelissa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteita ja elinikäisen oppimisen tuomaa muutosta koulutukseen ja henkilökohtaisiin oppimispolkuihin. Tutkimus kohdistui ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiseen. Tutkimuksen tuloksena nousee esille, että ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönotto muuttaa koulutusta ja opettajien työnkuvaa – jatkossa ammattiosaamisen näytöillä on vaikutusta myös opetussuunnitelmiin. Opettajan asiantuntijuudessa työelämän tuntemus ja verkosto-osaaminen ovat tulevaisuudessa niitä merkittäviä osa-alueita, joita näyttöjen parissa työskentelevän opettajan tulee ylläpitää vielä aiempaa enemmän. Ammattiosaamisen näytöissä tarvittavan pedagogisen ajattelun omaksuminen edellyttää opettajalta omien ohjaus- ja opetustaitojen kehittämistä sekä paneutumista opiskelijoiden ohjaukseen.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen teema on ollut opettajakorkeakoulun viime vuosien kansallisten hankkeiden lisäksi aiheena myös kansainvälisissä kehittämishankkeissa ja täydennys-

koulutuksissa sekä kansainvälisille vierailijaryhmille pidetyissä esityksissä. Haluammekin lämpimästi kiittää tähän kehittämistyöhön osallistunutta henkilöstöämme, yhteistyökumppaneitamme ja tämän julkaisun kirjoittajia. Työ jatkuu edelleen!

Ulla Mutka

Yksikönjohtaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Leena Kaikkonen

Tutkimus- ja kehityspäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen elinikäisen oppimisen viitekehyksessä

HARRI KEURULAINEN

Tarkastelen tässä kirjoituksessa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kysymystä elinikäisen oppimisen ja elinikäisen kasvatuksen näkökulmista. Voidaan mielestäni perustellusti sanoa, että kysymys on näiden käsitteiden konkretisoinnin laajentamisyriykestä korkeakouluissa niin meillä kuin muuallakin Euroopassa. Jo aikaisemmin niiden nimissä on koulutusjärjestelmästäme esimerkiksi poistettu umpiperiä ja järjestelmän sisällä on systemaattisesti kehitetty aikuisopiskelumahdollisuuksia niin tutkintotavoitteisen koulutuksen kuin väljä-tavoitteisemmankin koulutuksen piirissä. Ammatillisen aikuiskoulutuksen näyttöjärjestelmä on mielestäni hyvä käytännön esimerkki siitä, mitä rakenteiden muokkaamisen tasolla voi merkitä – ja mitä edellyttää – elinikäisen oppimisen periaatteen konkretisointi.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen aktivoitumisen taustalla juuri nyt on toki paljon muitakin – esimerkiksi koulutuksen talouteen – liittyviä tekijöitä. Koulutusjärjestelmät, koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset havaitsevat säästömahdollisuuksia hyväksiluettavien opintojen mahdollisuuden laajetessa. Monissa tapauksissa oppilaitos näyttääkin suunnittelevan tunnistamisprosessin sijoittamista heti opintojen alkuun (mikä sellaisenaan ei ole pelkästään hyvä ajatus). Yksilön kannalta katsottuna taloudellista hyötyä tulee opintoaikojen lyhenemisestä ja joustavoitumisesta. Osansa asian aktivoitumisessa juuri tässä ajassa lienee myös sillä kehityksellä, joka on eri elämäalueilla viimeisten vuosikymmenten aikana korostanut yksilöllisyyden ja yksilöllistymisen merkitystä. Henkilökohtaisten oppimispolkujen suunnittelu on jo pitkään haastanut formaalin koulutuksen rakenteita ja aiemmin opitun tunnistuttamisen mahdollisuus osana tutkintojen suorittamista liittyy tähän kehitykseen.

Työelämän ja osaamisvaatimusten nopeutunut muutos vaatii koulutusjärjestelmää uusimaan käytäntöjään ja rakenteitaan. Ihmisten on voitava aikaisempaa joustavammin uudistaa osaamistaan työssäkäynnin ohessa ja myös erilaisia oppimiskokemuksia on voitava muuntaa tutkinnoiksi. Varmaan on myös niin, että esimerkiksi Euroopassa ihmisten nykyinen keskimääräinen koulutustaso ja työelämän muutoksissa ta-

pahtuva välttämätön oppiminen osaltaan mahdollistavat oppimisen ja osaamisen arvioinnin aiempaa paremmin. Ihmisillä oletetaan siis olevan valmiuksia havainnoida omaa oppimistaan ja heidän oletetaan omaavan sellaista osaamista, jota on tarkoituksenmukaista tunnistaa.

Elinikäisestä oppimisesta on kysymys

Elinikäisen oppimisen ajatus ei toki ole aivan uusi asia. Jo Platonin ihannevaltiossa ylimmän luokan, filosofihallitsijoiden, edellytettiin kehittävän itseään kuolemaansa saakka. Platonin ajatus ei perustunut oppimista koskevaan tutkimukseen ja vaatimus elinikäisestä oppimisesta rajoittui pieneen eliittiin. Platonin ajoista aina 1960-luvulle saakka asian laita elinikäisen oppimisen suhteen säilyikin enemmän tai vähemmän tällaisena. Oppimiseen ja elämäntarkoitukselliseen liittyvä psykologinen tutkimus mursi itse asiassa vasta tuolloin vallitsevan käsityksen siitä, että yksilön kehitys jotenkin loppuu nuoruusiän päättyessä, aikuisuuden kynnyksellä. Toisaalta myös ajatus oppimisen ”demokratisoitumisesta” ajoittuu toisen maailmansodan jälkeisiin vuosikymmeniin etenkin 1960- ja 70-luvuille. Tuolloin esimerkiksi Lengrand (1970) totesi, että erityisesti tietomäärän räjähdysmäinen kasvu, globaalilla tasolla ja yhteiskuntien sisällä esiintyvät demokratian ja tasa-arvoisuuden vaatimukset sekä teollistuneille yhteiskunnille luonteenomainen dynaamisuus ja vapaa-ajan lisääntyminen ovat sellaisia muutoksia, joiden vuoksi ihmiselämän perusedellytykseksi nousee se, että on opittava hallitsemaan näitä muutoksia ja kehittymään niiden avulla.

Elinikäisen oppimisen ajatusta voidaankin pitää ensisijassa oppimispsykologiaan perustuvana näkemyksenä, jonka mukaan ihmisellä on edellytykset oppia ja kehittyä läpi koko elämän. Yhteiskunnan ja työelämän kehitys on toisaalta johtanut teollistuneissa maissa tilanteeseen, jossa oppiminen on elämässä selviytymisen oleellinen edellytys. Kulttuuriantropologi Margaret Mead (1960) vaatikin jo 1960-luvun alussa koulutusjärjestelmän rakenteiden perusteellista uudistamista siten, että jatkuva oppiminen mahdollistuu. Sisällöllisenä vaatimuksena hän esitti, että nuoruusiän koulutuksessa huomio tulee kiinnittää taitoihin, joilla yksilö oppii orientoitumaan muutokseen staattisen tietovaraston keräämisen sijaan. Meadin artikkeli oli tuolloin otsikoitu ”koulutuksen ajan-kohtaisiksi haasteiksi”. Nyt, viisikymmentä vuotta myöhemmin, haasteet näyttävät edelleen hyvin samankaltaisilta.

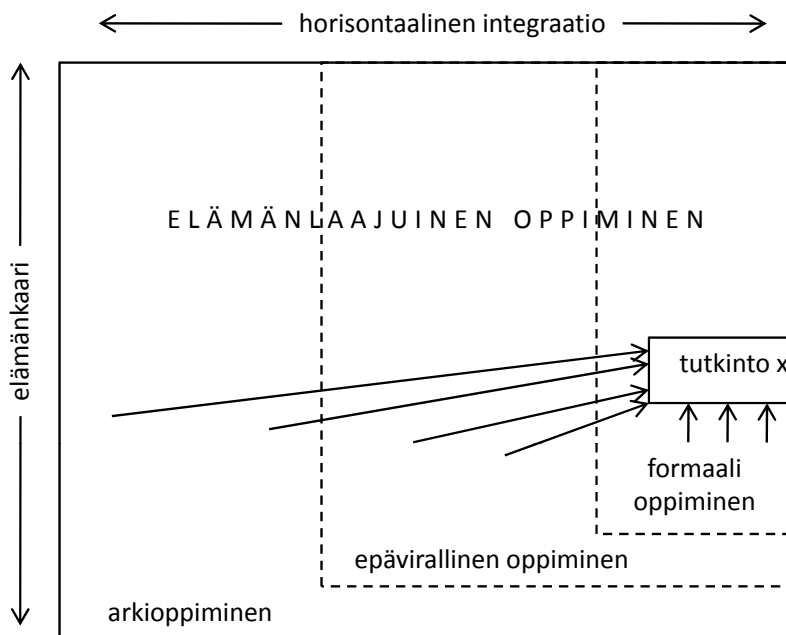
Pelkkä hyvä ajatus ei kuitenkaan riitä. Samanaikaisesti, kun elinikäisen oppimisen perusteita on selvitetty, on 1960-luvulta lähtien mietitty ajatuksen käytännön toteuttamisen ehtoja ja edellytyksiä erityisesti Unescon suojissa. Käsite oli esillä jo varsin voimakkaasti Unescon järjestämässä aikuiskasvatuksen maailmankongressissa Montrealissa 1960. Tuolloin suositettiin kaikille Unescon jäsenmaille aikuiskasvatuksen liittämistä olennaiseksi osaksi koulutusjärjestelmää ja sen rakenteellista kehittämistä elinikäisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti (Hely 1968). Elinikäisen kasvatuksen kehittely lähti täten liikkeelle aikuiskasvatuksen piiristä. Suomessakin ajatusta kehiteltiin 70- ja 80-luvuilla erityisesti vapaan sivistystyön ja aikuiskasvatuksen piirissä.

Elinikäisen oppimisen käsitteelliseksi vastinpariksi koulutusjärjestelmien kehittämisessä on vakiintunut elinikäinen kasvatus. Tarkastelukulman siirtyminen elinikäisestä oppimisesta elinikäiseen kasvatukseen voidaan esittää Alasen (1981) tavoin kolmivaiheisena päättelyketjuna. Ensinnäkin, oppiminen on mahdollista koko elinkaaren ajan ja sitä tapahtuu jatkuvasti erilaisissa elämäntilanteissa. Toiseksi, elinikäistä oppimista varten tarvitaan kaikissa ikävaiheissa myös organisoituja oppimistilaisuuksia. Kolmanneksi, nämä toimet on suunniteltava siten kokonaisuudeksi, että oppija voi edetä sujuvasti oppimisvaiheesta toiseen ja yhdistää erilaiset oppimistapahtumat toisiinsa. Elinikäinen kasvatus on siten edellytysten luomista elinikäiselle oppimiselle.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen mahdollistaminen ja sen käytäntöjen kehittäminen on yksi mahdollinen ratkaisu tuohon kolmannen vaiheeseen. Korkeakoulututkintojen suorittaminen yhdistelemällä eri tavoin hankittua osaamista on ollut toistaiseksi varsin hankalaa. Toki hyväksilukeminen sinänsä on koulutuksessa tuttu asia. Opintoja on korvattu tai tutkintoihin on sisällytetty muualla suoritettuja opintoja jo pitkään. Kovin monet tuntuvat ymmärtävän, että kyseessä on perinteinen toiminta uusin tunnuksin. Kun asian sijoittaa koulutusjärjestelmän integraatiopyrkimyksiin, voidaan havaita, että kyse ei ole pelkästään terminologian muuttamisesta, vaan aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen haastaa koulutusjärjestelmää muokkaamaan opetussuunnitelmarakenteitaan ja huokoistamaan rajojaan.

Elinikäisen kasvatuksen käsitteistössä koulutusjärjestelmän rakenteellisen kehittämisen keskeisenä käsitteenä voidaan pitää horisontaalista integraatiota. Horisontaalisen integraation tehtävänä on yhdentää toisiinsa muodollinen, formaali koulutusjärjestelmä, epävirallinen, non-formaali oppiminen ja arkioppiminen (informaali oppiminen) siten, että

on esimerkiksi mahdollista tunnustaa tutkintoina eri tahoilla tapahtuva oppiminen. Korkeakouluja koskien tällaisia yrityksiä ei vielä ole siinä määrin tehty kuin mitä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nimissä nyt ollaan tekemässä.



Kuvio 1. Horizontaalisen integraation periaate tutkinnon suorittamisessa

Arkioppimista tapahtuu syntymästä lähtien ja se on useimmiten tahatonta ja sattumanvaraista. Epävirallisen oppimisen piiriin kuuluu suurin osa vapaan sivistystyön puitteissa tapahtuvaa toimintaa ja vaikkapa koulutus työpaikoilla. Useimmiten se on hyvinkin tavoitesuuntautunutta toimintaa, mutta opiskelu ei useinkaan johda muodollisiin tutkintoihin. Nykyisellään muodollinen ja epävirallinen oppiminen on koulutusjärjestelmissä tapahtuneen kehityksen vuoksi mahdollista elämänkaareen loppuun saakka.

Aiemmin tutkinnon suorittaminen on ollut lähtökohtaisesti mahdollista (joitakin korvaamis- ja sisällyttämismahdollisuuksia lukuun ottamatta) vain osallistumalla formaaliin koulutukseen. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamis- ja tunnustamisenmenettelyjen tavoitteena on, horizontaalisen integraation periaatteen mukaisesti, mahdollistaa eri oppi-

misympäristöissä tapahtuneen, tutkinnon tavoitteiden mukaisen oppimisen hyväksilukeminen tutkintoa suoritettaessa.

Korkeakoulututkinnon antaminen sijoittuu nykyisissä rakenteissa vielä muodollisen koulutusjärjestelmän alueelle. Välttämättömyys tämä ei kuitenkaan ole. Tietyn tutkinnon voi myöntää jokin koulutusjärjestelmän ulkopuolinen taho. Esimerkiksi ammatillisen aikuiskoulutuksen näyttötutkintojärjestelmässä perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot myöntää koulutuksesta riippumaton tutkintotoimikunta.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen tarvitsee onnistuakseen sille sopivan opetussuunnitelmaympäristön. Näyttäisi siltä, että opetussuunnitelmia pitää korkeakouluissamme monessa tapauksessa remontoita. Tunnistamisen kannalta olennaisia asioita ovat erityisesti osaamistavoitteiden kuvaukset ja arviointikriteereiden kirjoittaminen.

Tunnistaminen on arviointia. Arviointi puolestaan on perusolemuksestaan suhteuttamista. Tunnistamisprosessin käynnistäjä on opiskelija. Jotta aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisprosessi voi käynnistyä, on tarpeellista, että hänellä on tiedossaan se kuvaus osaamisesta, johon jossakin koulutuksessa tai sen osassa pyritään ja jonka suhteen hän mielekkäällä tavalla voi arvioida aiempia oppimiskokemuksiaan. Arviointikriteerit puolestaan antavat tiedon siitä, minkä tasoista tuon osaamisen oletetaan olevan. Jos nämä elementit puuttuvat opetussuunnitelmasta, on vaikea nähdä, miten tunnistamisprosessi voisi opiskelijan taholta mielekkäällä tavalla käynnistyä.

Arviointia pitää silläkin tavalla edelleen selkeyttää, että monissa tapauksissa korkeakouluissa ei ole selkeästi päätetty mikä on ”arviointin idea”. Perinteisimmillään opiskelijan oppimista tai osaamista on totuttu arvioimaan suhteuttamalla hänen saavutuksiaan toisten opiskelijoiden oppimiseen tai osaamiseen. On puhuttu normatiivisesta arvioinnista. Uudempi suhteuttamisen kohde on oppimiselle asetetut tavoitteet. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja arvioinnissa osaamistavoitteet ja niistä johdetut arviointikriteerit muodostavat kuitenkin sen ”peilin”, mihin suhteessa osaamista on mahdollista arvioida. Korkeakouluissakin ”arviointin idea” löytyy jatkossa pikemminkin siis tavoitesuhteisuudesta ja kriteeriviitteisyydestä kuin normatiivisuudesta.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen on määritelmällisesti opiskelijälähtöistä toimintaa. Siihen liittyy siten syvästi ajatus itsearviointin ensisijaisuudesta suhteessa ulkoiseen arviointiin. Se korostaa siten opiskelijoiden subjektiviteettia arviointiprosessissa tavalla, joka on useissa korkeakouluissa tai koulutusohjelmissa uusi asia.

Kohti yhteisiä pelisääntöjä ja periaatteita?

Ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on korkeakoulukentässämme toisistaan poikkeavat perustehtävät. Tämä on mielestäni tärkeä asia muistaa, kun kehitellään yhteisiä pelisääntöjä ja periaatteita aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista varten. Lähinnä tämä asia liittyy siihen, mitä on sisällöltään ja laadultaan se osaaminen, jota missäkin ympäristössä ollaan edistämässä ja siten myös arvioimassa. Se, mitä arvioidaan ja mitä tunnistetaan, oletettavasti määrittyy hieman eri tavoin korkeakoulukenttämme eri sektoreilla. Tämä on tärkeä asia tunnistaa sen vuoksi, että ”mitä arvioidaan?” -kysymykseen annetuilla vastauksilla on merkitystä arviointimenettelyjen ja -välineiden kehittelyn suhteen. Pyrkimys erilaisten, toisistaan poikkeavien arviointimenettelyjen olemassaoloon on siten ehkä oleellisempaa, kuin pyrkimys yhteisiin, standardimaisiin arviointimenettelyihin. Oletettavaa kuitenkin on, että molemmissa tulee menettelytasolla vahvistumaan esimerkiksi portfolion käyttö oppimisen ja osaamisen arviointivälineenä.

Yhteisenä molempia korkeakoulusektoreita koskevana kysymyksenä olisi hyvä avata kysymys ”miksi arvioidaan?” tai ”miksi tunnistetaan?”. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen yhteydessä keskustelujen pääpaino kun on toistaiseksi ollut ”negatiivisessa pedagogiikassa”. Ts. tunnistamisen mahdollisuudet on nähty lähinnä siinä, mitä ihmisten ei enää tarvitse oppia (esim. saadakseen tutkinnon). Kovin vähän on toistaiseksi kiinnitetty huomiota aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ”positiiviseen potentiaaliin” eli siihen, miten aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen voi toimia tietyn myös uuden oppimisen lähtökohtana ollaanpa sitten tutkintotavoitteisen koulutuksen ympäristössä tai laajemmin elinikäisen oppimisen kehyksessä. Olisi siis hyvä määrittää ensisijaisuus: onko aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ensisijaisesti kontrollin väline vai onko se ensisijaisesti osaamisen kehittämisen väline. Varmaan se on osin molempia, mutta ensisijaisuuteen annettu vastaus on avain arviointikulttuurin kehittämiseen.

Perspectives for assessment of non-formal and informal learning in vocational teacher education

AUŠRA FOKIENĖ

Abstract

The article overviews the demands, preconditions and perspectives of assessment of non-formal and informal learning achievements in the context of vocational teachers.

Introduction

While educational reforms are taking place and knowledge society is undergoing development, the new possibilities and initiatives occur for learning and participation in the process of change. In this context, the importance to assess and recognize the achievements of non-formal and informal learning has risen. Education policy makers highlight the necessity for increasing the quality and prestige of vocational education and training (VET); vocational teachers' qualification which requires constant improvement makes a great influence on it. During processes of VET improvement, the role of vocational teachers has changed: their pedagogical activities became more complex, requiring independent decision-making; that is why teachers are encouraged to constantly undergo improvement and actively be involved in the process of school improvement. It is important to underline that knowledge, skills and abilities are not being gained for ever – they must be constantly updated throughout the period of teacher's career. However, as it is stated in the analysis of the situation of Lithuanian Conception of Pedagogue Training (2004), "the system of teachers training is practically not adjusted to the needs of Lifelong learning". Even though the conception of lifelong learning encompasses manifestations of both formal, and non-formal / informal learning, today the assessment and recognition of non-formal and informal learning achievements have still not taken roots in the tradition of vocational teacher education neither in Lithuania, nor in many other European Union countries. The current situation in Lithuania, Latvia and Estonia could be called as the preparatory phase to develop the system

for assessment of vocational teachers' prior learning: in Estonia there are single practices when the prior learning is recognized, but there is no overall system, regulating the process; in Latvia some universities and the Latvian Adult Education Association offer teaching programmes accredited according to professional standard, but there are no possibilities to assess and recognize applicants' prior learning, aiming to personalize the learning needs; lately in Lithuania several researches of need for VET teachers prior learning assessment, have been carried out, the main parameters for the assessment system have been described, the Centre for APL (assessment of prior learning) has been established at Vytautas Magnus University.

Need for assessment of non-formal and informal learning: research in Lithuania

In 2006, basing on the expert survey of vocational teachers, vocational teacher educators and managers of vocational schools (Fokiene, 2006), the demand for recognition of non-formal and informal learning within vocational teacher education has been identified. According to the survey results, it emerged, that 28,7 % of vocational teachers, who were not awarded any pedagogical qualification, worked at vocational schools for more than 15 years, 30,9 % of them – from 11 to 15 years (up till 2007, vocational teachers in Lithuania were not required to have the teaching qualification). With regard to these facts, we may draw a precondition that assessment of non-formal and informal learning is topical for those, striving to take part in programmes of initial vocational teacher education. This precondition is proved by information obtained during the research that 67 % of vocational teachers who took part in the research and had no teaching qualification, expressed their wish that the teaching competencies gained during non-formal and informal learning would be recognized and they would take part in the assessment process. The demand for assessment of non-formal and informal learning achievements is also reasoned by the fact that majority of all these three groups of respondents suppose that vocational teachers should be given an opportunity to choose not a full curriculum, but only particular study modules, meeting their learning needs. Information obtained during the research allows us thinking that vocational teachers take part in processes of continuous learning and reflect on their learning achievements and gained competencies.

Methodological guidelines for APL in vocational teacher education

It is worth starting the discussion regarding processes of assessment of learning achievements after finding out what assessment is like. Assessment is understood as collection, systematization and analysis of information in order to take a decision. Basing on the classification of assessment models, presented by J. Hedges (2005), one may characterize some features of assessment of non-formal and informal achievements. So, APL in vocational teacher education should be:

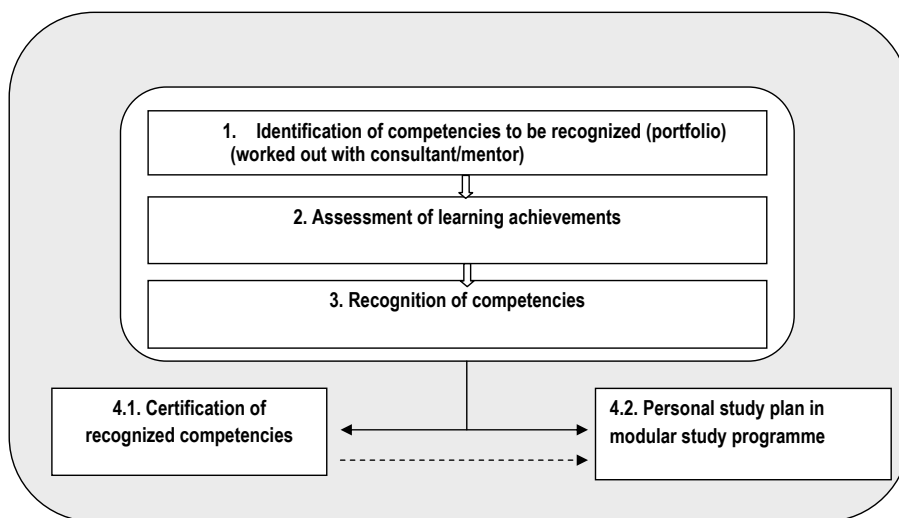
- **Aim-oriented**, because it is based on objective learning results – the competencies defined in professional frameworks of vocational teachers.
- **Learning-management oriented**, because contribution (previously obtained formal education, the functions performed, etc.), processes (it is analyzed what way did individual's learning proceed while working) and results (whether certain knowledge, abilities and value attitudes were gained during non-formal and informal learning) are assessed. On the base on this information, it is possible to make decisions regarding improvement of the system of formal vocational teacher education.
- **Consumer-oriented**, because effectiveness and usefulness of this assessment is under constant investigation while surveying major persons related with it: vocational teachers, their educators and managers of vocational schools.
- **Professional experience-oriented**, because assessors are experts of the field to be assessed, who obtained a qualification of an assessor.
- **Learning-oriented**, because on the base of assessment results, it is decided what competencies are being gained by an individual during non-formal and informal learning and what should be gained in order to improve the effectiveness of one's teaching activities.

Discussing about the methods of assessment of non-formal and informal learning in vocational teacher education, it is to be mentioned, that the self-assessment and self-evaluation of own learning is the starting point for the process of APL. The teachers, applying for APL (the Candi-

dates) reflect on their personal learning experiences, deciding what kind of knowledge, skills and value attitudes they have acquired at a work place. In order to make it easier, and to give structure for the process of self-assessment, the questionnaire is needed. By filling in the questionnaire, the Candidate learns about personal learning and at the same time constructs a *Competence portfolio*, evidencing of the achievements (competencies) of non-formal and informal learning. It is obvious, that only the use of self-assessment method could cause the subjective evaluation results, therefore, that external assessment is also needed. External assessment is a process, when the self-assessment results are approved by an external assessor, who chooses one or several (empirical) methods to get sure that the learning achievements, listed in a portfolio, can be recognized as teaching competencies, basing on the professional profile of vocational teacher. These methods can be such as theoretical examination (test), interview, direct observation of teaching, etc.

Consequently, the process of assessment of non-formal and informal learning in vocational teacher education can be divided in four main stages (as shown in Picture 1, see page 22): at the first stage the Candidate carries out the self-assessment of personal learning at a work place, by preparing the portfolio, evidencing the identified competencies; at the second stage the external assessment by the qualified assessor is being carried out; in the third stage the evaluation (as the decision making) is being done, by recognizing (or not) the competencies, indicated by the Candidate; while during the fourth stage, the Candidate acquires the recommendations on improvement of the personal learning, and/or acquiring the certification.

Each of those stages, indicated in Picture 1, require certain preconditions. In order to be able to list the competencies, acquired during the non-formal and informal learning at the first stage, it is important to base on the professional framework of vocational teacher, as the list of assessment criteria. Besides, for the self-assessment stage, the Candidate should be able to receive the professional consultations from mentor, or the APL consultant. For the second stage it is important that the external assessor is qualified in both fields – the field of the subject being assessed, as well as the field of assessment itself. For the fourth stage it is important, that the vocational teacher education programme is modular, and being able to be personalized according to the results of assessment of personal learning needs.



Picture 1. Process of APL

Each of the above mentioned stages could be general for the vocational teacher education in various countries, but should be adapted to national contexts, therefore the further investigations of vocational teacher education contexts should be done in order to formulate the more concrete recommendations.

Instead of conclusion: Undergoing developments of APL in vocational teacher education

What? For the period of 2007–2009, Vytautas Magnus University (Lithuania) has initiated the Leonardo da Vinci programme project “Transfer of Innovative Methodology for Assessment of VET Teachers’ Prior Learning” (TIMA-Balt), project No. LLP-LdV-TOI-2007-LT-0004, which is being implemented in partnership with Jyväskylä University of Applied Sciences (Finland), Riga Technical University (Latvia) and University of Tallinn (Estonia). The aim of the project is to enrich the existing vocational teacher education programmes in three partner countries – Lithuania, Latvia and Estonia by developing guidelines for Assessment of Prior Learning (APL) system to be included into the vocational teacher education programme.

The following outcomes are planned to be reached within the project period:

- study of APL in vocational teachers' education systems in partner countries
- methodology for assessment of vocational teachers' prior learning, basing on donor-partner (Finland) experience
- study module for assessors of vocational teachers' prior learning
- pilot training for groups of assessors in three receiving partner countries (Lithuania, Latvia, Estonia)
- introductory module (to a vocational teacher education programme) for assessment of vocational teachers' prior learning.

The development of the outcomes will be based on the experience of good-practice of donor partner from Finland – Jyväskylä University of Applied Sciences, Teacher Education College, where the assessment and recognition of vocational teachers' prior learning is being implemented. This way project results will contribute to the more effective and flexible vocational teacher education programmes in receiving partner countries.

Who will benefit from the project? Vocational teachers will be the direct beneficiaries of the project results, as they will have a possibility to identify their learning needs during the introductory module of the programme for vocational teacher education, and consequently to organize their personalized education process, based on concrete learning needs. There are similar needs in all three receiving partner countries – Lithuania, Latvia and Estonia: vocational teachers learn a lot thru self-education, but that kind of learning achievements are not being recognized and accepted as a part or formal qualification. Additionally, the TIMA-Balt project is contributing the challenge of vocational teachers to build up APL approach to be included within everyday practices of initial and adult vocational education and training as a part of the Lifelong learning enhancement. The final recipients of the project outputs in the dissemination phase will be Ministries of Education, professional teacher associations, education managers of VET schools, teacher education institutions as well as education researchers.

Assessing prior experiential learning in higher education institutions – what do the experts say?

MARIN GROSS

*How to assess prior experiential learning?
That is a complicated question and the first
thing is to understand it.
– Anne, Ireland*

Enormous structural processes in society such as globalization, individualization have given rise to increasing differentiation in the learning environments available to members of learning society. This is accompanied by a diversification of the learning trajectories pursued by individuals and a redistribution of learning over the entire life course of the individual (Luit, Kamp & Slagter 2006). Learning no longer has predicted frame of time, place or content – learning is everywhere, in every moment of life.

Higher education institutions have met a complex situation where there are demands to assess learning that has taken place in diverse contexts by which higher education institutions have been given a new task to assess prior learning. The new somewhat complicated task has made higher education institutions wonder how the assessment should be carried out, what should be assessed, how it should be assessed? Those questions have been addressed to several experts around Europe. This paper draws attention to some of the important and problematic issues related to assessment of prior experiential learning by presenting experts thoughts and experiences.

APEL – what do we really mean by that?

The concept of *assessment of prior experiential learning* (APEL) gathers the idea of lifelong learning and the notion that learning is valuable in no matter place or time learning has been acquired. Therefore learning itself is valued and not that much the fact where learning has taken place or how learning has been acquired. APEL is a process of recognizing individuals' knowledge, skills and competencies acquired thru

lifelong and life-wide learning (Evans 2006; Andresson & Fejes 2005; Evans 2000). The process shifts focus to the learner and the learning, and away from the learning site or the time spent in acquiring the knowledge (Starr-Glass 2002). Assessing and recognising prior experiential learning means acknowledging that people can learn from *non-formal* and *informal* learning situations. It is also admitting that knowledge gained through experience can be considered equivalent to knowledge acquired in more traditional teaching and learning situations (Hearinger 2006). APEL is a procedure for giving official public recognition to a person's learning regardless of how it was acquired. It is based on the understanding that to ask people to learn again what they know already is a waste of resources for the individuals concerned and for the higher education institutions involved (Evans 2006, 2000). APEL has the potential to widen access, increase flexibility in the curriculum and enable a positive value to be placed on non-formal and informal learning. It can also serve as a vehicle for learners to integrate theory with practice, for promoting reflective practice through the identification of learning from experience and the application of this learning in changed practice.

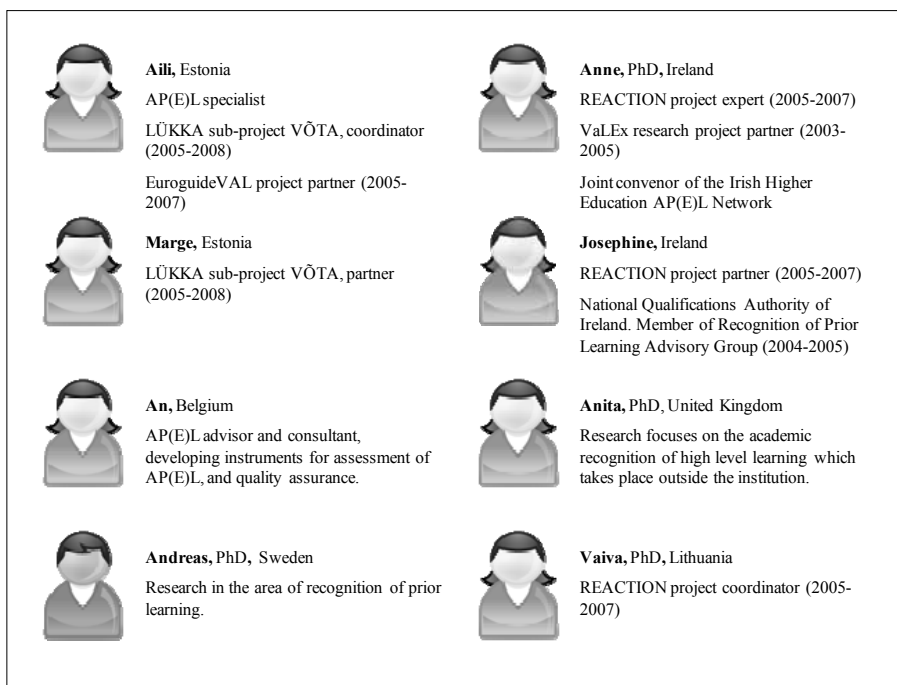


Figure 1. Interviewed experts

Who are the experts and what do they say?

In 2008 a research was carried out in order to analyse the assessment of prior experiential learning possibilities in higher education context. Eight experts from six European Union member states were interviewed. A prerequisite for experts was prior experience on the subject area that included research experience on APEL (Andreas, Anita, Anne), experience in various national or international projects on APEL (Aili, Marge, Josephine, Anne, Vaiva) or experience as APEL practitioner (An, Aili). The sample is illustrated by figure (Figure 1) where detailed information on their prior experience linked to APEL can be seen.

Experts' thoughts are presented about the issues that were raised as being the basis of APEL as well as the problematic issues in APEL. In italic are excerpts from expert interviews.

What is the basis of APEL?

The basis of assessment of prior experiential learning is formed by a notion that experience is not the object for assessment. In other words experience cannot be assessed but the learning that has occurred through the experience is the object for assessment.

I think it's really important that the student realizes that what we are assessing is the learning they gained from their experience so we aren't assessing their experience we are assessing the learning from that experience. – Anita

Assessment of prior experiential learning in higher education has to take place in the context of curriculum by which it is relevant to. Assessment has to be in relation to awards, which are either derived from framework of qualifications or are related to curriculum.

We can only give recognition of prior learning in relation to awards, which are on the framework of qualifications and generally those awards are attached to programs delivered by providers and awarded by awarding body. In terms of how to assess it is always assessed against existing or passed programs. – Anne

Assessment can be done against the whole curriculum, single modules of the curriculum or single subject of the curriculum.

We can assess experiential learning against the whole program or against individual modules within the program or individual subject within the program. – Anne

Experts' point of view on assessment is fragmented but substantial principles for assessment were present such as learning from the experience is the object for assessment; assessment can be conducted in the context of curriculum and can be done against the whole curriculum or its single parts (e.g. modules, single subjects).

Are there any problems in APEL?

Assessment or prior experiential learning is seen as a new concept for higher education institutions and therefore it demands major changes in prevailing understandings about learning and assessment. APEL is referred to something that is complicated and demanding for the institutions and institutions need to have the readiness for assessing prior experiential learning.

I think the challenges are probably that higher education is much more familiar with theoretical knowledge that is delivered and assessed in the institution and therefore there is often lack of confidence that higher level learning can take place outside the institution. – Anita

I think assessing experiential learning trolls up very interesting questions it may be a about the nature of knowledge...and the structures of knowledge. ... Well...and how do you asses that I mean ... it's complicated. Any kind of learning gained from experience in terms of assessment is very, very difficult to do. And I think it really trolls up more questions about the nature of knowledge and maybe it is the idea of structure of knowledge that needs to be tackled in order to make some kind of theorize about how we assess. – Josephine

Major changes related to APEL in higher education institutions bring up another problem which is that assessment of prior experiential learning does not fit to university structures as universities have traditionally taught based curricula and assessment practices related to those.

I think that APEL processes do not fit easily into university structures sometimes because university structures are based on people being taught and assessed in the institution and again experience based learning doesn't fit comfortable in that module. – Anita

Learning outcomes that are set for curriculum may not consider that learning has taken place elsewhere than university as the outcomes are set for taught courses.

How they would assess the same learning outcomes to experiential learning. What would they accept as evidence of appropriate equivalent experiential learning for those learning outcomes? – Anne

A risk of over assessment occurs in higher education institutions who are adopting APEL as there is a fear that learners might not meet the curriculum demands as the traditional learners do.

APEL applicants are over assessed because we want to be sure that they meet the standards so often they can be required to do more than someone on taught course at least initially when we get to know APEL processes. I think that's a difficulty. – Anita

The use of relevant methods that are adopted for assessment practices is problematic as there is a need to determine accurate criteria for assessment as well as assessment process need to be transparent.

For the institution the difficulties in assessing experiential learning are to do with appropriate methods to assess it and appropriate criteria to that are transparent, fair and equitable. – Anne

Learners may not understand the structure of curriculum, learning outcomes as the basis for assessment and the access to necessary curriculum documents can be a difficulty.

*It's very difficult for learners to get access to program documents, to understand what learning outcomes mean and to know how to provide evidence against learning outcomes if they have never seen this process before.
– Anne*

Major challenge to assessment of prior experiential learning is to do with assessment procedures and the value that this assessment carries.

...it can be challenging to design a mode of assessment in which they [higher education institution] have confidence. – Anita

Problems related to higher education institution are mostly to do with APEL being a new concept to universities and it needs a shift from taught programs to learning that no longer is related to just formal setting. Current university structures are based on taught programs and assessment practices are related to those, which associates to learning outcomes that are set for curriculum that is being taught in university and sets a question how to assess experiential learning in relation to current learning outcomes. Assessment of prior experiential learning can be seen as a problematic issue in whole as it needs relevant methods, criteria and evidence. There is a risk for over assessing learners and the value for APEL is not clear for university.

Is there anything else to be aware of?

Universities need to have confidence in learners and trust that the learners have actually learned from the experience.

I think that the institution needs to be able to have confidence that the learner who is claiming learning based on experience actually has that learning at the level one needs it. – Anita

Assessment of prior experiential learning has to be on the same level as learning in higher education institution.

I think level is really important because as with formal learning experience based learning can take place over a range of levels and in higher education we need to be confident that experience based learning is performing at higher education level. – Anita

Assessment of prior experiential learning needs to be clear for the learners as they need to understand what is expected from them to do and the purpose of assessment.

In terms of learner they need to be very clear on what is expected of them so I think we need to be able to explain to them what we want them to demonstrate and also why we want them to demonstrate it... In other words I don't think you can expect students to be able to identify and resident their learning without support and guidance from academic staff. – Anita

Learners need guidance in the process of APEL in order to understand what is expected and to recognize the learning that they have.

They need a lot of guidance to see and to reflect on their learning, that is the most important for the learner. – An

I think to have a very open mind about it. And to understand that it is different... that the person has learned and they are not even fully aware of what they've learned. So they are probably going to undersell themselves. – Josephine

For higher education institution it is important that assessment of prior experiential learning is in the context of curriculum. Therefore assessment needs to be at the level of higher education. Clear learning outcomes can give guidelines for the level of learning. Learning outcomes need to be written taken in consideration experiential learning and the assessment of experiential learning. Assessment procedures need to be explicit and fit for purpose. It is important for the university to trust the learners and have confidence that the learners have got the learning on the level that is demanded by university. For learners it is important that they have support and guidance thru out the APEL process. Initial guidance is needed for the awareness of APEL as an opportunity that is followed by information and guidance on APEL process.

Concluding remark

Now that all that has been said one might still wonder why higher education institutions have to engage in APEL as it is complex and problematic process?

Well the university has to serve society, that's its role, that's its function. Thru APEL it has a duty to do this. University is not an organization that is there of interest even that it often seems like that but that should not be its role or function. If APEL can be proved to be serviced to society and to development of society, then universities got to engage with it. – Josephine

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opinnoissa

SISKO HARVISALO

Johdanto

Opiskelija saa tutkintoa suorittaessaan yliopiston päätöksen mukaan hyväksilukea muussa kotimaisessa tai ulkomaisessa korkeakoulussa tai muussa oppilaitoksessa suorittamiaan opintoja sekä korvata tutkintoon kuuluvia opintoja muilla samantasoisilla opinnoilla. Lisäksi opiskelija saa yliopiston päätöksen mukaan hyväksilukea tutkintoon kuuluvia opintoja myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella (A 19.8.2004/794.)

OPM:n asettaman työryhmän suositukset haastavat korkeakoulut kehittämään järjestelmiä ja menetelmiä, joilla aiemmin hankittua osaamista voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Työryhmän suositusten mukaisesti korkeakouluun hakeneella ja siellä opiskelevalla tulee olla mahdollisuus hakea aiemmin hankkimansa osaamisen tunnustamista riippumatta siitä, missä ja miten osaaminen on hankittu, saada arvio osaamisesta sekä saada päätös osaamisen tunnustamisesta. Opiskelijan velvollisuus on osoittaa hankkimansa osaaminen. Korkeakoululla on velvollisuus arvioida ja tunnistaa vain omien opiskelijoidensa ja opiskelijaksi hakeneiden osaamista. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa 2007, 45–46.)

Osaamista ei synny ainoastaan muodollisessa koulutuksessa, vaan työssä, harrastuksissa ym. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta on hyötyä yksilölle, koulutusorganisaatiolle, työnantajalle ja myös yhteiskunnalle. Yksilö hyötyy kun hän saa osaamisensa tunnustettua ja kun hän oppii arvioimaan omaa osaamistaan. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen voi helpottaa koulutukseen pääsyä, säästää yksilön koulutukseen käyttämää aikaa päällekkäisyyksien karsiutuessa ja säästää myös taloudellisia resursseja. Lisäksi se voi motivoida opiskeluun ja elinikäiseen oppimiseen. Koulutusorganisaatio hyötyy saadessaan motivoituneita opiskelijoita ja tunnustamisjärjestelmän yhteiset periaatteet selkeyttävät käytäntöjä. Myös työnantaja hyötyy aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Se voi helpottaa työtekijöiden koulutustarpeen määrittelyä, se voi olla

osa henkilöstöressurssien johtamista ja se voi parantaa käsitystä työntekijöiden osaamisesta. Yhteiskunta säästää inhimillisiä ja taloudellisia resursseja koulutusten päällekkäisyyksien välttämällä ja se on tärkeä keino opiskeluaikojen lyhentämiseksi. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007, 11–12.)

”Useimmilla avoimen yliopiston opiskelijoilla on taustallaan pitkä ja vahva työelämäkokemus, joten on erityisen tärkeää voida jo avoimen yliopiston puolella tunnistaa opiskelijan aiempaa osaamista. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisessa tulee kuitenkin aina ottaa huomioon opiskelijan tieteellisten valmiuksien varmentaminen eli tieteellisten valmiuksien tunnustamisen tulee olla osa aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista.” (Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjaussuunnitelma. Kevät 2008, 17.)

Tässä artikkelissa kuvataan Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opinnoissa lukuvuonna 2007–2008 käytössä olleet aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen käytännöt sekä hahmotellaan ehdotuksia näiden käytäntöjen kehittämiseksi. Lisäksi kuvataan avoimen yliopiston draamakasvatuksen perusopintoihin kehitettyjä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen työvälineitä. Tämä kehittämistyö on pohjatyötä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen käytäntöjen ja työvälineiden jatkoyöstämiselle.

AHOT-käytännöt avoimen yliopiston opinnoissa lv. 2007–2008

Kehittämistyön toteutuksen kuvaus

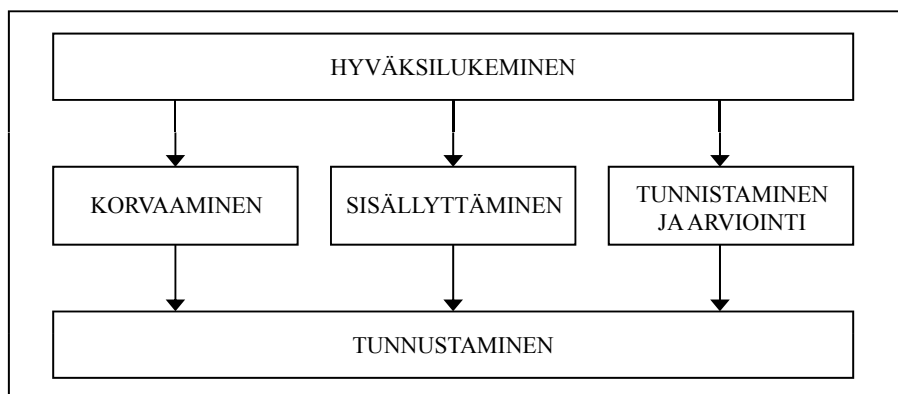
Kehittämistyön suunnittelu käynnistyi avoimessa yliopistossa marraskuussa 2007. Suunnitelma työn toteuttamiseksi esiteltiin joulukuussa 2007 avoimen yliopiston koordinaatio- ja suunnittelupalaverissa. Joulukuussa 2007 – helmikuussa 2008 suunnittelijat, koulutuspäälliköt ja muutamien oppiaineiden yliopistonopettajat täyttivät eri oppiaineiden hyväksilukemiskäytännöistä kartoitustaulukot. Taulukko sisälsi kysymyksiä lukuvuonna 2007–2008 käytössä olevista hyväksilukemiskäytännöistä. Maaliskuussa 2008 kartoitukseen osallistui myös rekisteri- ja koulutussihteerit. Tällöin selvitettiin eri oppiaineissa hyväksiluettujen opintojen merkitsemistapa opintorekisteriin ja opintokokonaisuuksien todistuksiin. Helmikuussa 2008 käynnistyi aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen työvälineiden kehittäminen draamakas-

vatuksen perusopintoihin. Tässä draamakasvatuksen työvälaineiden kehittämistyössä avainhenkilönä oli draamakasvatuksen yliopistonopettaja, FM, Jarmo Lintunen.

Vuonna 2007 Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opetustarjonta koostui seitsemän tiedekunnan yhteensä 51 oppiaineen opinnoista, joista aineopinnot oli tarjolla 25 oppiaineessa (Avoimen yliopiston toimintakertomus vuodelta 2007, 4). Kartoituksessa aineistoa tuli kattavasti kasvatustieteiden, informaatioteknologian ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekuntien oppiaineista sekä kieli- ja viestintäopinnoista, lähes kattavasti liikunta- ja terveystieteiden ja yhteiskuntatieteiden tiedekunnan oppiaineista sekä osasta humanistisen tiedekunnan oppiainetarjontaa. Taloustieteiden tiedekunnan oppiaineet puuttuivat kartoituksesta kokonaan aikataulukysymyksistä johtuen.

Hyväksilukemisen eri muodot

Tässä artikkelissa **hyväksilukeminen** ymmärretään käsitteeksi, joka sisältää opintojen, harjoittelun, työkokemuksen tai osaamisen hyväksymisen osaksi pakollisia tai valinnaisia opintoja. **Korvaaminen** on hyväksilukemisen muoto, jossa opetussuunnitelmiin kuuluvia pakollisia opintoja korvataan muilla sisällöltään vastaavilla saman alan opinnoilla. **Sisällyttäminen** on toinen hyväksilukemisen muoto, jossa muualla suoritettuja opintoja liitetään osaksi opintokokonaisuuden vapaasti valittavia opintoja. Nämä käsitteiden määritelmät ovat linjassa OPM:n ministeriön työryhmän käyttämien käsitteiden määritelmien kanssa (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007, 52–53). Kolmas hyväksilukemisen muoto on **osaamisen tunnustaminen ja arviointi** (Keurulainen 2007, 28–29). Osaamisen tunnustamisessa ja arvioinnissa harjoittelulla, työkokemuksella tai muulla tavalla hankittua osaamista liitetään osaksi pakollisia tai valinnaisia opintokokonaisuuden opintoja. **Tunnustaminen** on virallisen aseman antamista aiemmin hankitulle osaamiselle (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007, 53). Kuviossa 1 on kuvattu nämä hyväksilukemisen eri muodot (Keurulainen 2007, 29).



Kuvio 1. Hyväksilukemisen eri muodot (Keurulainen 2007, 29)

AHOT-käytännöt avoimen yliopiston eri oppiaineissa

Avoimen yliopiston järjestämä opetus toteutetaan yliopiston ainelaitosten hyväksymien opetussuunnitelmien mukaisesti. Ainelaitokset ja tiedekunnat ohjaavat ja valvovat avoimen yliopiston eri oppiaineiden opetuksen järjestämistä. Koska suuri osa oppiaineiden opetussuunnitelmista tulee ainelaitoksilta, niin myös aiemmin hankitun osaamisen hyväksilukemisen periaatteissa ja menettelytavoissa noudatetaan tiedekuntien ja ainelaitosten laatimia oppiainekohtaisia linjauksia. Hyväksilukemiskäytäntöihin vaikuttaa myös, onko avoimella yliopistolla kyseisessä oppiaineessa omia yliopistonopettajia vai hoidetaanko opetus tuntiopettajien toimesta.

Korvaaminen ja sisällyttäminen

Avoimen yliopiston monissa eri oppiaineissa on saanut korvattua aiemmillä opinnoilla pääsääntöisesti yksittäisiä opintojaksoja, mutta myös laajoja opintokokonaisuuksia. Kartoituksessa tuli myös esille mainintoja, että aiemmillä opinnoilla on korvattu joissain tapauksissa opintojaksojen osia, mutta tämän yleisyyttä ei selvitetty sen tarkemmin.

Yksittäisiä opintojaksoja on saanut korvattua monissa oppiaineissa yliopisto-opinnoilla (mm. erityispedagogiikan perusopinnoissa, biologian, psykologian, terveystiedon, filosofian, suomen kielen, informaatioteknologian opinnoissa), mutta jonkin verran myös ammattikorkeakouluopinnoilla (terveystiedossa, musiikkiterapiassa, kieli- ja viestintäopinnoissa, matematiikassa, informaatioteknologiassa ja draamakasvatuksessa),

muutamissa oppiaineissa henkilöstökoulutuksella tai yliopiston täydennyskoulutuksella (informaatioteknologiassa, suomen kielessä, suomi toisena ja vieraana kielenä -opinnoissa, filosofiassa, elämänskatsomustiedossa ja terveystiedossa), kahdessa oppiaineessa ammattiopisto-opinnoilla (kemiassa ja musiikkiterapiassa) sekä yhdessä oppiaineessa kansanopisto-opinnoilla (kirjoittamisen perusopinnoissa). Muutamissa oppiaineissa opiskelijan ei ole tarvinnut osallistua pakolliseen lähiopetukseen, jos hänellä on ollut osoittaa aiempia samansisältöisiä opintoja (kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan aineopinnoissa sekä luonnontutemuksen perusopinnoissa). Avoimen yliopiston tarjonnassa on myös sellaisia opintoja, joissa ei ole voinut saada minkäänlaisia hyväksilukuja (monitieteiset opinnot). Avoimessa yliopistossa on myös oppiaineita, joissa korvaavuutta ei ole saanut, jos opiskelija on jo käyttänyt nämä aiemmat opintonsa johonkin tutkintoonsa tai sama opintojakso on monessa eri opintokokonaisuudessa. Mutta hän on voinut tehdä näiden opintojen tilalle vastaavan määrän valinnaisia opintoja (esim. ekologia ja ympäristöhoito).

Muutamissa oppiaineissa on saanut korvattua laajoja kokonaisuuksia pääsääntöisesti yliopisto-opinnoilla, esim. terveystiedossa, draamakasvatuksessa, musiikkiterapiassa, gerontologian ja kansanterveyden aineopinnoissa ja yhteisöviestinnässä.

Kartoituksessa tuli myös esille, että osassa oppiaineita on voinut myös sisällyttää opintoja oppiaineen valinnaisiksi opinnoiksi, mutta sitä ei selvitetty tarkemmin.

Aiemmin suoritettujen opintojen dokumentointi ja niiden vanhenemisaika

Korvaamisessa edellytetään, että opiskelijalla on esittää aiemmin suorittamistaan opinnoista dokumentit, kuten virallinen arvosanatodistus, opintorekisteriote ja kenties kurssikuvaus. Arviointikriteereinä ovat aiempien opintojen laajuus, sisältö ja vaativuustaso.

Oppiainekohtaisesti on vaihdellut, kuinka vanhoja aiemmat opinnot saavat olla. Joissain oppiaineissa ei ole ollut ”vanhenemispäivämäärää” (esim. ekologia ja ympäristöhoito, terveystieto, matematiikka), joissain oppiaineissa on taas ollut tarkat rajat, kuten 5 vuotta (erityispedagogiikan, kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen aineopinnot) tai 10 vuotta (kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen perusopinnot). Kirjoittamisen perusopinnoissa hyvin vanhat suoritukset huomioidaan vain osasuorituksina. Informaatioteknologiassa ja biologiassa suoritusten vanheneminen

katsotaan tapauskohtaisesti sisällöt huomioiden. Psykologiassa muiden kuin Jyväskylän yliopiston approbatur -opintojen korvautuvuudet vaihtelevat suoritusten iän mukaan.

Tiedotus ja opiskelijoiden ohjaus

Korvaavuuden mahdollisuudesta on tiedotettu avoimen yliopiston www-sivuilla. Opiskelijan on ollut mahdollista hakea aiemmin hankitulle osaamiselleen hyväksilukua joko täyttämällä lomake, joka löytyy esim. avoimen yliopiston www-sivuilta, tai tekemällä vapaamuotoisen hakemuksen. Hakemuksen liitteenä on edellytetty dokumentteja aiemmin hankitusta osaamisesta. Lisätietojen osalta opiskelijaa on ohjattu ottamaan yhteyttä oppiaineen yliopistonopettajaan, suunnittelijaan tai koulutuspäällikköön. Myös osassa oppiaineita on hyväksiluvun mahdollisuudesta kerrottu opiskeluoppaassa.

Muulla kuin oppilaitoksissa hankitun osaamisen hyväksilukeminen

Avoimen yliopiston opinnoissa on tähän mennessä hyvin vähäisessä määrin tunnistettu ja tunnustettu muualla kuin oppilaitoksissa hankittua osaamista. Työllä, harjoittelulla tai vierailuilla tms. on saanut hyväksiluettua opintoja biologian aineopinnoissa, yhteisöviestinnässä, erityispedagogiikassa, Intercultural Studies -opinnoissa, suomi toisena ja vieraana kielenä -opinnoissa, kirjoittamisen perusopinnoissa, musiikkiterapiassa ja draamakasvatuksessa. Osaamisen dokumenttina on toiminut mm. artikkeli, henkilöstölehti, www-sivut, työtodistus, portfolio, cv, projektiraportti tai kirjallinen raportti.

Hakemusten määrät ja hyväksilukemisprosessin eteneminen

Hakemusten määrät eivät ole olleet tähän mennessä kovin suuria. Yleensä hakemuksia on tullut muutamia kappaleita vuodessa oppiainetta kohti. Muutamissa aineissa on ollut 10–30 hakemusta vuosittain. Terveystieto erottuu muista oppiaineista. Hakemusten lukumäärä oli lukuvuonna 2007–2008 n. 90 kpl. Terveystiedon korvaavuuksista on tiedotettu monipuolisesti oppiaineen www-sivuilla.

Opiskelija on lähettänyt hakemuksensa yliopistonopettajalle, suunnittelijalle tai koulutuspäällikölle, joka on toimittanut hakemuksen oppiaineen tentaattorille. Tentaattori on tehnyt hyväksilukupäätöksen.

Avoimessa yliopistossa on myös muutamia oppiaineita, joissa hyväksilukupäätöksen on tehnyt avoimen yliopiston yliopistonopettaja. Tällöin hyväksiluvun linjaukset on sovittu ainelaitoksen kanssa. Avoin yliopisto on tiedottanut opiskelijalle päätöksestä. Päätöksen tiedottajana on toiminut joko suunnittelija, koulutuspäällikkö tai yliopistonopettaja.

Hyväksiluettujen opintojen merkitseminen opintorekisteriin ja todistukseen

Hyväksiluettavat opinnot on merkitty avoimen yliopiston opintorekisteriin seuraavasti: korvattavan opintojakson nimi (tai opintokokonaisuus) ja laajuus. Korvaavien opintojen suorituspaikka, suoritusvuosi (ja päivä, jos tieto on saatavilla), opintojakson (tai opintokokonaisuuden) nimi, laajuus, suorituksen hyväksyjä (tentaattori tai opettaja) ja hyväksymispäivämäärä. Hyväksiluettavista opinnoista ei rekisteriin pääsääntöisesti ole merkitty arvosanaa. Poikkeuksena ovat Jyväskylän yliopistossa suoritettut opinnot sekä filosofia, elämänskatsomustieto ja psykologia. Hyväksiluettavat opinnot eivät näy opintokokonaisuuden todistuksessa, ainoastaan todistukseen liitettävässä opinto-otteessa. Poikkeuksena tästä on kuitenkin suomen kielen perusopinnot.

Ehdotuksia avoimen yliopiston AHOT-käytännöiksi

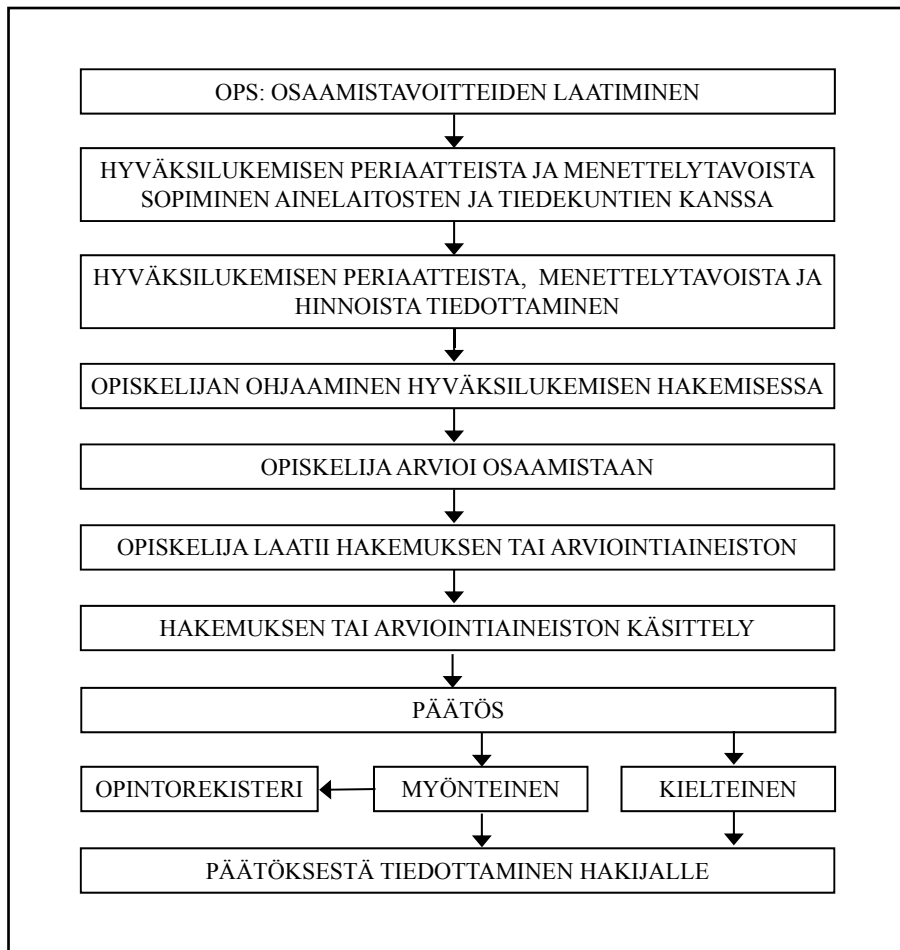
Kuviossa 2 hahmotellaan, millaisia Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston AHOT-käytännöt voisivat olla jatkossa.

Osaamisen tunnistaminen ja hyväksilukujen myöntäminen edellyttävät, että korkeakoulut kuvaavat tutkintojen ja niiden osien osaamistavoitteet. Hyväksiluettaessa opiskelijan aiemmin hankkimaa osaamista verrataan opiskelijan esittämiä dokumentteja ja/tai osaamista opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin. Hyväksilukemisen kannalta ei ole merkitystä, missä ja miten osaaminen on hankittu. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa 2007, 25.) Avoimessa yliopistossa on jo joissakin oppiaineissa käynnistetty opintojaksokohtaisten osaamistavoitteiden laatiminen, joka tehdään yhteistyössä tiedekuntien ja ainelaitosten kanssa. Opetussuunnitelmatyö on tärkeää ja sen avulla mahdollistuu eri tavoin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnistaminen.

Ainelaitosten ja tiedekuntien kanssa sovitaan oppiainekohtaisesti hyväksilukemisen periaatteista korvaavuuden, sisällyttämisen sekä osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin osalta. Draamakasvatuksen perusopintoihin kehitettyjen aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnistamisen työvälineiden toimivuudesta saadaan kokemuksia lukuvuoden

2008–2009 kuluessa ja näitä kokemuksia voidaan hyödyntää jatkossa myös muiden oppiaineiden aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen työvälineiden kehittämistyössä.

Avoimen yliopiston hyväksilukemisen periaatteista, menettelytavoista ja hinnoista tiedottaminen voidaan hoitaa avoimen yliopiston www-sivuilla ja sieltä ohjata opiskelijat oppiaineiden www-sivuille, joissa on kerrottu oppiainekohtaiset käytännöt. Avoimelle yliopistolle on eduksi, jos opiskelija jo oppiaineen valintatilanteessa on tietoinen hyväksilukemisen periaatteista ja menettelytavoista. Oppiainekohtaisesti ohjataan opiskelijaa milloin ja millä tavoin voi hakea aiemmin hankitulle osaamiselleen hyväksilukua.



Kuvio 2. Ehdotuksia AHOT-käytännöiksi Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa

Opetussuunnitelman osaamistavoitteiden ja ohjauksen perusteella opiskelija arvioi aiemmin hankkimaansa osaamista ja tekee päätöksen hakeeko hyväksilukua. Avoimen yliopiston eri oppiaineissa tulee yhteinäistää korvaavuuksien hakemiskäytäntöjä siten, että kaikki oppiaineet ottaisivat käyttöönsä www-sivuilta löytyvän korvaavuuslomakkeen. Kun opiskelijalla on myös muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankittua osaamista, oppiainekohtaisesti ohjataan, millä työvälineillä hän voi osoittaa osaamisensa. Tällöin opiskelija laatii ohjeiden mukaisesti arviointiaineiston, jolla hän osoittaa osaamisensa.

Opiskelija toimittaa korvaavuushakemuksen tai arviointiaineiston avoimeen yliopistoon joko kyseisen oppiaineen yliopistonopettajalle, suunnittelijalle tai koulutuspäällikölle. Useimmissa oppiaineissa hakemus on sen jälkeen toimitettu oppiaineen tentaattorille, joka on tehnyt hyväksilukupäätöksen. Jatkossa hyväksilukupäätöksen vastuuta on mahdollista siirtää oppiaineen tentaattorilta yliopistonopettajille, mikäli on olemassa selkeät sovitut linjaukset hyväksiluvun periaatteista ja menettelytavoista.

Korvaavuushakemuksen tai arviointiaineiston hyväksiluvusta tehdään joko myönteinen tai kielteinen päätös. Avoin yliopisto dokumentoi päätöksen ja tiedottaa hakijalle päätöksestä. Myönteisessä päätöksessä hyväksiluku kirjataan opintorekisteriin. Korvaavuushakemuslomake voisi toimia myös päätöksen dokumentointiasiakirjana ja siitä otettavalla kopiolla on mahdollista tiedottaa hakijalle päätöksestä ja myös rekisteröintiin korvattavista opinnoista.

Päätöksen muutoksenhakumenettelyn osalta käsittely voisi noudattaa avoimessa yliopistossa luotua opintosuorituksen arvosanan epäselvyyden käsittelymallia. Opiskelija voi pyytää suullista tai kirjallista oikaisua hyväksiluvun suorittaneelta tentaattorilta tai yliopistonopettajalta 14 päivän kuluessa ajankohdasta, josta hakijalla on ollut tilaisuus saada päätös tietoonsa.

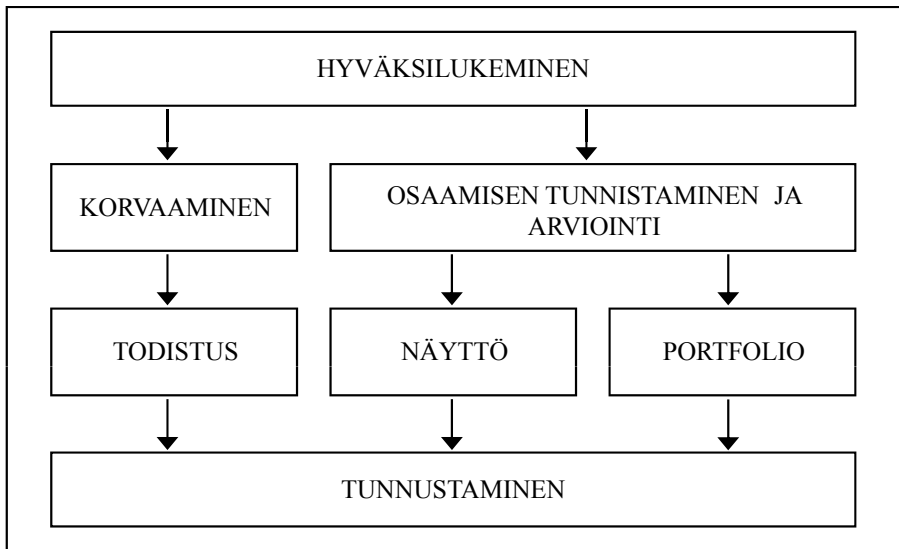
Muutoksenhakumenettelyssä hyväksiluvusta tehdään uusi päätös, joka on joko myönteinen tai kielteinen. Avoin yliopisto dokumentoi päätöksen ja tiedottaa hakijalle päätöksestä. Myönteisessä päätöksessä hyväksiluku kirjataan opintorekisteriin.

Draamakasvatus pilottina AHOT-työvälineiden kehittämisessä

Draamakasvatuksen perusopinnoissa aiemmilla yliopisto-opinnoilla, ammattikorkeakouluopinnoilla tai alan tunnetun ja arvostetun ammattilaisen järjestämällä kurssella on mahdollista korvata oppiaineen opintoja, mikäli kurssien sisällöt vastaavat draamakasvatuksen perusopintojen sisältöjä. Opiskelijat ovat hakeneet korvaavuutta pääsääntöisesti vapaamuotoisella hakemuksella, mutta jatkossa opiskelijan tulee hakea hyväksilukua täyttämällä korvaavuuslomakkeen, joka löytyy avoimen yliopiston www-sivuilta. Hakemukseen opiskelijan tulee liittää mukaan dokumentit aiemmin suorittamistaan opinnoista.

Draamakasvatuksen perusopintoihin hakeneella opiskelijalla voi olla myös työssä tai harrastuksissa hankittua draamakasvatuksen osaamista, josta hänellä ei ole virallisia todistuksia. Tällaista osaamista on tähän mennessä tunnustettu ja tunnustettu opiskelijakohtaisia ”räätälöintejä” tehden, mikäli opiskelija on kyselty hyväksilukemisen mahdollisuuksista. Henkilökohtainen ”räätälöinti” on työllistänyt opettajia. Lisäksi joidenkin opiskelijoiden kohdalla oppilaitoksessa tehty suoritus on jo käytetty johonkin toiseen arvosana- tai opintokokonaisuuteen eikä sitä ole mahdollista käyttää enää toiseen kertaan. Näiden osaamisten tunnustamista ja tunnustamista varten kehitettiin draamakasvatuksen perusopintoihin aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen työvälineitä, joita ovat näyttö ja portfolio. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa -työryhmän julkaisussa (2007, 29–30) on mainittu joukko aiemmin hankitun osaamisen työvälineitä, joita tulisi kehittää ja joiden käytöstä tulisi saada lisää kokemuksia. Julkaisussa mainittuja työvälineitä ovat mm. portfolio ja essee, joka sisältyy draamakasvatuksen näyttöön. Kuviossa 3 on kuvattu aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen eri työvälineiden avulla draamakasvatuksen perusopinnoissa.

Näytön ja portfolion avulla opiskelija voi jäsentää ja tunnistaa omaa osaamistaan. Opiskelijalle oman osaamisen tunnustaminen on yleensä voimauttavaa. Opiskelumotivaatio paranee, opiskelu tehostuu ja aikaa säästyy. Portfolion avulla opiskelija voi myös tulla tietoiseksi niistä osaamisalueista, joiden osaamista hänen on tarvetta vielä kehittää.



Kuvio 3. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen eri työvälineiden avulla draamakasvatuksen perusopinnoissa

Näyttö

Näyttö toimii aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen työvälineenä pienillä draamakasvatuksen lähiopetuskursseilla, kuten ODKP154 Prosessidraaman ohjaaminen (1 op), joka on osakurssi opintojaksosta ODKP150 Osallistava draamakasvatus: prosessidraama (5 op). Nämä pienet lähiopetuskurssit sisältävät kukin 15 tuntia lähiopetusta ja oppimispäiväkirjan kirjoittamisen.

Näyttö koostuu opiskelijan laatimasta reflektiivisestä esseestä ja dokumenteista. Opiskelija arvioi omaa osaamistaan suhteessa opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin ja kirjoittaa omin sanoin, millaista draamakasvatukseen liittyvä osaamista hänellä on. Esseeseensä opiskelija voi liittää osaamista osoittavia dokumentteja. Opiskelija palauttaa esseensä draamakasvatuksen yliopistonopettajalle. Esseen pohjalta opettaja tekee päätöksen näytön hyväksymisestä tai hylkäämisestä.

Portfolio

Draamakasvatuksen perusopinnojen portfolio sisältää elämäntarinan, SWOT-analyysin, kuvauksen omasta osaamisesta, erilaisia dokumentteja, kirjallisia tehtäviä sekä peruskäsitteiden määrittelyä.

Portfoliota käytetään draamakasvatuksen perusopinnoissa tunnistamisen ja tunnustamisen työvälineenä isoilla opintokokonaisuuksilla, kuten esim. ODKP150 Osallistava draamakasvatus: prosessidraama (5 op) tai jopa koko draamakasvatuksen perusopintokokonaisuudessa (25 op). Isot opintokokonaisuudet sisältävät lähiopetusosioiden lisäksi myös teoriaosuuksia ja portfolion avulla voidaan tunnistaa ja tunnustaa myös opiskelijan teoriaosaamista.

Portfolion avulla opiskelija arvioi omaa oppimisen prosessiaan sekä käytännöllisellä että teoreettisella tasolla, ja portfolio toimii siten sekä itsearvioinnin että ammatti-identiteetin kehittymisen välineenä. Portfoliolla voidaan tunnistaa ja näyttää myös työpaikalla hankittua kokemusperäistä tietoa. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007, 31.)

Elämäntarina

Kuvaamalla elämäntarinansa ihminen ulkoistaa itsensä eri tavoin ja kykenee sen jälkeen arvioimaan itseään suhteessa tuotukseensa (Heikkinen 2002, 116). Ammatti-identiteettiin kuuluu muun muassa tietoisuus omista voimavaroista ja ominaisuuksista, joita ammatinharjoittajalta odotetaan. Tie todelliseen kasvuun ja muutokseen löytyy, kun henkilö pääsee kosketukseen hänessä itsessään vaikuttavien voimavarojen kanssa (Pakarinen & Roti 1996, 12–13). Omien kokemusten reflektointi edistää osaamisen tunnistamista paitsi ulkopuolisten, myös yksilön omista silmissä (Olsonen 2007, 61).

SWOT-analyysi

SWOT-analyysiä käytetään draamakasvatuksessa elämäntarinan kirjoittamisen tukena. On tarkoitus, että opiskelija jäsentää näkemyksiään omista vahvuuksistaan, heikkouksistaan, mahdollisuuksistaan ja uhistaan ja pohtii, miten hän voi edelleen vahvistaa vahvuuksiaan, miten voi päästä eroon tai millä hän voi korvata heikkouksiaan, miten hän voi tehdä mahdollisuuksista totta tai miten hän voi torjua uhkia. Aikaperspektiivi muuttuu tästä hetkestä tulevaisuuteen. (Verkkotutor 2008.)

Kuvaus omasta osaamisesta

Opiskelija laatii kuvauksen omasta draamakasvatuksen osaamisestaan. Hän arvioi osaamistaan suhteessa osaamistavoitteiseen opetussuunnitelmaan. Osaamistavoitteet auttavat opiskelijaa hahmottamaan konkreettisesti, millaista osaamista häneltä edellytetään ja arvioimaan omaa oppimistaan ja osaamistaan (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007, 23).

Opiskelija voi liittää kuvaukseensa esim. ohjaussuunnitelmia, kurssi-suunnitelmia, käsikirjoituksia, videoituja opetus- ja ohjausnäytteitä, näytelmien videointeja, lehtileikkeitä, palautteita ja arviointeja. Opiskelijaa pyydetään pohtimaan ja arviomaan näihin dokumentteihin liittyvää työskentelyä sekä asettamaan kehittymistavoitteita.

Kirjallisia tehtäviä ja käsitteiden määrittelyä

Jotta opiskelijan teoreettinen osaaminen tulee myös näkyväksi ja arvioidua, portfolioissa on kirjallisia tehtäviä, joiden avulla arvioidaan opiskelijan draamakasvatuksen teoreettista osaamista. Käytännön osaaminen on tärkeää draamakasvatuksen alueella työskentelevillä, mutta tarvitaan myös teoreettisen tiedon hallintaa. Kirjallisten tehtävien avulla opiskelija nivoo omat kokemuksensa ja näkemyksensä teorioihin, malleihin, käsitteisiin ja ajatuksiin, joita kirjallisuudessa tulee esille (Lintunen, Terävä ja Viirret 2007, 23). Opiskelijalle annetaan myös tehtäväksi määrittellä omin sanoin draamakasvatuksen keskeisiä käsitteitä, jolloin teoriaosaamista voidaan arvioida myös tätä kautta.

Niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla portfolio toimii tunnistamisen ja tunnustamisen välineenä koko perusopintokokonaisuudessa, opiskelijan tekee vielä lisätehtävän. Lisätehtävässä opiskelija hahmottelee omaa käyttöteoriaansa draamakasvatuksessa peilaamalla kokemuksiaan ja ajatuksiaan kirjallisuuteen (Lintunen ym. 2007, 67–68).

Johtopäätökset

Avoimen yliopiston opintotarjonta on laajaa ja oppiaineiden käytännöt ja toteutukset vaihtelevat tiedekunnittain ja ainelaitoksittain. AHOT-käytännöistä ei ole ollut kokonaiskuvaa ennen tätä kehittämistyötä. Koska kokonaisnäkemystä ei ole ollut, myöskään ei ole ollut mahdollisuutta pohtia moninaisten käytäntöjen kehittämistä. Mutta tämän työn myötä

käytäntöjen kehittäminen mahdollistuu ja jatkotyöskentelyn avulla voidaan luoda uudet toimintamallit, jotka palvelevat avointa yliopistoa, mutta myös opiskelijoita. Kehittäminen tehdään yhteistyössä ainelaitosten ja tiedekuntien kanssa.

Useimmissa oppiaineissa on myönnetty korvaavuuksia varsinkin yliopistoissa tehdyillä opinnoilla, mutta muulla tavalla hankittua osaamista on verraten vähän tunnustettu ja tunnustettu avoimessa yliopistossa. Muutamissa oppiaineissa aiemmin hankittua osaamista on tunnustettu ja tunnustettu tehden yksilöllisiä ”räätälöintejä”, jotka eivät ole pitkällä tähtäyksellä toimivia ratkaisuja. Tässä kehittämistyössä on kehitetty kaksi työvälinettä, näyttö ja portfolio, joiden avulla voidaan tunnustaa ja tunnustaa aiemmin hankittua osaamista draamakasvatuksen perusopinnoissa. Portfoliolla voidaan varmistaa tiedeperustaisuus, sillä portfolion avulla voidaan tunnustaa myös opiskelijan teoriaosaamista. Työvälineiden kehittämisen myötä käytännöt selkeytyvät ja jäsentyvät draamakasvatuksessa ja entistä suuremmalle määrälle opiskelijoita mahdollistuu aiemmin hankitun osaamisen hyväksilukeminen. Nämä työvälineet toimivat esimerkkeinä mahdollisista työvälineistä, joita voidaan kehittää avoimen yliopiston eri oppiaineiden tarpeisiin. Lukuvuonna 2008–2009 näyttö ja portfolio otetaan käyttöön draamakasvatuksessa ja kyseisen lukuvuoden aikana saadaan kokemuksia niiden toimivuudesta.

Näyttö ja portfolio edellyttävät opiskelijalta oman osaamisen jäsentämistä ja tunnustamista ja osaamisen näkyväksi tekemistä. Oman osaamisen tunnustaminen on voimauttavaa ja opiskelumotivaatiota kohottavaa. Oman osaamisen pohdinta ja kartoittaminen tuovat myös esille niitä osaamisalueita, joiden osaamisista on tarvetta edelleen kehittää.

Tämän kehittämistyön tulokset ovat linjassa OPM:n asettaman työryhmän suositusten kanssa. Draamakasvatuksen perusopinnoissa on mahdollista hakea aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista riippumatta siitä, missä tai miten osaaminen on hankittu, ja on kehitetty menetelmiä, joilla aiemmin hankittua ja muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankittua osaamista voidaan tunnustaa ja tunnustaa. Lisäksi on kuvattu avoimen yliopiston aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen käytännöt ja pohdittu niiden kehittämismahdollisuuksia.

KieliHOPSit osaksi aikuisopiskelijoiden osaamisen tunnistamista ja tunnustamista

ANNELI AIROLA

Johdanto

Ammatilliset kieli- ja viestintäopinnot ovat olleet oleellinen osa ammattikorkeakoulututkintoja ammattikorkeakoulujen perustamisesta saakka. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle mm. riittävä viestintä- ja kielitaito (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 7 §). Riittävää kielitaitoa tarkennetaan saman asetuksen 8 §:ssä seuraavasti: Opiskelijan tulee osoittaa saavuttaneensa ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavoin:

- 1) suomen ja ruotsin taito, joka julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) mukaan vaaditaan korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan kaksikielisellä virka-alueella ja joka on tarpeen oman alan/ammattinharjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta; sekä
- 2) sellainen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito, joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta on tarpeellinen (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 8 §).

Yllä kuvattu asetusteksti määrittää ammattikorkeakoulujen kieliopintojen viralliset valtakunnalliset tavoitteet. Kielitaitotavoitteet ovat yhdenmukaisia eurooppalaisen kielipolitiikan kanssa, jonka mukaan jokaisen eurooppalaisen tulisi osata ainakin kahta Euroopassa käytettyä kieltä oman äidinkiensä lisäksi (White Paper on education and training, teaching and learning – Towards the learning society 1996, European Indicator of Language Competence 2005). Asetuksessa määritetyt kieltenopetuksen tavoitteet ovat samansuuntaisia myös eurooppalaisen kieltenopetuksen ja oppimisen viitekehysten kanssa (Eurooppalainen viitekehys 2003), jonka keskeisiä tavoitteita ovat eurooppalaisen monikielisyyden ja kulttuuritietoisuuden edistäminen sekä Euroopan maiden oppilaitosten yhteistyön edistäminen.

Kieli- ja viestintätaidon merkitys korostuu kansainvälistyneen työelämän vuorovaikutustilanteissa. Kansainvälistyminen Suomessa on ollut nopeaa siitä lähtien, kun Suomi liittyi Euroopan unioniin (EU) alkuvuodesta 1995. Kansainvälistyminen on merkinnyt kommunikointivalmiuksien ja kulttuurisen kompetenssin korostumista. Kieli- ja viestintätaitoja sekä kulttuurien välistä kompetenssia tarvitaan yhä useammalla työpaikalla, myös ns. suorittavan tason tehtävissä. Tulevaisuuden ennusteet osoittavat kieli- ja viestintätaidon tarpeiden lisääntyvän nykyisestäänkin: kansainvälisen työvoiman liikkuvuus lisääntyy, kansainväliset kontaktit ja verkostot lisääntyvät sekä suomalaiset työpaikat monikulttuuristuvat. Kansainvälinen liikkuvuus ja kielitaidon tarve ovat lisänneet omaehtoista kielten opiskelua. Tämä on vaikuttanut siihen, että ammattikorkeakouluun tulevilla opiskelijoilla – varsinkin aikuisopiskelijoilla – saattaa olla joko non-formaalissa koulutuksessa tai arkioppimisena hankittua kieli-osaamista, jota tähän mennessä ei ole hyväksiluettu amk-tutkintoon johtavissa opinnoissa.

Aiemmin hankitun kieliosaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ohjeistus Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa

Kun aiemmin hankitun kieliosaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen otetaan käyttöön korkeakouluissa, se merkitsee kieliosaamisen uudenlaista tarkastelua. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen perustuu ajatukseen siitä, että opiskelijan osaaminen on tärkeää. Missä ja miten kieliosaaminen on hankittu, menettää merkityksensä. Lähtökohtana on siis elinikäisen oppimisen periaate, jonka mukaan yksilön osaaminen muodostuu sekä muodollisessa koulutusjärjestelmässä hankittuna osaamisena että sen ulkopuolella hankittuna epävirallisena oppimisena ja arkioppimisena.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen kieli- ja viestintäopinnoissa lisää kansallista vertailtavuutta korkeakoulujen välillä ja helpottaa mm. opiskelijoiden siirtymistä korkeakoulusta toiseen. Kansainvälisellä tasolla aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoitteena on lisätä kansainvälistä liikkuvuutta, edistää vertailtavuutta tutkintorakenteiden välillä ja kehittää koulutuksen laadunvarmennusta. (Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä 2004.)

Lähtökohtia aiemmin hankitun kieliosaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle

Tähän asti kieliopinnot hyväksiluvuissa ja korvaavuuksissa on noudatettu lähes kaikissa ammattikorkeakouluissa ARENEn vuonna 2005 antamaa kielityöryhmän laatimaa suositusta, jonka mukaan 1) ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa suoritettut saman ammattialan kieliopinnot hyväksiluetaan sellaisenaan ja 2) ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa suoritettut eri ammattialan kieliopinnot edellyttävät alakohtaista täydennystä (Suositukset kielenopetuksen käytännöiksi ammattikorkeakouluissa 2004). Kokemusta korvaavista ja hyväksiluettavista kieliopinnot prosesseista ja kieliopinnoista vapauttamisista on runsaasti eri ammattikorkeakouluissa. Alakohtaisina täydennystapoina kieliopinnoissa käytetään mm. osatenttiä, suullista tenttiä ja/tai osallistumista tietyille oppitunneille, vaikkakin täydentämistavat vaihtelevat eri ammattikorkeakouluissa. Tiedossa ei ole, että arkioppimista tai non-formaalissa koulutuksessa hankittua osaamista olisi ainakaan laajemmalti hyväksiluettu ammattikorkeakoulujen kieli- ja viestintäopinnoissa.

Amk-asetuksen mukaan (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 353/2003) opiskelijalla on mahdollisuus hakea vapautusta kieliopinnoista. Jos opiskelijan koulusivistyskieli on muu kuin suomi tai opiskelija on opiskellut ulkomailla, hän voi saada vapautuksen toisesta kotimaisesta (ruotsi) sillä edellytyksellä, että hän valitsee ruotsin sijaan muita kieliopintoja. Opiskelija voidaan erityisistä syistä vapauttaa kielitaitovaatimuksista osittain tai kokonaan. Erityiset syyt voivat olla mm. opiskelijan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet (luki-vaikeudet).

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa on laadittu ohjeistusluonnos aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Kun luonnos hyväksytään, se on tarkoitus ottaa käyttöön syksyllä 2009 aikuisopinnoissa. Koulutusohjelmat voivat halutessaan pilotoida ohjeistusta syksyllä 2008 ja keväällä 2009. Kieliopinnoissa ohjeistusta on pilotoitu kevästä 2008 alkaen. Lähtökohtana ohjeistuksen laadinnassa on ollut, että aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on opiskelijanohjausta, eli aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen linkitetään oleelliseksi osaksi opiskelijan opintopolkua. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät toimenpiteet huomioidaan opiskelijan opintopolun kaikissa vaiheissa: opiskelijan hakeutuessa ammattikorkeakouluun, opintojen keskivaiheilla

ja opintojen päättövaiheessa. Aiempaa osaamista arvioidaan aina suhteessa opintojen osaamistavoitteisiin niin, että tutkinnon ja opetussuunnitelman vaatimukset täyttyvät. AHOT-ohjeistuksen tulee olla kaikille osapuolille läpinäkyvä, mikä edellyttää, että ammattikorkeakoulussa on määritelty aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen hallinnollinen prosessi sekä nimetty AHOT-vastuuhenkilöt. Opiskelijoilta AHOT-prosessi edellyttää sitoutumista oman osaamisensa ja toimintansa reflektointiin.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä kieliHOPSit

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi on olennainen osa opintojenohjausta ja HOPSin laatimista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa aikuisopiskelija kartoittaa opintojensa alussa Aikuinen oppijana -opintojaksolla, millaista hänen kokonaisvaltainen osaamisensa on tällä hetkellä (ml. aikaisemmat opinnot ja aiemmin hankittu osaaminen esimerkiksi työ-, harrastus- ja luottamustoimien kautta). HOPSin laatimisen yhteydessä opiskelija tutustuu korkeakoulun opetussuunnitelmiin ja peilaa osaamistaan opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin ja yleisiin kompetensseihin. Osaamistavoitteiden kuvausten perusteella opiskelijalle tulisi muotoutua kuva siitä, haluaako hän hyväksilukuja aiemman osaamisensa perusteella.

HOPSin laatimisen yhteydessä opiskelija saa myös kieli-HOPS-lomakkeen (liite 1), jonka tavoitteena on kartoittaa opiskelijan aiempaa kieliosaamista ja kokemuksia aiemmista kieliopinnoista. KieliHOPS on otettu käyttöön Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun viestinnän ja hoitotyön aikuisopinnoissa. KieliHOPSin tavoitteena on palvella elinikäistä oppimista ja kieliopintojen suunnitelmallisuutta. Opiskelijan oma vastuullisuus ja osallisuus kehittyvät, kun hän itse määrittelee omat riittävän konkreettiset kehittymistarpeensa ja tavoitteensa koskien kieliopintoja.

KieliHOPS-lomakkeessa opiskelija vastaa kysymyksiin koskien aikaisempia kieliopintoja ja muulla tavoin hankittua kieliosaamista, vahvuuksia englannin ja ruotsin kielessä, kehittämisalueita kielissä, vaihtoopiskeluun lähtöhalukkuutta sekä kokemuksia aiemmista kieliopinnoista. Aikuisopiskelijoilla on kieliosaamisen ja kieliopintojen suhteen vaihteleva tausta sekä opintosuoritusten että kielten harjoittamisen suhteen. Opiskelijoilla on erilaisia kokemuksia aikaisemmista kieliopinnoistaan, joista usean opiskelijan kohdalla on kulunut pitkäkin aika. Kokemukset opis-

kelijoiden aikaisemmista kieliopinnoista saattavat olla ikäviäkin, minkä voi olettaa heikentäneen heidän kieliminäkuvaansa ja itsearvostustaan kielenoppijoina. On oletettavaa, että monilla opiskelijoilla on pelon tunteita amk-kieliopintoja kohtaan. Elsisen Joensuun yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa noin 25 % opiskelijoista ilmoittaa kielenoppimiskokemuksensa positiivisuuden tai negatiivisuuden olevan sidoksissa opetettavaan kieleen tai opettajaan, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

”Opettajalla on ollut melkoinen merkitys, hyvä opettaja saa kielten opiskelun tuntumaan mukavalta ja hauskalta.”

”Riippuu kielestä. Ruotsi on takunnut aina. Harmi kyllä. Saksan ja englannin kanssa on ollut helpompaa. Oppimiskokemuksiin on vaikuttanut opettaja paljon. Kuten sanottu saksan opettajani oli hyvä, ruotsin opettaja vanha ja laiska, enkun opettaja oli tiukka täti.” (Elsinen 2000, 118–119.)

Kun lukiolaisia on pyydetty luetteloimaan englannin opintoihin kielteisesti vaikuttavia tekijöitä, 65 % mainitsee opettajan olevan tärkein demotivaatiota aiheuttava tekijä (mm. opetustaito, kielen hallinta, henkilökohtaiset ominaisuudet). Opettajan jälkeen tulevat oppikirjat (22 %), oppijan ominaisuudet (10 %) ja oppimisympäristö (10 %). (Kalaja-Dufva 2005.)

Kun opiskelijat ovat täyttäneet kieliHOPS-lomakkeen ja reflektoineet aiempia kieliopintojaan sekä tehneet englannin ja ruotsin lähtötasotestin, kielenopettaja haastattelee heidät kolmen ryhmässä. Haastattelu kestää vajaan tunnin ja siinä käydään läpi hyväksiluvut, korvaamiset sekä tunnistaminen ja tunnustaminen. Lähtötasotesteissä heikosti menestyneet opiskelijat ohjataan valmentaviin opintoihin. Haastattelut ovat osoittautuneet hyödyllisiksi, koska opiskelijat voivat keskenään ja myös opettajan kanssa pohtia omia kokemuksiaan aikaisemmista kieliopinnoistaan. Myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvä prosessi voidaan tarvittaessa kuvata opiskelijoille. Opiskelijoita, jotka suunnittelevat hyväksiluvun hakemista non-formaalin koulutuksen tai arkioppimisena hankitun osaamisen perusteella, ohjataan arvioimaan kielitaitoaan Dialang-ohjelman avulla.

Hyväksiluvut kieliopinnoissa

Opiskelijat ovat kieliHOPSia laatiessaan reflektoineet aiempaa kieli-osaamistaan, jonka jälkeen heillä on mahdollisuus hakea hyväksilukua.

Hyväksiluettaavia kieliopintoja voivat olla ennen Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa tapahtuvia opintoja suoritettut korkeakoulutasoiset opinnot tai muu aiemmin hankittu kieliosaaminen. Kun on kysymys korvaavista tai tutkintoon sisällytettävistä kotimaisessa tai ulkomaisessa korkeakoulussa suoritetuista kieliopinnoista, opiskelija hakee hyväksilukua täyttämällä hyväksilukulomakkeen ja liittämällä mukaan todistusjäljennöksen. Kyseisen kielen opettaja vertaa todistusta opintojakson osaamistavoitteisiin, tunnistaa opiskelijan osaamisen, arvioi opintojakson ja tekee esityksen hyväksiluvusta. Koulutusohjelmajohtaja tekee päätöksen hyväksiluvusta.

Jos opiskelijalla on muuta aiemmin hankittua osaamista, hän tekee ehdotuksen, minkä opintojakson / mitkä opintojaksot kokonaan tai osittain hän haluaa hyväksiluettavaksi. Tässä vaiheessa opiskelijalla on mahdollisuus ohjauskeskusteluun AHOT-ohjaajan tai kyseisen kielen opettajan kanssa. Opiskelija liittää hyväksilukulomakkeen mukaan osaamisportfolion, johon hän sisällyttää CV:n ja itsearvioinnin omasta osaamisestaan suhteessa osaamistavoitteisiin sekä hyväksilukemisen kannalta keskeisiksi katsomiaan itsetuottamiaan konkreettisia tuotoksia (esimerkiksi työssä laaditut asiakirjat, kielisalkku, oppimispäiväkirja) sekä näyttöjä, joissa kuvataan opiskelijan osaamista (esimerkiksi työtodistukset ja muut todistukset). Kieltenopettaja arvioi portfolion perusteella, onko opiskelijalla mahdollisuutta hyväksilukuun. Jos kieltenopettaja katsoo, että opiskelijalla ei ole mahdollisuutta hyväksilukuun, hän käy ohjauskeskustelun opiskelijan kanssa. Myönteisessä tapauksessa kieltenopettaja kutsuu opiskelijan portfolion esittämistilaisuuteen. Opiskelija esittelee portfolion, jolloin tarkastetaan, että toteennäytettävä osaaminen vastaa osaamistavoitteita ja se, että opiskelijan toimittamat dokumentit ovat riittäviä, valideja, aitoja, luotettavia ja ajan tasalla olevia. Opiskelija esittelee portfolion kyseisellä kielellä, jolloin samalla arvioidaan suullinen kielitaito. Opettaja arvioi osaamisen näytön samoin kriteerein kuin kyseisen opintojakson ja tekee esityksen hyväksiluvusta. Ruotsin kielessä opettaja antaa arvosanan sekä suullisesta että kirjallisesta kielitaidosta, mikä on kielilain edellytys. Portfolion esittämisen jälkeen opettaja ja opiskelija käyvät arviointikeskustelun. Opiskelija pohtii, mitä hän on oppinut omasta osaamisestaan prosessin aikana ja miettii toimenpiteitä, joita hän tarvitsee osaamisensa ylläpitämiseen.

Pohdinta

Aiemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen pilotointi kieliopinnoissa on aloitettu Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa keväällä 2008. Neljä opiskelijaa on tänä aikana hakenut hyväksilukua aiemmin hankitun osaamisen perusteella. Näistä kaksi on hankkinut kieliosaamistaan työelämässä ja kaksi ulkomailla. Portfoliot ovat tällä hetkellä tekeillä, joten opettajilla ei ole vielä kokemusta portfolion vastaanottamisesta. Opiskelijoiden palautteen mukaan itsearviointin laatiminen omasta osaamisesta suhteessa osaamistavoitteisiin ja oman osaamisen reflektointi on aikaa vielä prosessi. Eräs opiskelija totesikin, että itsearviointia tehdessään hän on oppinut todella paljon. KieliHOPSit ja niihin liittyvät haastattelut ovat osoittautuneet hyödyllisiksi myös aiemmin hankitun tunnistamisessa ja tunnustamisessa. KieliHOPSien käyttöä jatketaan viestinnän ja hoitotyön koulutusohjelmien aikuisopinnoissa ja mahdollisesti niiden käyttöä laajennetaan myös muihin koulutusohjelmiin. Nuorten puolella erillisten kieliHOPSien tekemiseen ei ole tarvetta.

Virallisen koulutuksen ulkopuolella opitun tunnistaminen ja tunnustaminen lisää tulevaisuudessa merkitystään. Se tukee elinikäisen oppimisen ajattelua: elämä on jatkuvaa oppimista, eikä kaikki oppiminen edellytä koulunpenkillä istumista. Lähtökohtana tulee olla, että oppimista tapahtuu kaikissa sellaisissa ympäristöissä, joissa kieli- ja viestintätaito kehittyy, esimerkiksi ulkomailla, perheen parissa, työelämässä tai harrastusten parissa.

Sähköisen portfolion käsitteet opinto-ohjaajankoulutuksessa ja sen käyttö opintojen hyväksilukemisen välineenä

JUKKA LERKKANEN

Tämän artikkelin tavoitteena on määritellä sähköisen portfolion käsitteet, joita käytetään Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajankoulutuksessa (60 op). Määriteltävät käsitteet ovat sähköinen portfolio, kompetenssi, osaaminen, hyväksilukeminen, arviointi sekä aikaisemman opitun tunnustaminen. Artikkelissa pyritään vastaamaan lähdeaineiston avulla kysymykseen, mitkä ovat sähköisessä portfoliossa käytettävien käsitteiden määrittelyt opinto-ohjaajankoulutuksessa. Toinen artikkelissa käsiteltävä kysymys on, missä määrin ja millä tavoin sähköinen portfolio toimi hyväksilukemisen välineenä opinto-ohjaajankoulutuksessa.

Sähköinen portfolio voi tarkoittaa tietokoneohjelmaa, erityisen valitun materiaalin esittämistapaa tai kokonaissisältöä, josta on valittu erityinen materiaali esitettäväksi. Laajemmin ajateltuna sähköinen portfolio tarkoittaa koulutuksellisen ja henkilökohtaisen kehittymisen välinettä. Siihen on koottuna aineistot, joiden valossa voidaan tarkastella, mitä henkilö tietää, mitä hän saavuttanut ja mitä hän osaa. (Stefani, Mason & Pegler 2007, 8–9.)

Sähköinen portfolio eroaa perinteisestä portfolio-kansiosta siinä, että se mahdollistaa erilaisten sähköisten dokumenttien hyödyntämisen ja portfolion linkittämisen muihin tietolähteisiin. Se on siis tietotekninen järjestelmä, joka sallii käyttäjälleen sellaisten kykyjen, tapahtumien ja suunnitelmien esittämisen, jotka ovat hänelle merkityksellisiä. Sähköinen portfolio lisää henkilön omistajuutta osaamisensa kehittymiseen. Lisäksi se mahdollistaa palautteen antamisen laajemmalle joukolle kuin vain kouluttajalle. Sähköinen portfolio mukautuu helposti käyttäjänsä tarpeisiin. Siitä voidaan tehdä elinikäisen oppimisen tuki, josta voidaan valita tarvittavat osiot tarvittaviin tarpeisiin. (Stefani ym. 2007, 9–10.)

Olellainen lisäarvo on, että sähköinen portfolio antaa lisämahdollisuuden reflektointiin, opiskelija-arviointiin ja palautteen antamiseen opiskeluprosessin kuluessa. Periaatteellinen ero on myös se, että perinteinen kansio-portfolio on ajoittunut opiskelun päättövaiheeseen. Tällöin siitä saatava palaute on kohdistunut lähinnä kokoavaan arviointiin opiskeluprosessin päättövaiheeseen.

Kompetenssi on laaja osaamiskokonaisuus. Ammattikorkeakouluissa kompetenssien luokittelussa on päätetty käyttää jakoa yleisiin ja ammattispesifeihin kompetensseihin. Yleiset kompetenssit ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämisosaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Ne luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Kompetenssien tavoitteena on edistää ammattikorkeakoulujen integroitumista osaksi eurooppalaista korkeakoulutusalueita sekä tukea ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä ja siihen liittyvien hyvien käytäntöjen leviämistä. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2006.)

Opinto-ohjaajan koulutuksen kompetenssit on laadittu tukemaan ohjaustyötä tekevien sekä heidän koulutuksensa laadun kehittämistä ja arviointia. Kompetenssit on laadittu suhteessa ohjausalan kansainvälisen järjestön kompetenssikuvauksiin. (IAEVG 2003.) **Osaamisalueet** ovat oppilaitoksissa valittuja tai sovittuja kompetensseja. Opinto-ohjaajan koulutuksessa osaamisalueita ovat oppimisen ohjaaminen, toimintaympäristöjen kehittäminen, jatkuva oppiminen sekä yhteistyö ja vuorovaikutus. Osaamisalueet eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ne ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Osaamisalueittain on määritelty **osaamiset**. Ne tarkoittavat tarkempaa ja toiminnallisempaa kuvausta osaamisalueisiin sisältyvistä osaamisista. Ne sisältävät **tietojen** lisäksi tavoitteena olevien **taitojen** ja **asenteiden** kuvaamista. Oppilaitoksessa tapahtuva osaamisen kehittäminen määrittyy **opintojaksojen** kuvauksissa. (Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2007, 5–9.)

Sähköinen portfolio voi laajentaa **hyväksilukemisen** näkökulmaa ja mahdollisuutta. Hyväksilukeminen tarkoittaa kolmea osaamisen arviointiin liittyvää prosessia: aikaisemmin opitun tunnistamista, korvaamista ja sisällyttämistä (Keurulainen 2007). Sähköinen portfolio tarjoaa **aikaisemman opitun tunnistamiseen** lisäarvoa. Siinä on tärkeää, että työskentely kohdistuu kertyneiden *osaamisten* tunnistamiseen ja dokumentointiin. Tällöin tunnistamisen kohteena eivät ole vain aikaisemmat tutkintotodistukset. Opinto-ohjaajankoulutuksessa osaamisen tunnistamisen kohteita ovat aikaisempi koulutus, muut aikaisemmat opinnot sekä harrastus- ja järjestötoiminta. Lisäksi tarkastellaan osaamista, joka on syntynyt vapaaehtoistoiminnan avulla (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2007).

Korvaamisessa rajoitutaan aikaisemmin suoritettujen opintosuorituksen arviointiin ja hyväksilukemiseen. **Sisällyttäminen** on lähikäsite korvaamiselle. Se tarkoittaa samanaikaisesti muualla suoritettavien opintojen

sisällyttämistä osaksi tutkintoa (Keurulainen 2007). Käytännön hyväksilukeminen sähköisellä portfoliolla opinto-ohjaajankoulutuksessa tapahtuu opintojakso-tasolla (Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2007, 10–13).

Sähköinen portfolio toimii hyväksilukemisen arvioinnin lisäksi yleisen **arvioinnin** välineenä. Arviointi tapahtuu opintojaksoittain. Tällöin opintojaksojen arviointikriteerit on jaettu osaamisen komponenttien mukaisesti tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Arviointia tulee tarkastella opettajan ja opiskelijan näkökulmasta ja sen tulee kohdistua sekä produktioon että prosessiin. Lisäksi arviointi on riippuvainen siitä, mihin tarkoitukseen sähköinen portfolio on laadittu. Arviointi suhteutetaan esimerkiksi siihen, onko sähköinen portfolio esimerkiksi näyteportfolio, rekrytointiin laadittu portfolio vai osaamisen kehittymistä kuvaava arviointiportfolio. (Stefani ym. 2007, 71–72.)

Opinto-ohjaajankoulutuksessa sähköinen portfolio on arviointiportfolio, joka laaditaan henkilökohtaisen kehittämisen tueksi. Tässä tapauksessa portfolion tehtävänä on henkilökohtaistaa opiskelua ja osallistaa opiskelijaa opintoihinsa. Opiskelun kuluessa opiskelija dokumentoi portfolioonsa osaamisensa kehittymistä. Sähköinen portfolio on linkittynyt koulutuksessa käytettävään sähköiseen oppimisympäristöön, siellä olevaan autenttiseen aineistoon ja siellä käytävään vuorovaikutukseen. Yleistäen voidaan sanoa, että käytettäessä sähköistä oppimisympäristöä ja portfolioa voidaan lisätä koulutuksen joustavuutta, aikaa ja paikkaan sitoutumattomuutta, kansainvälistymistä, opiskelijalähtöisyyttä, nopeaa palautteenantomahdollisuutta sekä kustannustehokkuutta. (Stefani ym. 2007, 78–79.)

Arviointiportfoliossa tarkastelu ei niinkään kohdistu tuotoksen arviointiin. Sen sijaan siinä tarkastellaan, millä tavoin ja millaisten vaiheiden kautta opiskelija on luonut itselleen uutta osaamista. Edellä mainitussa tarkastelussa myös opiskelijatovereiden suorittama **vertaisarviointi** on tärkeää. Vertaisarviointi korostuu, kun opintojaksoista laaditaan verkkoversioita, joissa opiskelu tapahtuu pienryhmissä. (Stefani ym. 2007, 75–76.)

Opintojen päättövaiheessa sähköisen portfolion tehtävä on koota kertynyt osaaminen sellaiseen muotoon, jonka avulla voidaan suorittaa päättökeskustelut. Päättökeskustelujen tavoite on antaa palautetta, reflektoida opittua ja kytkeä opiskelujakso osaksi laajempaa elämän ja uran suunnittelua. (Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2007, 10–13.) Päättökeskustelut antavat myös koulutuksen järjestäjälle palautetta koulutuksen laadusta ja vastaavuudesta työelämän tarpeisiin.

Arviointikriteerit on määritelty opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelmassa ja ne on johdettu osaamisvaatimuksista. Arvioinnin suorittavat opintoneuvoja ja kouluttajat yhteistyössä. Arviointiin liittyy opiskelijan itsearviointi osaamisensa kehittymisestä. Tällä halutaan tukea reflektointitaitojen kehittymistä. (Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2007, 8.) Tulevaisuuden kehittämisen kohde on, millä tavoin opiskelutovereiden vertaisarviointi saadaan osaksi portfoliotyöskentelyä.

Aikaisemman opitun tunnustaminen tarkoittaa hyväksilukemisprosessin hallinnollista päätöstä. Sillä vahvistetaan tehdyt osaksi suoritettua koulutusta. (Keurulainen 2007, 38–41.) Opinto-ohjaajankoulutuksessa tunnustaminen tapahtuu ammatillisen opettajakorkeakoulun arviointiryhmässä.

Sähköisen portfolion käyttöä tutkittiin seitsemällä Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajankoulutuksen opiskelijalla. He olivat aloittaneet opinto-ohjaajankoulutuksen toukokuussa 2007. Kohderyhmässä oli kaksi miestä ja viisi naista. Opiskelijoista kaksi työskenteli perusopetuksessa ja neljä ammattikorkeakoulussa ohjauksen tehtävissä. Lisäksi yksi opiskelija toimi hanketehtävissä kuntayhtymällä. Kohderyhmän ikä vaihteli 40–50 ikävuoden välillä. Heidän koulutustaustansa oli opettajakoulutus ja vähintään vuoden mittainen ammatillisen koulutuksen työkokemus opetus- tai ohjaustehtävissä. Opiskelijat saivat kyselyssä itsearvioida informaatioteknologian käyttötaitojaan viisiportaisella asteikolla. He arvioivat itseään aktiivikäyttäjiksi, jotka käyttävät informaatioteknologiaa päivittäin.

Kohderyhmältä oli hyväksiluettu keskimäärin 6 opintopistettä. Ryhmässä oli kolme opiskelijaa, jotka eivät olleet lainkaan hakeneet hyväksilukemista. Opiskelijoilta kysyttiin, millä tavoin sähköinen portfolio on lisännyt tietoisuuttasi hyväksilukemisen mahdollisuuksistasi opinto-ohjaajankoulutuksessa. Kohderyhmäläiset kokivat, että sähköinen portfolio oli lisännyt heidän tietoisuuttaan vain hyvin vähän. Vastauksista ilmeni, että sähköinen portfolio oli niin haasteellinen käyttää, ettei sen mahdollisuuksista sen takia saanut kuvaa. Hyväksilukemisen informaatiota ei saatu sähköisestä portfolioista – sen sijaan tieto oli saatu kouluttajilta. Yksi vastaaja koki, että hänen oli vielä vaikea arvioida, mutta hän uskoi sähköisen portfolion auttavan arvioijaa näkemään laajempia yhteyksiä hänen osaamisestaan.

Kaikki kohderyhmäläiset olivat käyttäneet sähköistä portfolioa aikaisemman opitun tunnustamisessa. Kukaan ei ollut käyttänyt sitä korvaamiseen tai sisällyttämiseen. Sähköisen portfolion arviointia ei ollut tehty juurikaan kouluttajien tai muiden opiskelutovereiden toimesta.

Kootusti voidaan palautetiedosta todeta, että tässä tutkimuksessa käytetty sähköinen portfolio on teknisesti ja käytön ohjauksessa vielä kehitysvaiheessa. Sähköinen portfolio toi lisäarvoa aikaisemmin opitun tunnistamiseen, mutta sen käyttämisessä on puutteita. Tekninen sovellus koettiin keskeneräiseksi ja hankalaksi käyttää. Ongelmina olivat, että sähköiset linkitykset toisiin tietolähteisiin eivät toimineet, osaamisalueet olivat sekavat ja verkon yli ei voinut viedä isoja tiedostoja. Toinen käyttämisen ongelma liittyi perehdyttämiseen ja käytön tukeen. Koulutuksen lähijaksoilla annettu perehdytys ei ollut riittävää. Näyttää siltä, että käyttäjät tarvitsevat säännöllistä tukea välineen käytössä. Help-desk -tyyppiin tukeen oltiin myös tyytymättömiä. Kolmas ongelma oli arvioinnin vähäisyys. Sähköinen portfolio on väline, joka mahdollistaa prosessin arvioinnin ja reflektoinnin. Nyt arviointi tapahtui samalla orientaatiolla kuin perinteisessä portfolio-kansiossa, jossa arviointi ajoittuu opintojen päättövaiheeseen.

Sähköisen portfolion kehittämisessä on tehty paljon töitä. Anturihanke on tehnyt pioneerityötä, jossa on etsitty uusia välineitä osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Sähköisen portfolion taustalla olevaan pedagogiseen ajatteluun ja käsitteiden määrittelyyn sekä tekniseen kehittämiseen on käytetty varsin paljon voimavaroja. Hankkeen aikana on kerätty palauteaineistoa ja sen mukaista kehittämistyötä on tehty. Silti tämä artikkeli herättää useita jatkokehittämisen kohteita. Vieläkin tulee kiinnittää huomiota sähköisen portfolion tekniseen kehittämiseen ja käytettävyyden testaukseen. Välineen tulee olla niin helppo, että se mahdollistaa omaehtoisen käytön onnistumisen. Toiseksi sähköinen portfolio tulee sitoa tiiviiksi osaksi koulutusprosessia. Silloin sen käsittely on säännöllistä ja se mahdollistaa prosessi- ja vertaisarvioinnin. Ilmeinen haittaava tekijä opettajakorkeakoulun opiskelijoilla on se, että heidän opiskelunsa on monimuoto-opiskelua, jolloin heidän lähiopetuksensa määrä on rajallinen. Tästä syystä olisi mielenkiintoista verrata sähköisen portfolion käytöstä saatuja palautteita nuoriso- ja aikuisopiskelijaryhmien välillä. Lisäksi jatkossa voi tarkastella sähköistä portfoliota mahdollisuutena kehittää opetussuunnitelmaa ja selvittää sähköisen portfolion käyttöä urasuunnittelun välineenä.

Sosiaaliset verkostot näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa

HANNELE TORVINEN & ANNU NISKANEN

Johdanto

Ammatillisena aikuiskoulutuksena toteutettavissa näyttötutkinnoissa on sisäänrakennettuna vahva oletus työelämän ja koulutuksen keskinäisestä verkostoitumisesta. Kolmikantaisuuden (työnantajien, työntekijöiden ja opettajien edustus) periaate näyttötutkintojen järjestämisessä edellyttää asiantuntijuuden jakamista ja kehittämistä työelämän osaamistarpeisiin vastaamiseksi. Aikuiskouluttajien työssä yhteistyön muotojen ja käytäntöiden mallintaminen on merkinnyt mittavaa kehitysponnistusta, missä näyttötutkintomestarin koulutusohjelman suorittamisella on keskeinen rooli. Tarkastelemme tässä artikkelissa aikuiskouluttajan työtä näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan osallistuvien sosiaalisten verkostojen kautta keskittyen niihin verkostosuhteisiin, joita osallistujilla on käytävissään oman osaamisensa tunnistamisessa ja kehittämisessä. Koulutusohjelmassa osallistujalta edellytetään aktiivista roolia oman osaamisensa tunnistamisessa sekä kykyä hyödyntää yhteisöllisiä voimavaroja oman asiantuntijuutensa kehittämisessä.

Näyttötutkintojen järjestäminen edellyttää monien eri tahojen, sekä sisäisten että ulkoisten kumppanuusverkostojen, yhteistyötä arvioitaessa ja kehitettäessä työelämässä tarvittavaa ammattitaitoa asiakas- ja tarvelähtöisesti. Ammatillisen aikuiskoulutuksen asiantuntijuus edellyttää koulutusorganisaatioilta ja sen toimijoilta vahvaa työelämän, näyttötutkintojen järjestämisen ja aikuispedagogiikan hallintaa. Ammatillisen aikuiskoulutuksen paradigmaattinen siirtyminen opetuksesta ja koulutuksesta oppimiseen ja osaamisen tunnistamiseen luovat perustan näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan osallistuvien osaamisen tunnistamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen tarkastelulle niitä tukevien sosiaalisten verkostojen kautta.

Näyttötutkintojärjestelmä on ollut koko olemassaolonsa ajan jatkuvassa kasvun vaiheessa. Jatkuvan muutoksen tilassa eri toimijoiden yhteisen ymmärryksen vaikeudet konkretisoituvat käytännön toiminnassa. Järjestelmän osapuolet eivät aina ymmärrä toisiaan, vaan puhuvat eri kieltä kukin omilla sanastoillaan (Raivola et al. 2007, 229). Järjestel-

mää luotaessa 1990-luvun alkupuolella osaamisen tunnistamisesta ja ammattitaidon arvioinnista sekä käytänteiden kehittämistä käytiin moniulotteista keskustelua (Turpeinen 1995). Tämä perusteista keskustelu on jäänyt viime vuosina vähemmälle ja korvautunut järjestelmäpuheella.

Näyttötutkintoja on myös kehitetty koko 1990- ja 2000-lukujen ajan ja toimintamalleja on täsmennetty Opetushallituksen määräyksillä ja ohjeilla sekä ammattialakohtaisten tutkintotoimikuntien toimesta. Yhtenä keskeisenä kehittämisen kohteena, osana laajempaa aiemman osaamisen tunnistamisen kehittämistyötä, on koko meneillään olevan vuosikymmenen ajan ollut henkilökohtaistaminen näyttötutkintojen järjestämisessä. Ohjauksellisia käsitteitä ja käytänteitä on kehitetty Opetushallituksen koordinoimassa AiHe (Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen) -projektissa, johon aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitokset yhteistyökumppaneineen osallistuivat lähes koko meneillään olevan vuosikymmenen ajan (2000–2008¹). Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittäminen on edelleen keskiössä käynnistyneessä kokonaisuudistuksessa².

Kehittämistyön taustalla vaikuttaa ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä (ECVET), jossa tavoitteena on mahdollistaa eri maissa suoritettujen opintojen tai muutoin hankitun osaamisen hyödyntäminen yhdenmukaisella tavalla. Oppimistulosten ja osaamisen kuvaamisessa sovelletaan yhteistä eurooppalaista tutkintojen ja osaamisen viitekehystä (EQF), jonka tavoitteena on opintosuoritusten ja muutoin hankitun osaamisen tunnustaminen eri maiden kesken. (Opetusministeriö 2007.)

Osaamisen tunnistaminen on ollut laajempaan koko koulutusjärjestelmää koskevana kehittämisen ja tutkimuksen kohteena myös Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutetuissa Taituri-, Anturi- ja AAKE-hankkeissa (ks. Niskanen et al. 2006). Näyttötutkintojärjestelmän toimivuutta on arvioitu sen olemassaolon aikana kahdesti (Yrjölä et al. 2000 ja Raivola et al. 2007). Myös AiHe-projektiin sisältyi erilaisia kehittämistä tukevia tutkimuksellisia elementtejä (Spangar & Jokinen 2006). Ammatillisen koulutuksen toimintakentässä

¹ Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen, ESR-projektin loppuraportti 2008.

² Näyttötutkintojärjestelmän kehittämisen juuret ovat 1980-luvun koulutuspoliittisissa linjauksissa (Poropudas & Volanen 2003). Näyttötutkintojen kehittämistyö konkretisoitui vuonna 1994 ammattitutkintolaiksi (L 306/1994). Perus- ja toisen asteen koulutuksen uudistus 1990-luvun lopussa koski myös ammatillista aikuiskoulutusta (L 631/1998; A 812/1998). Ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestäminen näyttötutkintoina on vaikuttanut koko aikuiskoulutuksen toimintakenttään ja näyttötutkintojen järjestämistä koskevia säädöksiä onkin tarkennettu useaan otteeseen 2000-luvulla. 2000-luvun lopulla on jälleen käynnistynyt kehitystyö, jossa uudistuksen kohteena on koko ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen toimintakenttä (Opetusministeriö 2008).

haasteena näyttäisi edelleen olevan työpaikkojen mukaan saaminen ja tehtävän yhteistyön pitkäjänteisyys, mikä todetaan myös näyttötutkintojärjestelmän toimivuuden kokonaisarvioinnissa (Raivola et al. 2007, 34–35). Haasteena on painopisteen siirtyminen koulutuksen rakenteista aikuiskoulutuksen tuottamien tietojen, taitojen ja kompetenssien tarkasteluun, jotta näyttötutkintojärjestelmä ankkuroituisi laajemmin osaksi non- ja informaalin oppimisen tunnistamis- ja tunnustamisjärjestelmiä. Ammattitaidon tunnistaminen ja sen kehittäminen on tällöin nähtävä laajasti, verkostoituvana ja verkostoissa tapahtuvana yhteisenä, eri toimijoiden keskeisenä yhteistyönä.

Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman asiantuntijuuden alueet

Näyttötutkintomestareille on määritelty keskeinen asiantuntija-rooli näyttötutkintojen järjestämisessä omilla aloillaan. Näyttötutkintomestareilta vaadittavan ammattitaidon osoittaminen tapahtuu henkilön omassa työssä (Opetushallitus 2007, 25). Näyttötutkintomestarin osaamisen tunnistamista ei tämän perusteella voida toteuttaa yleisenä, universaalina prosessina, vaan se on aina kontekstiinsa sidottua osaamisen tunnistamista ja edellyttää sekä yksilöiden että yhteisöjen omaehtoisuutta. Erilaisissa työelämän toimintayhteyksissä ja -konteksteissa näyttötutkintomestarin koulutusohjelman mukainen toiminta tekee aikuiskouluttajan työstä mitä suurimmassa määrin konkreettista verkostotyötä, jossa hänen asiantuntijuutensa kautta koulutusjärjestelmän tavoitteet konkretisoituvat. Koulutusohjelman perusteessa (Opetushallitus 2007, 9–10) näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden alueet on jaoteltu seuraavasti:

- Näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattaminen
- Näyttötutkinnon järjestäminen ja tutkintotilaisuuksien suunnittelu ja henkilökohtaistaminen
- Tutkintotilaisuuksien järjestäminen ja ammattitaidon arviointi
- Näyttötutkintotoiminnan laadun kehittäminen
- Näyttötutkintotoiminnan johtaminen.

Koulutusohjelman on suorittanut jo yli 9000 ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajaa ja muuta näyttötutkintojärjestelmän piirissä toimivaa henkilöä. Näyttötutkintomestareiden koulutusohjelman vaikuttavuutta Pohjois-Suomessa on selvittänyt Jarmo Salo (2004) tekemässään väitöskirjatutkimuksessa.

Seuraavassa tarkastelemme näyttötutkintomestarin koulutusohjelman ammattitaitovaatimuksia kolmen asiantuntijuuden vertauskuvan kautta. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) kuvaavat oppimista ja asiantuntijuutta kolmen vertauskuvan kautta. Tiedonhankinta-vertauskuvassa keskeistä asiantuntijuudessa ja oppimisessa on mielensisäinen näkökulma, kun taas osallistumisen metafora korostaa vuorovaikutusta, ja tiedon luomisen vertauskuvassa huomio kiinnittyy uutta luovaan oppimiseen. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman (Opetushallitus 2007) ammattitaitovaatimusten ja arvioinnin kohteiden analyysissä nämä asiantuntijuuden näkökulmat korostavat tiedonhankinnan ja osallistumisen näkökulmia uutta luovan näkökulman kustannuksella. Näyttötutkintotoimintajärjestelmäkeskeinen käsitteiden ja toimintamallien korostaminen on ammattitaitokriteerien keskiössä. Taulukossa 1 on koottu analyysi näyttötutkintomestarin ammattitaitovaatimuksista ja niiden arvioinnin kohteista sen mukaan, minkälaista asiantuntijuutta ne korostavat. Painotuksia kuvataan tässä frekvensseillä. Esitetyistä 45 ammattitaitovaatimuksesta 9 keskittyy tiedonhankinta- ja 8 tiedon luomisen ja uutta luovaan ajatteluun. Osallistumisen vertauskuva on vahvasti läsnä 28 arvioinnin kohteessa. Osallistumisen näkökulma on suunnattuna omaan toimintaan ja organisaatioon.

Näemme näyttötutkintomestarin koulutusohjelmien kouluttajina, että asiakas- ja tarvelähtöisessä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja näyttötutkintojen järjestämisessä tulee näyttötutkintomestarin koulutusohjelman toteuttamisessa olla nykyistä vahvempi painotus koulutusohjelmaan hakeutumisen ja osallistumisen edellytysten luomisessa sosiaalisen vuorovaikutuksen verkostoja vahvistamalla. Tämä tavoite mielessämme olemme käynnistäneet erilaisten toimintaverkostojen tarkastelun osana näyttötutkintomestarin koulutusohjelman henkilökohtaistamista koulutusohjelman suorittamisen eri vaiheissa. Katsomme, että sosiaalisilla verkostoilla on erityinen rooli ja tehtävä näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden kehittämisessä ja näyttötutkintotoiminnan kehittämisessä oppilaitoksissa. Luontevan lähtökohdan tälle koulutusohjelman toteuttamisen painotukselle tarjoaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen koulutusohjelmaan hakeutumisen vaiheessa. Käynnistimme tämän verkostojen tarkastelun prosessin valmistautumistehtävällä, jossa koulutusohjelmaan hakeutuvia henkilöitä pyydettiin perehtymään sekä koulutusohjelman ammattitaitovaatimuksiin että oman organisaationsa (tai yhteistyökumppanin) näyttötutkintojen järjestämiseen, sen nykytilaan ja kehittämisen haasteisiin. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen

jatkuu orientaatiojaksolla omien hakeutumisvaiheen sosiaalisten verkostojen kartoituksella. Sosiaalisten verkostojen kartoitus toteutettiin kyselylomakkeella, jossa vastaajia pyydettiin kirjaamaan kaikki ne henkilöt, joiden kanssa he olivat keskustelleet tai olleet muulla tavoin yhteydessä näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan liittyvistä asioista.

TAULUKKO 1. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman ammattitaitovaatimukset tiedon hankinnan, osallistumisen ja tiedon luomisen vertauskuvien kautta tarkasteltuna.			
Näyttötutkintomestarin ammattitaitovaatimukset ja arvioinnin kohteet	Tiedon-hankinta-vertauskuva	Osallistumis-vertauskuva	Tiedon luomisen vertauskuva
Näyttötutkintomestarina tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen sitoutuminen (7 arvioinnin kohdetta)	2	5	0
Näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattaminen (11 arvioinnin kohdetta)	5	6	0
Näyttötutkinnon järjestämisen ja tutkintotilaisuuksien suunnittelu sekä henkilökohtaistaminen (8 arvioinnin kohdetta)	0	5	- asiantuntijayhteistyö työelämän kanssa - näyttötutkintojen järjestämissuunnitelmien laadinta - ohjaus- ja neuvontataitojen kehittäminen
Tutkintotilaisuuksien järjestäminen ja ammattitaidon arviointi (6 arvioinnin kohdetta)	0	3	- tutkintotilaisuuksien järjestäminen - arvioijien ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen - ammattitaidon arviointi
Näyttötutkintotoiminnan laadun kehittäminen (6 arvioinnin kohdetta)	2	3	- näyttötutkintojen järjestämisedellytysten kehittämien
Näyttötutkintotoiminnan johtaminen (7 arvioinnin kohdetta)	0	6	- sidosryhmä- ja työelämäyhteistyö näyttötutkintotoiminnassa
Yhteensä (45 arvioinnin kohdetta)	9	28	8

Hakeutumisvaiheen sosiaaliset verkostot

Hakeutumisvaiheen sosiaalisten verkostojen kartoituksen tavoitteena oli tehdä näkyväksi ja ymmärtää paremmin niitä näyttötutkintomestariksi kehittymisen verkostosuhteita, joita osallistujilla oli käytössään näyttötutkintomestariksi kehittymisen alkuvaiheessa. Verkostoilla tarkoitimme niitä kaikkia sosiaalisia kanssakäymisen suhteita, joita koulutusohjelmaan hakeutuvilla henkilöillä oli käytettävissään erilaisissa yhteyksissä. Pyysimme vastaajia olemaan itselleen rehellisiä ja vastaamaan omien kokemustensa perusteella. Osallistujilla oli mahdollisuus nimetä niin monta henkilöä kuin katsoivat tarpeelliseksi, kuitenkin niin, että vastaamisessa oli varattu tila enintään seitsemälle eri henkilölle. Nimeämisen lisäksi vastaajilta pyydettiin tarkentavia tietoja nimetyistä henkilöistä, kuten suhde vastaajaan (esim. työtoveri, esimies, aikuisopiskelija, näyttötutkinnon suorittaja, työelämän edustaja jne.) sekä hänen ammatinsa tai asemansa (esim. tutkintovastaava, aikuiskouluttaja, koulutuspäällikkö, rehtori, työpaikan esimies jne.). Tämän jälkeen vastaajia pyydettiin arvioimaan nimeämiään henkilöitä keskustelujen säännöllisyyden, hyödyllisyyden, neuvon, avun ja tuen saamisen sekä läheisyyden suhteen asteikolla 1 = ei yhtään – 5 = erittäin paljon / tärkeä).

Nimeämisen lisäksi vastaajia pyydettiin myös piirtämään verkostonsa sijoittamalla henkilöt kuvioon, jossa hän itse on keskellä ja luetellut henkilöt sijoittuvat kehälle. Tämän jälkeen vastaajia pyydettiin vetämään viivoja itsensä ja henkilöiden välille sekä osoittamaan nuolien suunnilla vuorovaikutussuhteiden suunta sen mukaan, ottiko vastaaja itse yhteyttä vai otettiin häneseen yhteyttä. Vastavuoroisissa suhteissa yhteyden molemmissa päissä oli nuoli. Piirrosta pyydettiin edelleen täydentämään sen mukaan, mitä asioita näissä verkostosuhteissa oli käsitelty ja miten tuota yhteyttä oli pidetty (kanssakäymisen muodot).

Kyselyyn vastasi yhteensä 19 henkilöä, joista miehiä oli 9 ja naisia 10. Heistä kolmella oli opettajankoulutus ja he edustivat viittä eri koulutusala³. Henkilöt, joiden kohdalla ei ole merkintää opettajankoulutuksesta tai koulutusala³, edustivat työelämän toimijoita. Henkilöt mainitsivat verkostoihinsa kuuluvan keskimäärin 5,4 henkilöä (keskihajonta 1,4) ja näistä suhteista noin puolet oli vastavuoroisia.

³ Koulutusalat: 1. Humanistinen ja kasvatusala, 2. Kulttuuriala, 3. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, 4. Luonnontieteiden ala, 5. Tekniikan ja liikenteen ala, 6. Luonnonvara- ja ympäristöala, 7. Sosiaali-, terveystieteiden ja liikunta-, 8. Matkailu-, ravitsemis- ja talousala ja 9. Muu koulutus.

TAULUKKO 2. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan osallistuvien hakeutumisen vaiheen verkostosuhteet.

Henkilöt *) pedag. koulutus	Koulutusala	Suhteet (n)	Sisäinen suhde	Ulkoinen suhde	Vastavuor. suhde	Yhteydenotto →	Yhteydenotto ←
Mies 1	7	7	7	0	4	3	0
Mies 2 *)	0	5	4	1	1	2	2
Mies 3	5	3	3	0	3	0	0
Mies 4 *)	5	7	6	1	3	3	0
Mies 5	0	5	1	4	2	3	0
Mies 6	0	4	0	4	4	0	0
Mies 7	0	3	0	3	1	2	0
Mies 8 *)	3	7	5	2	1	2	4
Mies 9 *)	0	7	1	6	0	7	0
Nainen 1 *)	7	7	6	1	6	1	0
Nainen 2 *)	7	4	3	1	2	2	0
Nainen 3 *)	1	5	5	0	0	4	1
Nainen 4 *)	8	7	4	3	7	0	0
Nainen 5	0	5	2	3	0	4	1
Nainen 6 *)	0	4	3	1	2	2	0
Nainen 7 *)	0	7	4	3	4	3	0
Nainen 8	0	6	2	4	2	4	0
Nainen 9 *)	8	5	4	1	3	2	0
Nainen 10 *)	7	5	4	1	3	2	0
Keskiarvo		5,4	3,4	2,1	2,5		
Keskiahjonta		1,4	2,0	1,7	1,9		

Osallistujien verkostosuhteiden kuvauksissa korostuivat keskeisinä sisältöalueina näyttötutkintomestarin koulutusohjelman suorittamiseen liittyvät kysymykset ja kokemukset. Keskusteltavina asioina olivat erilaiset koulutusohjelmaan osallistumisen käytännön järjestelyt, ajankäyttö ja käytettävissä olevat resurssit. Monelle hakeutuminen liittyi sekä oman osaamisen kehittämisen tarpeisiin että sisäisistä tai ulkoisista verkostoista tulleisiin aloitteisiin, toiveisiin ja vaatimuksiin suorittaa tämä koulutusohjelma. Koulutusohjelman suorittamisen lähtökohtia oli punnittu omassa verkostoissa laajasti esimiesten, kollegoiden, yhteistyöverkostojen, mutta myös puolison kanssa. Myös koulutusohjelman soveltamisen ja hyödyn

arviointi oli vahvasti esillä johtuen mitä ilmeisimmin siitä, että vastan-
neista lähes puolet edusti työelämän toimijoita. Sosiaaliset verkostot näyt-
tivät toimineen peilinä niin omia voimavaroja kuin koulutusohjelman
käytännön suorittamista koskeissa kysymyksissä.

Näyttötutkintojen järjestämistä koskeissa pohdinnoissa verkostot
mahdollistivat käytännön kokemusten ja näyttötutkintojen järjestämisen
nykytilan arvioimisen, tarkentavan kysymisen ja ideoinnin kehittämisen
tarpeiden tunnistamiseksi. Konkretisointia näyttötutkintojen järjestämi-
seen haettiin esimerkkien ja kysymisen kautta; miten tutkintotilaisuuksia,
ammattitaidon arviointia ja työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä oli
käytännössä toteutettu. Näyttötutkintomestariksi kehittymisen ja osaami-
sen tunnistamisen kannalta merkityksellistä näyttäisi olevan verkostoissa
tapahtuva omaa osaamista koskeva pohdinta. Vaikka näyttötutkinto-
järjestelmän arvioinneissa eri tahojen keskinäinen yhteistyö näyttäytyy
puutteellisena, on yksittäisen toimijan taholla kuitenkin havaittavissa
vahvaa pyrkimystä verkostoihin ja yhteistyöhön yhteisen ymmärryksen,
näkemysten ja kielen löytämiseksi.

Näyttötutkintomestarin osaamisen tunnistaminen ja näyttötutkinto-
mestariksi kehittyminen ei ole tiedonhankinta-vertauskuvan mukaisesti
jonkun valmiin tiedon omaksumista. Kehittyminen ei ole myöskään osal-
listumisen vertauskuvan mukaista kasvamista olemassa olevaan kult-
tuuriin. Näyttötutkintomestarina toimimiseen liittyy aina myös uuden
luomista, joko yhteisesti kehitettyjen ajatusten ja ideoiden tai kehittyvien
sosiaalisten käytäntöjen muodossa. Henkilön sosiaalisilla vuorovaikutus-
suhteilla on tässä prosessissa keskeinen merkitys. Koulutus ei vielä tee
kenestäkään asiantuntijaa vaan asiantuntijuus alkaa kehittyä vasta sitten,
kun näyttötutkintomestari toimii käytännössä ja ratkaisee eteen tulevia
käytännön ongelmia yhdessä kokeneempien kollegoidensa sekä työelä-
män edustajien kanssa. Sosiaalisten verkostojen hyödyntämisessä tarvi-
taan monenlaisia tukirakenteita, ”tikapuita” (Hakkarainen et al. 2004).
Näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa käsitteelliset tikapuut tar-
joavat periaatteita ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintajärjestelmän
ymmärryksen rakentamiseksi, toiminnalliset tikapuut muuttavat ideat
käytännön toiminnaksi näyttötutkintojen toteuttamisessa työelämä- ja
opiskelijälähtöisesti, sosiaaliset tikapuut rakentavat tarvittavaa kumppa-
nuutta ja yhteistyötä ja sosioemotionaaliset tikapuut antavat tukea ja luo-
vat luottamusta näyttötutkintojärjestelmän asiantuntijana toimimiseen.
Sosiaaliset verkostosuhteet ovat tulevien näyttötutkintomestareiden voi-
mavara, jonka varassa näyttötutkintojen järjestämistä voidaan kehittää ja

siten vastata kehittyviin työelämän osaamisen tarpeisiin. Myös osaamisen tunnistamisessa nämä verkostot toimivat, sillä osaaminen rakentuu aina jossakin työyhteisössä ja kontekstissa.

Työelämän kanssa tehtävän yhteistyön muodot ja käytänteet edellyttävät tulevilta näyttötutkintomestareilta vahvaa näkemyksellisyyttä näyttötutkintojen järjestämisen kokonaisuudesta, mikä ei toteudu ilman organisaation sisäisten ja ulkoisten verkostojen tietoista ja tavoitteellista kehittämistä. Osaamisen tunnistaminen osana henkilökohtaistamisen prosessia edellyttää kiinteää yhteistyötä eri toimijaosapuolten kesken. Välittävänä tahona on koulutusohjelmaan osallistuja, jonka vastuulla on hankkia työtoiminnastaan tarvittavat dokumentit ja muut selvitykset. (Koulutusohjelma 2007, 6.)

Sosiaaliset verkostot kehitysinterventiona

Koulutusohjelman tarkastelu verkostoissa tapahtuvana, dynaamisena ja kehityssuuntautuneena toimintatapana, jossa jatkuvan dialogin käyminen eri toimijoiden kesken on voimavara, mahdollistaa myös näyttötutkintojärjestelmän kehittämisen avoimena järjestelmänä. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman hakeutumisvaiheen verkostojen tarkastelua voidaan pitää sekä menetelmällisenä että sisällöllisenä koulutusohjelman toteuttamisen orientaationa. Verkostojen näkeminen omassa toiminnassa merkityksellisenä osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen voimavarana on siirrettävissä myös näyttötutkintomestarin omaan työhön näyttötutkintojärjestelmän kehittämisessä.

Näyttötutkintomestarin koulutusohjelma on vahvasti järjestelmä-orientoitunut, eikä se haasta laajasti pohtimaan ammattitaidon osoittamisen ja tunnistamisen periaatteita ja lähtökohtia – taustalla olevia käsityksiä ja ajatusmalleja. Koulutusohjelma edellyttää tulevien näyttötutkintomestareiden sitoutuvan joustavaan aikuisten ammatillisen osaamisen tunnistamiseen sekä osaamisen uudistamiseen, ylläpitämiseen ja kehittämiseen, työllisyyden edistämiseen ja ammatillisen pätevöitymisen määrälliseen ja laadulliseen lisäämiseen (Opetushallitus 2007, 4). Menestyksellinen toiminta näyttötutkintomestarin työssä edellyttää entistä vahvempaa ennakkointiosaamista ja halua ja kykyä sekä mahdollisuuksia kuulla ja havainnoida toimintaympäristössä avautuvia mahdollisuuksia, esimerkiksi arvioitaessa tutkinnon suorittajien määriä. Yksin tekemisen sijasta koulutusorganisaatiot tarvitset valtavan määrän erilaisia verkostoja yksilö-, yhteisö- ja organisaatiotasolla, mikä on haaste oppilaitos-

ten toimintakulttuurille. Tulevien näyttötutkintomestareiden verkostojen osaamista voidaan vahvistaa näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksessa. Monialaiset, usean koulutuksen järjestäjän edustajista muodostuvat avoimet koulutusryhmät mahdollistavat luontevan verkostoitumisen yli oppilaitos- ja koulutusalarajojen sekä hyvien käytänteiden leviämisen.

Aikuiskouluttajan työssä vallalla näyttäisi olevan oletus, että hän luo itse omat sosiaaliset verkostonsa, ja ne on jokaisen itse hankittava. Tämä näkyy näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan hakeutumisen ja suorittamisen vaiheessa valitettavan usein yksin tekemisenä. Oppilaitoskulttuurin haasteena näemme organisaatioiden omien sisäisten toimintamallien luomisen siten, että verkostot ovat juhlapuheiden lisäksi myös todellisia voimavaroja ja konkreettisia tekoja – suhteita ihmisten välillä sekä omassa oppilaitoksessa yli yksikkö- ja koulutusalarajojen mutta erityisesti suhteita työpaikkojen kanssa. Nämä suhteet tulee ottaa jaetuksi resurssiksi.

Tavoitteenamme on jatkaa sosiaalisten verkostosuhteiden tarkastelua koko koulutusohjelman suorittamisen ajan. Osallistujat jatkavat koulutusohjelman suorittamiseen liittyvien sosiaalisten verkostosuhteiden dokumentaatiota käyttäen apuna tätä tarkoitusta varten laadittua lomaketta. Jo ensimmäiset havainnot näistä kirjauksista osoittivat työskentelyn merkityksellisyyden – omien verkostojen tietoinen tarkastelu on kehityspanos myös niiden edelleen kehittämiseksi ja hyödyntämiselle yhteisenä voimavarana. Näistä havainnoista on tarkoitus raportoida koulutusohjelman edetessä tarkemmin. Hakeutumisvaiheen verkostojen tarkastelu on tietoinen avaus ja interventio näyttötutkintomestarin koulutusohjelman ja näyttötutkintojen järjestämisen kehittämiseksi. Näemme verkostojen tarkastelun kehityspanokseksi myös koulutusohjelman suorittamisen henkilökohtaistamiselle ja aiempaa vahvemmalle verkosto-osaamiselle näyttötutkintojen järjestämisen kehittämistyössä.

Mistä tietää mitä toinen osaa?

MARJA ORPANA-NIITLAHTI & RIITTA VIRTANEN

Kaksivuotinen Leonardo da Vinci -rahoituksella toteutettu hanke ”*Developing Teachers’ Evaluation and Assessment Skills*” (TES) (1.10.2006 – 30.11.2008) on paneutunut ammatillisten opettajien ja kouluttajien sekä työpaikkaohjaajien arviointiosaamisen kehittämiseen. Hankkeen toteutuksesta on vastannut Koulutuskeskus Salpaus, joka toimi projektikoordinaattorina. Hankkeen partnereina olivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu, Vytautas Magnus -yliopisto Liettuasta, Greenwichin yliopisto Iso-Britanniasta, Torunin kieltenopettajien koulutuslaitos Puolasta sekä BilSE Institut Saksasta. Lisäksi Suomessa työelämäyhteistyökumppanina on toiminut Manna ry Uudestakylästä.

Jo hankkeen suunnitteluvaiheessa sovittiin partnerien vastuut hankkeen toteutuksessa siten, että sisällön kehittäjinä toimivat Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Vytautas Magnus yliopisto ja Greenwichin yliopisto, pilotoitokoulutuksen järjestäjinä Koulutuskeskus Salpaus sekä liettualainen aikuiskoulutusorganisaatio. Liettuassa myöhemmin kuitenkin toteutuksesta vastasi Vytautas Magnus -yliopisto. Puolalainen ja saksalainen partneri osallistuivat hankkeeseen monitoroimalla pilotointikoulutusta ja arvioimalla kehitettyjä tuotteita sekä projektipartnerien työskentelyä. Työelämäkumppanimme Manna ry:n työpaikkaohjaaja osallistui koulutukseen ja työvälineiden kehitystyöhön sekä pilotoi niitä omassa käytännön työssään.

Projektin tuloksena syntyi arviointiosaamiseen tuotteita, joista laajin on arviointikoulutusohjelma ammatillisille opettajille, kouluttajille ja työpaikkaohjaajille materiaaleineen. Tavoitteena hankkeessa oli kehittää koulutusohjelma, jota voitaisiin toteuttaa eri puolilla Eurooppaa soveltaen sitä kunkin maan ammatillisen opettajankoulutuksen tarpeisiin. Kehitetyn koulutuskokonaisuuden laajuus on 10 opintopistettä ja se voidaan liittää osaksi ammatillisen opettajankoulutuksen ohjelmaa tai näyttötutkimustaristikoulutuksen jatko- tai täydennyskoulutukseksi. Lisäksi keräsimme perustietoa arvioinnista: mitä arvioidaan ja miten, kuka voi arvioida. Tuotimme myös teoreettisen viitekehyksen arvioinnista ja arvioinnin pääperiaatteista. Koulutusohjelman tavoitteena oli lisäksi kehittää aiemmin opitun tunnistamiseen soveltuvia työkaluja nopeaan, pikaiseen opiskelijan osaamisen arviointiin opettajille ja työpaikkaohjaajille. Suomessa arvi-

ointityökalujen kehittämisessä keskityttiin kolmivaiheisen henkilökoh-
taistamisprosessin hakeutumisvaiheeseen, kun taas Liettuassa kehitettiin
portfolioarviointia sekä erilaisia testauksia. Lisäksi partnerimme tuottivat
aineistoa hyvistä arviointikäytännöistä omista maissaan.

Tässä artikkelissa kuvaamme hankkeen lähtökohtia sekä kerromme
lyhyesti hankkeen tuloksena kehitetyistä tuotteista: koulutusohjelmasta
sekä Suomen koulutuksessa kehitellyistä arviointityökaluista. Hankkeen
tuotokset on saatavana DVD:nä sekä nähtävänä hankkeen www-sivuilla
(<http://salpro.salpaus.fi/tes>). Materiaali sisältää kaikilla partnerikielillä
yleistä tietoa arvioinnista opettajille ja työpaikkaohjaajille, tietoa oppi-
misen arvioinnista, esimerkkejä arviointivälineistä ja hyvistä käytännöistä
sekä arviointikoulutusohjelman materiaaleineen.

Artikkelin loppuun olemme kiteyttäneet ajatuksiamme kansainvälisen
hanketyön mahdollisuuksista ja haasteista.

Opettajien arviointiosaamisen kehittämisen lähtökohtia

Euroopassa on EU:n laajenemisen myötä noussut esiin tarve kehittää ja
yhtenäistää opettajien osaamista. Ammatillisella sektorilla työvoiman liik-
kuminen on tuonut esiin uudenlaisia osaamistarpeita myös opetuslalle.
Eurooppalaiset ammatillisen koulutuksen järjestelmät tuottavat monin
eri tavoin ammatillisia osaajia ja käytäntöjen yhtenäistämiseksi on selkeä
tilaus, sillä sekä työnhakijan että työnantajan on pystyttävä tekemään
ammatillinen osaaminen näkyväksi. Ammatilliseen osaamiseen sisällyte-
tään formaalin oppimisen (aiemmat opinnot) lisäksi myös informaalin
(esimerkiksi harrastukset) ja nonformaalin (esimerkiksi työkokemus)
oppimisen kautta hankittu ammattitaito. Arkioppimisen ja -osaamisen
tunnistaminen on melko uusi haaste eurooppalaisessa opettajankoulu-
tuksessa. Hankkeemme näkökulmasta on oleellista, että kaikki opettajat
oppivat tunnistamaan aiempaa osaamista elinikäisen oppimisen ohjelman
periaatteiden mukaisesti. Näin voidaan mahdollistaa henkilökohtaistet-
tujen, yksilöllisten oppimis- ja tutkinnon suorittamisen polkujen toteut-
taminen. (European Commission 2001.)

Toinen tärkeä lähtökohta opettajien arviointiosaamisen kehittämi-
selle on ammatillisen koulutuksen houkuttelevuuden ja kiinnostavuuden
lisääminen. EU-maiden ikärakenne samoin kuin vilkastuva työperäinen
muuttoliike lisäävät tarvetta saada käytännön ammatillaisia suhteellisen
lyhyen täsmäkoulutuksen avulla työmarkkinoille. Amatit muuttuvat ja
työelämässä yksi ammatillinen tutkinto ei välttämättä enää riitä koko

työajaksi, teknologian kehittyminen asettaa paineita ammattitaidon jatkuvaan kehittämiseen, ja kaikki tämä näkyy työyhteisöissä kasvavana tarpeena tunnistaa ja hyödyntää työntekijän osaamista entistä laajemmin. Samalla se edesauttaa työnantajaa henkilöstön kehittämistoimien suunnittelussa. Tämä kävi ilmi pilottikoulutuksen aikaisissa keskusteluissa yhdessä työelämän edustajien kanssa. (Council of the European Union – General Secretariat 2000.)

Opetuksen ja oppimisen laadun perustana on luonnollisesti opettajan ammattitaito, joka koostuu sekä substanssi- että pedagogisesta osaamisesta ja innovaatio- ja yhteistyötaito-osaamisesta. Opettajan taito arvioida sekä omaa työskentelyään että opiskelijan oppimista ja osaamista ovat aina kuuluneet keskeisesti opettajan työhön, mutta arvioinnin rooli on muuttunut viime vuosina. Ammatillisessa koulutuksessa opettajan työ on yhä enemmän ohjaamista, oppimisprosessien suunnittelua niin koulussa kuin työpaikoilla. Ammatillisen osaamisen arviointi on myös siirtynyt pois luokahuoneesta työelämään ja taitojen sekä tietojen arvioimisesta osaamisen arviointiin. Suomen aikuisten näyttötutkintojärjestelmä ja ammattiosaamisen näytöt asettavat ammatillisen sektorin opettajille ja kouluttajille uusia arviointiosaamisen haasteita.

TES-hankkeen tuloksena syntyneitä tuotteita

Arvioinnin koulutusohjelma

Projektin ensimmäisenä tavoitteena oli kehittää koulutusohjelma opettajille ja työssäoppimisohjaajille. Koulutusohjelman (10 op) suunnittelivat Ammatillinen opettajakorkeakoulu Jyväskylästä sekä Vytautas Magnys-yliopisto Liettuassa. Tavoitteet koulutuksille määriteltiin yhteisesti projektin sisällön tuottajien ryhmässä. Ohjelma rakennettiin siten, että osallistujat saisivat kattavan kuvan arvioinnin teoreettisista perusteista sekä oppisivat ymmärtämään osaamisen arviointiin liittyviä käsitteitä. Lisäksi tavoitteena oli tutustua eri arviointivälineisiin ja -menetelmiin sekä kehittää uusia arviointityökaluja tai muokata jo olemassa olevia arviointivälineitä omaan työhönsä sopiviksi ja käyttökelpoisiksi. Koulutusohjelmaa pilotoitiin Suomessa Koulutuskeskus Salpauksessa ja Liettuassa Vytautas Magnus-yliopistossa. Osallistujat olivat Suomessa ammatillisia aikuiskouluttajia sekä heidän yhteistyökumppaneitaan työelämästä (15 osallistujaa). Liettuassa ryhmä koostui pääosin toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajista (18 osallistujaa).

Pilottikoulutukset (Suomi ja Liettua) toteutettiin kummassakin maassa sinne soveltuvalla tavalla. Suomessa koulutus koostui kolmesta seminaarista (yhteensä 5 kontaktipäivää) ja niihin liittyvistä oppimistehtävistä sekä arviointimenetelmien pilotoinnista (2 kontaktipäivää). Ensimmäisessä kahden päivän seminaarissa keskityttiin arvioinnin peruskysymyksiin – mitä arvioidaan ja miksi. Toinen kaksipäiväinen keskittyi teemaan, miten arvioidaan. Viimeisessä seminaaripäivässä arvioitiin välitehtävinä suunniteltujen tai muokattujen arviointivälineiden käyttökelpoisuutta: arviointivoimaa, taloudellisuutta ja käytettävyyttä. Arviointiseminaarin jälkeinen pilotointijakso ajoittui keväälle 2008, jonka aikana kukin työkalun kehittäjäryhmä testasi työvälinettä käytännössä keräten siitä palautetta sekä opiskelijoilta että arvioitsijoilta ja kehittämisen arvokkaan palautteen pohjalta työvälinettä. Työvälineitä kuvaamme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Arviointiosaamisen koulutusohjelman Suomen pilotti oli nimeltään ”Aiemmin opitun tunnistaminen ja arviointi osana näyttöjen arviointia”. Halusimme keskittyä aikuisten näyttötutkintojärjestelmän asettamiin arviointiosaamisen vaatimuksiin ja erityisesti kehittää osallistujien osaamista henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämällä tavalla hakeutumisasiheen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kysymysten kautta. Koulutusorganisaatioissa ympäri Suomen on viime vuosina työskennelty esimerkiksi AiHe-projektin myötä näiden kysymysten parissa. Halusimme tuoda oman panoksemme aikuiskouluttajien osaamisen kehittämiseen antamalla osallistujille mahdollisuuden arviointiosaamisen kehittämiseen yhdessä työelämäkumppaniensa kanssa. Koulutuksenaikainen vuoropuhelu koulutuksen järjestäjien, kouluttajien ja opettajien sekä työelämän välillä osoittautui erittäin tarpeelliseksi ja antoisaksi. Yhdessä tekemällä ja pohtimalla saimme aikaan uusia, innovatiivisia tapoja arvioida aiempaa osaamista. Opimme tuotteistamaan ja arvioimaan kriittisesti kehittämämme arviointivälineitä suhteessa niiden arviointivoimaan, taloudellisuuteen ja käytettävyyteen.

Arviointiosaamisen koulutusohjelma on pilottikoulutuksen jälkeen otettu soveltuvin osin käyttöön Koulutuskeskus Salpauksen työpaikkaohjaajakoulutuksessa. Olemme toteuttaneet lyhyitä perehdyttämiskoulutuksia arviointiin kolme kertaa vuoden 2008 aikana. Saatujen palautteiden perusteella koulutuksen sisältö ja materiaali ovat hyvin vastanneet työpaikkaohjaajien tarpeisiin. Kouluttajan näkökulmasta on ollut tärkeä huomata, että kehitetty koulutus on moduloitu sopivasti, ja että materiaalit ovat sekä sellaisenaan soveltuvia moneen tarkoitukseen että

niiden irrottaminen kokonaisuudesta ja uudelleen yhdistäminen uudeksi koulutuspaketiksi onnistuu helposti.

Liettuan pilottikoulutus toteutettiin kolmena seminaarina (3 kontaktipäivää), joiden aikana osallistujat (18 henkilöä) tutustuivat arvioinnin periaatteisiin ja teoriaan. Liettuan koulutusohjelmassa suurin osa osallistujista toimi ammatillisessa peruskoulutuksessa opettajina. Seminaareihin liittyi oppimistehtäviä, kuten Suomessakin, joissa osallistujat saivat tehtäväkseen kehittää itselleen yhden uuden arviointityökalun. Suurin osa opiskelijoista pyrki kehittämään erilaisia testejä arviointivoimaltaan paremmaksi, mutta myös ammatillisen kehittymisen portfolioa kokeiltiin arvioinnissa.

Aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin työkaluja

Kuten edellä mainitsimme, koulutusohjelman yhtenä tavoitteena oli kehittää uusia arviointivälineitä aiemmin opitun tunnistamiseksi. Työvälineitä on kehitetty, sovellettu ja testattu eri tutkintojen hakeutumisvaiheessa. Työvälineitä kehitettiin sihteerin ammattitutkintoon (**Pinko**, kehittäjinä Maija Arjoranta, Marja Orpana-Niitlahti ja Tarja Messo), kotityöpalvelun ammattitutkintoon (**Kopata**, kehittäjinä Pia Niuta, Merja Monto ja Raili Nevala), maahanmuuttajien ammatillisen osaamisen tunnistamiseen yleisesti (**M-Pro**, kehittäjinä Maija-Leena Kemppi ja Virpi Kellokoski), liiketalouden perustutkinnon (**Näyttelykävely**, kehittäjänä Soili Ylinen) ja tietojenkäsittelyn perustutkinnon lähtötilanteen kartoitukseen (**Data-nomi**, kehittäjänä Leena Helin) sekä sairaanhoitajaopiskelijoille (**Taitokäsi**, kehittäjinä Ulla Nylund ja Anne Sairanen).

Seuraavassa on lyhyet kuvaukset Suomen pilottikoulutuksessa kehitetyistä arviointityökaluista. Tarkemmat ohjeet ja tarvittavat lomakkeet ym. työvälineet löytyvät TES-projektin DVD-tuotteesta sekä www-sivuilta.

TaitoKäsi: Tämä työkalu on muokattu sairaanhoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen jaksolle tuleville opiskelijoille niin arvioinnin, perehdytyksen kuin kehityskeskustelun tueksi. Taitokäden avulla on tavoitteena arvioida aiempaa osaamista sekä uusien asioiden oppimista. Taitokäsi rakentuu käden kaikista osista (viisi sormea ja kämmen). Alussa opiskelijalle kerrotaan taitokäden osa-alueet (tiedot, taidot, toimintaympäristö, verkosto, asenne ja energia) sekä käydään tarkasti läpi, millaista osaamista kullakin osa-alueella tässä työssäoppimisessa tarkoitetaan. Opiskelijan kanssa suunnitellaan oppimistavoitteet jokaisen sormen (osa-alueen) kohdalle. Päivittäin vuorojen lopussa voidaan käden avulla arvioida sekä

seurata edistymistä Taitokäsi arviointityövälineessä voidaan hyödyntää myös värejä, visualisoimaan osaamista: vihreä väri tarkoittaa osaamista (asia on hallussa) ja punaisella värillä taas väritetään kehitettävät alueet, jotka on tavoitteena hallita opiskelun lopussa. Käden väriytyksestä näkee helposti, missä tarvitaan lisää harjoitusta /oppimista. Tavoitteena on, että opiskelujakson aikana vihreät alueet lisääntyvät. Lopussa sekä ohjaajan että opiskelijan on helppo nähdä, onko tavoitteeseen päästy, ja miten opiskelussa on onnistuttu.

Pinko: Työkalu on suunniteltu käytettäväksi kartoitettaessa tutkinnon suorittajan ammatillista osaamista hakeutumisvaiheessa. Pinko sopii erilaisiin kartoituksiin, rekrytointitilanteisiin, työhönottohaastattelun apuvälineeksi, henkilöstön osaamisen kartoittamiseen sekä henkilökohtaistamissuunnitelmien laatimisen apuvälineeksi. Työkalun avulla arvioidaan (ammatillisen) osaamisen eri osa-alueita, ja varsinkin se sopii osaamisen katvealueiden hahmottamiseen. Pinko-lomake annetaan joko paperilla tai sähköisenä tutkinnon suorittajalle. Tällöin lomakkeeseen on esitetyt tutkinnon arviointikriteerit valmiiksi. Tutkinnon suorittaja tutustuu kriteereihin ja arvioi omaa osaamistaan joko laittamalla ruksin niiden kriteereiden kohdalle, joissa hän tuntee osaavansa asian tai jättämällä tyhjäksi ne, joissa hänellä omasta mielestään ei vielä ole osaamista. Täyttövaiheessa voidaan myös sopia käytettävän värejä: vihreällä väritetään osaaminen, keltaisella vielä vähän puutteellinen osaaminen ja punaisella osaaminen joka häneltä puuttuu vielä täysin. Tutkinnon suorittaja tuo Pinko-lomakkeen mukanaan kouluttajan kanssa käytävään keskusteluun. Hakeutumisvaiheen ohjauskeskustelussa tarkastellaan Pinko-lomakkeelle tehdyn itsearvioinnin ja keskustelun perusteella tutkinnon suorittajan koulutustarvetta: ohjataanko opiskelija suoraan näyttöön vai ohjataanko hänet opiskelemaan valmistavaan koulutukseen. Pinko-lomaketta voidaan käyttää jatkossa ohjauskeskusteluissa tarkistamaan, onko osaaminen täydentynyt sovitulla tavalla. Se voi kulkea tutkinnon suorittajan ”muistilistana” koko tutkinnon suorittamisen prosessin ajan. Pinko liitetään henkilökohtaistamissuunnitelmaan sen laatimisvaiheessa, ja siitä otetaan kopio myös tutkinnon suorittajalle.

M-Pro: Tämä arviointityökalu on tikkataulumallinen ohjaustarveanalyysi eli maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ohjaustarpeiden tunnistamisen ja ohjauksen apuväline. Tikkataulussa on segmenttejä, jotka kuvaavat maahanmuuttajataustaisen opiskelijan elämäntilannetta ja erilaisia opiskelu- ja oppimisvalmiuksiin vaikuttavia tekijöitä. Taidot ja tilanne kuvataan asteikolla 1–5. Työkalu on suunniteltu tunnistamaan,

kohdistamaan ja havainnollistamaan näyttötutkintoon hakeutuvan maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ohjaus- ja tukipalvelujen tarpeita. Tällöin on mahdollista suunnitella ammattiin valmistavan koulutuksen aikana tarvittavia tuki- ja ohjauspalveluja jo hakeutumisvaiheessa sekä selvittää tarvittavia resursseja tukitoimien järjestämiseksi. Työkalulla arvioidaan maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tilannetta, esim. kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia, elämäntilannetta ja muita asioita, jotka vaikuttavat ehkä myöhemmin tutkintoon valmistavassa koulutuksessa selviämiseen. Samalla arvioidaan henkilökohtaistamissuunnitelmaa varten ne toimenpiteet ja tukitoimet, joita on tarpeen / voidaan tarjota opiskelijalle ammattitaidon hankkimis- ja osoittamisvaiheessa.

Kopata: Tämä arviointityökalu on suunniteltu alkukartoitukseksi kotityöpalvelun ammattitutkinnon suorittajille. Työkalua käytetään opiskelijoita valittaessa, ja sen avulla saadaan tietoa opiskelijoiden näkemyksistä ammatin osaamisvaatimuksista. Työkalu on suunniteltu mahdollisimman yksinkertaiseksi käyttää, ja se sopii sekä suullisesti että kirjallisesti käytettäväksi. KOPA-kartoitukseen on koottu kymmenen erilaista lauseen alkua, joihin haetaan vastauksia. Vastauksilla pyritään saamaan haastateltavalta tietoa hänen motivaatiostaan, käsityksestään kyseisestä työstä ja omasta osaamisestaan. Vastausten perusteella valitaan henkilöt, joiden kohdalla tarvitaan osaamisesta vielä tarkennuksia käytännön työtehtävissä tapahtuvassa näytössä. Kotipalvelutyössä tämä voisi olla esim. wc:n puhdistus.

Datanomi: Työkalu on suunniteltu hakeutumisvaiheessa tietojenkäsittelyn perustutkinnon, datanomin, lähtötasohaastattelun/ohjauskeskustelun apuvälineeksi. Työkalu on muokattu ”osaan.fi” -osoitteen työkalusta, ja sillä pyritään selvittämään hakeutujan osaamista peilattuna tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin. Lomakkeessa on kohta, johon merkitään työtehtävät, joissa kussakin työtehtävässä vaadittavaa osaamista voidaan harjoitella. Hakeutuja täyttää lomakkeen ennen ohjauskeskusteluun saapumistaan ilman suurempaa perehdyttämistä tutkinnon perusteisiin. Etukäteisperehtyminen ja lomakkeen täyttäminen nopeuttaa ohjauskeskustelua: ohjaaja saa nopean yleiskuvan osaamisesta. Lomakkeen täyttäminen auttaa hakeutujaa valmistautumaan ohjauskeskusteluun ja perehdyttää hänet tutkinnon perusteisiin.

Näyttelykävely: Näyttelykävelytekniikka soveltuu ryhmässä tapahtuvaan osaamisen tunnistamiseen ja kartoittamiseen. Työkalulla saadaan ryhmän yhteinen ja erityinen osaaminen näkyväksi esimerkiksi ennen tietopuolisen koulutuksen alkua. Sitä voidaan käyttää yhdessä tutkinnon

suorittajien ja heidän työpaikkaohjaajiensa orientoimiseksi osaamista-voitteisiin ja -kriteereihin. Tässä näyttelykävelyn sovelluksessa on seinille kiinnitetty kolme fläppitaulua, joihin opettaja on kirjoittanut tutkinnon rakenteen otsikot valmiiksi. Näyttelykävelyssä osallistujat jaetaan sopivan kokoihin ryhmiin. Ryhmien jäsenet saavat kukin post-it-lappuja, joille kirjaavat, mitä osaamista heillä jo on. Nämä laput he kiinnittävät eri fläppitauluille sopivien otsikoiden alle. Tämän jälkeen osallistujat saavat punaisia lappuja, joille he kirjaavat, mitä osaamista heiltä vielä puuttuu. Myös nämä laput kiinnitetään eri tauluille sen mukaan, mihin tutkinnon osaan ne liittyvät. Lopuksi tutustutaan yhdessä kaikkien tuotoksiin, ja käydään yhteiskeskustelu siitä, millaista osaamista ryhmällä jo on.

Koulutuksen aika kehiteltiin siis useita työvälineitä osaamisen arviointiin niin kouluttajien kuin työpaikkaohjaajien toimesta. Koulutuksen päättymisen jälkeen työkalut ovat olleet lähes poikkeuksetta käytössä ja jatkokehittelyssä. Niitä on myös muokattu ja sovellettu uusiin ympäristöihin (mm. oppisopimusopiskelijoiden työpaikkakouluttajien osaamisen arviointi).

Kansainvälisen työskentelyn asettamat mahdollisuudet ja haasteet hanketyössä

Kansainväliset hankkeet ovat oiva väline työn ja ajattelun kehittämiseen. Ne toimivat hyvin katseiden avartajana sekä uusien ajatusten ja näkökulmien virittäjänä.

Hankkeissa kehitetään uutta, opitaan toisilta, rikastutetaan omaa ajattelua ja tutustutaan erilaisiin tapoihin ajatella ja toimia. Se on työtä toisten kanssa, yhteisen asian sekä tavoitteiden eteen. Kuten Jussi Onnismaa on useissa esityksissään painottanut; ”parhaat ideat syntyvät nenien välissä – eivät korvien”. Yhteistyö on kuuntelua, keskustelua ja kysymysten tekoa. Se on aikaa, huomiota ja kunnioitusta.

Kansainvälinen yhteistyö eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa vaatii aitoa kuuntelemisen ja keskustelun halua ja taitoa. Yhteisen kielen ja näkemyksen löytäminen on haasteellista ja vaatii ponnisteluja, sillä kulttuuriset arvot ja käsitykset määrittävät aina ymmärrystämme. Merkitysten antaminen ja niiden kielellinen eksakti määrittäminen on kuitenkin aina kulttuuri- ja kielisidonnaista. Miten määrittelemme esimerkiksi käsitteet *competence*, *learning outcomes*, *validation*? Voimmeko antaa niille yhteisen merkityksen vai pitääkö kulttuuriselle tulkinnalle antaa vapauksia? Miten arviointi käsitetään yleisesti? Onko *evaluation*

eri asia kuin *assessment*? Yhdessä tuottamamme viitekehys antaa tähän joitakin vastauksia ja luo perustan kehitystyölle.

Yhtenäisen kielen ja näkemyksen lisäksi on tärkeää huomata, että tapamme työstää asioita on erilainen. Verkkopohjaisessa työskentelyssä on omat vaaransa – silloin on helpompi olla ”silent partner” kuin kasvotusten tavattaessa. Vieraan kielen kirjoittaminen voi tuottaa tuskaa, toisten ajatusten kommentointi on vaativaa eikä omia ajatuksia tuoda esiin. Teknologialla on kuitenkin myös hyvät puolensa mikäli sen käyttöönottoon panostetaan jo hankkeen suunnittelussa ja sitoudutaan aidosti työskentelyyn toteutuksen alusta asti. Teknologia mahdollistaa tiiviin ajatusten vaihdon myös jaksojen aikana jolloin ei tavata, koska yhteisen ajattelun ja ymmärryksen aikaansaaminen vaatii runsasta ajatusten vaihtoa ja keskustelua eikä yhteisiin tapaamisiin ole määrättömästi aikaa. Kansainvälinen yhteistyö vaatii sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta – se on vaativaa mutta palkitsee lopulta koko ryhmän. Useasti kuluneen TES-hankkeen aikana vuodatettiin hikeä, mutta kaikkien tapaamisten ja erityisesti loppuseminaarin jälkeen kaikkien osallistujien aito, yhteinen ilo ja riemu jostain uudesta, yhdessä synnytetystä näkyi ja kuului.

Kansainvälisessä yhteistyössä on muistettava, että me kaikki olemme oman kulttuurimme tuotteita arvoinemme ja asenteinemme. Tapamme elää ja ajatella voi olla erilainen. Kun rohkeasti uskaltaa ottaa ensiaskeleen yhteistyöhön, saattaa se askel yksittäiselle toimijalle tuntua valtavalta. Seuraavat askeleet ovatkin jo paljon pienempiä, mutta antavat ehkä paljon enemmän yhteistyölle. Tarvitaan rohkeutta kohdata erilaisuus ja löytää sieltä yhdistävät elementit, ne pilarit, jotka kantavat meitä jatkossakin yhdentyvässä Euroopassa opettajien ammattitaidon ja koulutuksen kehittämisessä.

Ammattiosaamisen näytöt ja osaamisen tunnistaminen ammatillisissa perustutkinnoissa

– Case opettajien käsityksistä ammattiosaamisen näyttöjen kehittämistä

ANNU NISKANEN

Tutkinto elämän eri vaiheissa

Tämän ajan yksi haastava kysymys on, miten elinikäinen ja elämäntaajuinen oppiminen voidaan huomioida opiskelijan henkilökohtaisessa oppimispolussa ja miten oppimisympäristöjen muutos vaikuttaa opettajan toimenkuvaan ja koko koulutusjärjestelmään. Yhteiskunnan nopea muutos ja siihen liittyvä epävarmuus ilmenevät monin tavoin niin koulutuksessa kuin työelämässäkkin. Näyttää siltä, että yksi ammatti ei takaa ikuista leipää, vaan useimman meistä työuraan mahtuu useita ammatteja ja myös pätkätöitä pysyvän työsuhteen sijaan. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät joutuvat yhä uudelleen pohtimaan, kuinka hyvin koulutus antaa eväitä työmarkkinoille siirtymiseen ja miten onnistutaan tarvittavan ammattiosaamisen todentamisessa. Suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja murroskohdat vaikuttavat ammatilliseen koulutukseen, sen asemaan ja tehtäviin. Koulutus- ja tutkintojärjestelmien joustavuutta on lisätty, mutta koulutuksen vaikuttavuutta heikentää se, että talouden ja koulutuksen muutossyklit kulkevat eri tahtiin. On jopa esitetty, että tutkintoon johtava koulutus ei ehdi vastata akuutteihin työelämän koulutustarpeisiin. Lisäksi tutkintojen perusteena ovat muodolliset kvalifikaatiot, joiden oletetaan vallitsevan ja olevan päteviä työmarkkinoilla. Näille tutkinnoille oletetaan löytyvän vastaavat ammatit ja pätevyysvaatimukset työmarkkinoilta. Todennäköisesti juuri perustutkintojen jälkeisellä koulutuksella voidaan ylläpitää joustavasti ammattitaitoa muuttuvien tehtävien vaatimusten mukaisesti. (Tuomisto 1998, Ruohotie 2000, Sennett 2002.)

Viime vuosina ammatillisen peruskoulutuksen yksi merkittävä haaste on ollut ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen työssäoppimisen ohella. Ammattiosaamisen näytöissä nuori ammattilaiseksi aikova osoittaa alalla tarvittavaa osaamista koulutuksen ja työelämän yhteistyönä

toteutettavissa näyttötilanteissa. Näyttöjen käyttöönoton perustarkoituksena on osaamisen laadun varmistaminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Yhteistyöllä elinkeinoelämän ja työpaikkojen kanssa varmistetaan, että koulutus vastaa työelämän ammattitaitovaatimuksia. Toisaalta esitetään, että ammatilliset perustutkinnot toimivat ensisijaisina ammattiintulotutkintoina, joiden tehtävänä onkin tuottaa työelämään siirtymisen edellyttämä ammattitaito ja pätevyys.

Kun aikaisemmin nuorten työllisyys oli jokseenkin riippumatonta yksilön koulutustasosta, nykyisin nuoret joutuvat työmarkkinoiden uusjaon vuoksi entistä useammin ja aikaisemmin mukaan koulutuskilpailuun. Pitkästä koulutuksesta on tullut yhteiskunnallinen velvollisuus, ja samaan aikaan suhteellisen suuri osa nuorista jää peruskoulutuksen jälkeisen koulutuksen ulkopuolelle. Vaikka ilman koulutusta jäävien osuus on hieman pienentynyt viime vuosina, kouluttamattomien määrä on edelleen suuri. Vielä 1960–70-luvuilla ammatillista koulutusta kehitettiin entistä laaja-alaisemmaksi, jotta se vastasi työelämän tarpeita aikaisempaa paremmin. Nyt voidaan todeta, että työn tuottavuus on 1990-luvun laman jälkeen kasvanut huomattavasti. Sama työ tehdään tänään 2/3:lla 1980–90-lukujen vaihteen työvoimasta ja samalla työurat ovat muuttuneet pätkittäisiksi. On hyvin todennäköistä, että yksilöt joutuvat kokemaan työuransa aikana erilaisia siirtymiä, katkoksia ja työsuhteen menettämisen uhkia. (Sitra 2002.) Näistä ilmiöistä seurauksena on se, että ammatillisen peruskoulutuksen pitäisi pystyä vastaamaan myös näihin työurien muuttumisen haasteisiin. Esimerkiksi opiskelijoiden mahdollisuuksia yksilöllisten ratkaisujen laajentamiseen opetussisältöjen suhteen pitäisi vahvistaa. Ylipäätään oppimisympäristöjä pitää monipuolistaa ja aiemmin hankittua osaamista tunnustaa kaikilla koulutusasteilla. (Opetusministeriö 2004.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Nähtävissä on, että oppilaitoksilla ei ole enää opettamisen monopolia eikä opettamista tapahdu vain koulutusjärjestelmässä, joten koulutustarjonta laajenee epäviralliseen, epämuodolliseen suuntaan. Haasteena tulee olemaan, kuinka suhtautua opittuun, jota kukaan ei ole aikaisemmin arvioinut. Tämä elämänlaajuisen ja elinikäisen oppimisen siirtyminen elämän eri alueille haastaa koulutusjärjestelmän tunnustamaan eri tavoin hankittua osaamista, esimerkiksi harrastuksissa, työkokemuksen kautta

tai vapaan sivistyksen koulutuksissa hankittua osaamista. Ammattiosaamisen näytöt voivat olla yksi tapa tunnistaa, arvioida ja tunnustaa opiskelijan aikaisemmin hankittua osaamista.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on oppilaitoksissa hyvin ajankohtainen asia, kuten muissakin tutkimuksissa on todettu. Opettajien haastatteluissa (Kallioniemi ym. 2008) on ilmennyt, että opettajat ovat saattaneet tehdä vain hyvin vähän aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista eikä heillä näin ollen ole kokemusta asiasta. Ammattiosaamisen näyttöjen suunnitteluun osallistuu opettaja, työpaikkaohjaaja sekä myös opiskelija mahdollisuuksien mukaan. Näyttötutkinnoissa tutkintotilaisuuden suunnitteluun voi osallistua useampia tahoja, esim. opettaja, vastuukouluttaja, työelämän edustaja, työpaikkaohjaaja sekä mahdollisesti opiskelija. Näyttää siltä, että molemmissa osaamisen osoittamistavoissa, niin ammattiosaamisen näytöissä kuin näyttötutkinnoissa, oppilaitoksen edustaja kantaa kokonaisvastuun osaamisen osoittamisen järjestelyistä. Toisaalta molemmissa järjestelmissä painotetaan työelämän edustajan näkemystä osaamisen osoittamiseen liittyvissä käytännön järjestelyissä. (Kallioniemi, Majuri & Mahlamäki-Kultanen 2008, 54.)

Tällä hetkellä yleisesti käytössä olevia työvälineitä osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ovat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, portfolio, osaamisen näytöt ja muut arviointimenetelmät. Osaamista näkyväksi tekeviä ja pätevyyden tunnustavia asiakirjoja ovat esimerkiksi europassi, sertifikaatit tai kielipassi. Tärkeinä periaatteina osaamisen tunnistamiseen tähtäävässä toiminnassa on hyväksyttävyyys, riittävyys, luotettavuus ja ajantasaisuus. Aiemmin hankittua osaamista arvioidaan samoilla kriteereillä ja menetelmillä, joita opintasuoritusten arvioinnissa käytetään.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen keskeisiä toimintaperiaatteita on opiskelijan henkilökohtaisten oppimispolkujen huomioiminen opiskeluissa. Opiskelijalla on oikeus saada aiemmin hankittu osaaminen tunnustettua tutkinnossaan, jos osaaminen on opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Toisaalta hänellä pitää olla oikeus osallistua opetukseen, jos hän haluaa kehittää omaa osaamistaan. Ammatillisen peruskoulutuksen tehtävänä ja tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin ja erikoistuneempi osaaminen yhdellä tutkinnon osa-alueella. Tutkinnon suoritettuaan opiskelija voi sijoittua työelämään, suoritua vaihtelevista työtehtävistä myös muuttuvissa oloissa sekä kehittää ammattitaitoa läpi elämän. Ammatillisen peruskoulutuksen opettajien ammattitaitoon kuuluu olennaisena osana kyky määrittää oman ammattialansa osaamista ja arvioida sitä.

Ammatillinen peruskoulutus ja ammattiosaamisen näytöt

Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen opetussuunnitelmaperusteiseen tutkintojärjestelmään alkoi 1990-luvun loppupuolella. Opetusministeriö asetti 18.9.1998 työryhmän, jonka tehtävänä oli tehdä ehdotus näyttöjen toteuttamisesta LVI-, rakennus- ja maanmittausalan ja sosiaali- ja terveysalan perustutkinnoissa siten, että näytöt voidaan ottaa huomioon opetussuunnitelmien perusteita laadittaessa. Työryhmän tehtävänä oli myös selvittää alakohtaiset tarpeet huomioiden näyttöjen järjestämismalleja ja tehdä ehdotus uudistuksen toimeenpanemisesta ja arvioida kustannuksia. Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen ja koekilut käynnistettiin 1.10.1999 alkaen. (OPM:n näyttötyöryhmä 1999.) Kansallisia näyttöaineistoja on valmisteltu kaikkiin perustutkintoihin näyttöaineistojen valmisteluprojekteissa. Näyttöaineistojen tarkoituksena on palvella näyttöjen paikallista toteuttamista ja helpottaa koulutuksen järjestäjän työtä näyttöjen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa sekä yhdenmukaistaa opiskelijan arviointia ja arviointitapoja. Pää tavoitteena ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisessä on ammatillisen koulutuksen laadun kohottaminen. Näyttöjen myötä kehitetään koulutuksen tuki- ja ohjaustoimintaa. Ammattiosaamisen näytöt osana ammatillista peruskoulutusta otettiin käyttöön koko maassa 1.8.2006 alkaen.

Yhteiset tutkinnon perusteet

Ammatillisen perustutkinnon (120 opintoviikkoa) voi suorittaa joko ammatillisena peruskoulutuksena tai näyttötutkintona. Kolmikantaan (työnantajan, työntekijöiden ja koulutuksen edustaja) perustuvat näyttötutkinnot ja ammatillisen peruskoulutuksen ammattiosaamisen näytöt toimivat molemmat ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen välineinä. Aiemmin hankittu osaaminen tai koulutuksen aikana saavutettu osaaminen tunnustetaan näytöin joko arviointisuunnitelmassa määritellyin ammattiosaamisen näytöin tai näyttötutkintoina tutkintotilaisuuksissa. Yhtäläisyyksinä järjestelmien välillä voidaan pitää sitä, että ne arvioivat osaamista pääsääntöisesti työelämälähtöisesti mahdollisimman aidoissa ympäristöissä. Molemmat perustutkinnon suoritustavat antavat pätevyyden samoille työmarkkinoille ja samoihin työtehtäviin.

Näiden kahden järjestelmän välillä on huomattavia eroja niin lainsäädännössä kuin järjestelmien peruslähtökohdissa. Opetussuunnitelmaperusteisessa järjestelmässä korostuvat nuoren ammatilliseen kasvuun

liittyvät näkökulmat ja näyttötutkinnoissa osaamisen hankkimistavasta riippumattomat tutkinnon suorittamistavat. Keskeinen ero näiden kahden järjestelmän välillä on arvioinnissa. Koulutuksen järjestäjä määrittää arviointisuunnitelmassa opintokokonaisuuksittain (jatkossa tutkinnon osittain) ammattiosaamisen näyttöjen osuuden arvioinnista. Ammattiosaamisen näytöt muodostavat keskeisen osan koko tutkinnon arvioinnista. Tällöin näytöt ovat osa opiskelijan arviointia, mutta opiskelija voi osoittaa osaamistaan näyttöjen lisäksi muillakin tavoilla.

Parhaillaan meneillään oleva ammatillisten perustutkintojen perusteiden uudistaminen näyttäisi johtavan yhteisiin tutkinnon perusteisiin. Uudistetuissa tutkintojen määrittelyissä noudatetaan EQF-suosituksia oppimistuloksiin perustuvasta lähestymistavasta.

Ammatillinen opettaja koulutuksen kehittäjänä

Koulutuksen kehittäminen muuttaa opettajan roolia ja tehtäviä sekä asettaa haasteita hänen ammatilliselle ja pedagogiselle osaamisellensa. Todennäköisesti ammattiosaamisen näytöt vaikuttavat opettajien toimenkuviin, ennen kaikkea opettajien työelämäosaamiseen sekä ohjaus- ja arviointitaitoihin. Opintoja on pystyttävä suunnittelemaan uudella tavalla. Lisäksi ammattiosaamisen näyttöjen toteuttaminen ja järjestäminen edellyttävät opettajalta myös uudenlaisia ominaisuuksia. (Vehviläinen 2004a, 81.) Oppilaitosten näkökulmasta voidaan jo nyt todeta, että ammattiosaamisen näytöt tulevat muuttamaan oppilaitosten työskentelytapoja ja kulttuuria. Näyttöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa joudutaan analysoimaan opetussuunnitelman perusteita, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa, arviointikäytäntöjä, työelämäyhteistyötä ja työn sisältöä eri työpaikoilla.

Tutkimus

Tämä artikkeli perustuu liseniaattityöhöni (Niskanen 2007), jossa tutkin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajien käsityksiä ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisestä ja näyttöaineistojen laadinnasta sekä kehittämistyössä vaadittavasta osaamisesta. Tutkimus käsittelee syksyllä 2006 virallisesti käyttöön otettuja ammattiosaamisen näyttöjä. Keskeinen tutkimusaineisto pohjautuu matkailu-, ravitsemis- ja talousalan näyttöaineistojen kehittämisessä syntyneisiin kokemuksiin ja niihin haasteisiin, joita kehittämistyössä mukana olleet opettajat ovat ammattiosaamisen näyttöjä kehittäessään kohdanneet.

Tutkimuksen aineisto on koottu matkailu-, ravitsemis- ja talousalan näyttöaineistoprojektin kuluessa vuosina 2001–2004 (1.8.2001–31.7.2004). Projektin tehtävänä oli laatia näyttöaineisto catering-alan, hotelli- ja ravintola-alan sekä puhdistuspalvelujen perustutkintoon. Opetushallituksen ohjaaman näyttöaineistojen kehittämisprojektin aikana päämääräksi tarkentui se, että ammattiosaamisen näytössä varmistuu riittävän ja työelämän edellyttämän ammattitaidon saavuttaminen. Ammattiosaamisen näytöt, mikä nimitys on vakiintunut käyttöön, yhtenäistävät opiskelija-arviointia ja ottavat työelämän osapuolet mukaan ammattitaidon saavuttamisen arviointiin. Tavoitteena on kehittää sellaiset opetussuunnitelman perusteet ja opetussuunnitelmat, joissa määritellään ammatilliset tavoitteet ja arviointikriteerit työelämän edellyttämänä osaamisena.

Tutkimus kiinnittyy ammattitaidosta, osaamisesta, asiantuntijuudesta ja elinikäisestä oppimisesta käytävään ajankohtaiseen keskusteluun ja kehittämistyöhön. Siinä pohditaan ammatillisen opettajan työn muutoksia ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönoton myötä. Tavoitteena oli problematisoida ja tuoda esille niitä haastavia kysymyksiä, joihin opettaja joutuu ottamaan kantaa ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönoton yhteydessä. Tutkimuksessa paneuduttiin myös osaamisen tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen kysymyksiin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan näyttöaineistojen kehittämisprojektin ja ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiseen liittyvien kysymysten kautta ja lopulliset tutkimuskysymykset määrittyivät vaiheittain tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia käsityksiä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatilliset opettajat ovat muodostaneet ammattiosaamisen näytöistä ja näyttöaineistojen kehittämisestä sekä, minkälaista osaamista heidän käsityksensä mukaan tarvitaan ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiseen. Haastattelujen pääteemana oli kysymys, minkälaista asiantuntijuutta opettajat tarvitsevat ammattiosaamisen näyttöjen ja näyttöaineistojen toteuttamisessa. Lisäksi kysyttiin haastateltavien kokemuksia ammattiosaamisen näyttöjen kokeiluista.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen ja lähestymistavaltaan sekä tutkimusotteeltaan fenomenografinen. Tällöin tutkimus kohdistaa mielenkiintonsa niihin erilaisiin tapoihin, joilla ihmiset kokevat, havaitsevat, ymmärtävät ja käsitteellistävät erilaisia ympäröivän todellisuuden ilmiöitä. Tutkija on näin ollen oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta. (Paloniemi 2004, 37; Niikko 2003, 30–31; Häkkinen 1996, 23; Marton 1994.) Tutkimus kytkeytyy ja kiinnittyy tiiviisti näyttöaineistojen

valmisteluprojektin toimintaan, jossa tutkimuksellinen lähestymistapa oli mukana koko projektin ajan.

Näyttöaineisto- ja näyttöpilottiprojektien toteuttaminen ovat molemmat olleet varsin massiivisia, taloudellisesti ja poliittisesti tuettuja ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeita (esim. Hakala 2006, Haltia 2006). Opetushallituksen rahoittamia näyttöprojekteja on ollut yli 80. ESR:n tuella rahoitettujen näyttöprojektien painopistealueet ovat olleet näyttöjen kokeilu (näyttöpilottiprojektit), näyttöaineistojen valmistelu, näyttöjen kehittämiseen liittyvä tutkimus, raportointi ja levitys. Painopistealueita ovat olleet myös kansallisen oppimistulosten arvioinnin kehittäminen, hyvien näyttökäytänteiden levittäminen, ammatillisten perustutkintojen näyttöjen yhteensovittaminen sekä koulutuksen järjestäjän arviointikäytäntöjen kehittäminen. (Rasku 2006, 31.)

Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen voidaan liittää myös laajempaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen viitekehykseen, joka nousee elinikäisen oppimisen periaatteesta. Kaikilla koulutusasteilla jokaisella pitää olla mahdollisuus tehdä osaamisensa näkyväksi ja saada osaamisellensa tunnustus. Nykyisessä tutkintotavoitteista koulutusta koskevassa lainsäädännössä on kolmenlaisia säädöksiä muualla hankitun osaamisen tunnustamiseksi. Säädökset koskevat näyttöön perustuvaa tutkintojen suorittamista, tutkintotavoitteiseen koulutukseen hakeutumista muualla kuin formaalissa koulutuksessa hankitun osaamisen perusteella sekä muualla hankitun osaamisen hyväksilukemista opinnoissa. Esimerkiksi ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon tai näiden osan voi suorittaa ammattitaidon hankintatavasta riippumattomilla näyttötutkinnoilla. (Nyyssölä 2002, 19–20.) Jo esitutkimuksen haastatteluissa kävi ilmi, että ammattitaidon ja osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kysymykset eivät ole helposti avautuvia. Koska ammattitaidon tunnistaminen ja tunnustaminen olivat käsitteinä opettajille suhteellisen epäselviä, tutkimuksessani paneuduttiin ammattitaidon ja osaamisen tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen käsitteistön sekä niihin liittyvien kysymysten avaamiseen.

Näyttöpilottien (Pohjalainen & Vesaja 2001) kokemusten mukaan näyttöaineistojen laatiminen vie paljon aikaa, jos niistä tehdään laadukkaat ja selkeät. Näiden kokeilujen pohjalta katsottiin, että jatkossa tulisi kiinnittää erityistä huomiota arvioinnin kohteiden sekä arviointikriteereiden selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. Jo ensimmäisen vuoden näyttökokeilun jälkeen voitiin todeta, että näytöt on mahdollista liittää ammatilliseen peruskoulutukseen. Järjestelmää kehitettäessä on kuitenkin

kin tärkeää pitää mielessä se, ettei tehdä siitä liian monimutkaista ja raskasta. Näyttöpilottikokeilu antoi jo viitteitä siitä, että näytöt lisäävät opiskelijoiden motivaatiota, monipuolistavat opiskelijoiden arviointia, lisäävät koulutuksen työelämävastaavuutta ja laajentavat oppilaitoksen työelämäyhteistyötä. Tästä syystä voitiin olettaa, että ammattiosaamisen näytöt tulevat parantamaan ammatillisen koulutuksen laatua. (Pohjalainen & Vesaja 2001.)

Tutkimustulokset

Tämä tutkimus ajoittui vaiheeseen, jossa kokemuksia ammattiosaamisen näytöistä oli hyvin vähän. Haastateltavien kokemukset ovat ns. pilot-tivaiheen kokemuksia. Tutkimus toi esille sen, että näyttöaineisto- ja näyttöpilotti-projektien osalta koettiin, että asioita jouduttiin tekemään väärinpäin. Pilotin piti ensin luoda näytön kuvaus ja arviointi, toisaalta tarkastelussa ei ollut ammatillisen kasvun näkökulmaa. Myöhemmin kun näyttöaineistossa alkoi tulla kokeiltavaa, oli näyttöpilotti-projekti jo loppunut. Kuitenkin pilotista oli opettajien mielestä hyötyä – sen avulla alkoi muodostua käsitys ammattiosaamisen näytöistä ja se saattoi nopeuttaa aineiston laadinnasta kiinni pääsemistä. Myös Hakala (2006, 57) on todennut samansuuntaisesti, että opettajien kärkevä kritiikki kohdistuu näyttöpilotti- ja näyttöaineistoprojektien aloittamiseen ja organisointiin. Näyttöaineistoprojektit alkoivat lähes yhtä aikaa näyttöpilottien kanssa, minkä seurauksena oli se, että valtaosassa näyttöpilottiprojekteja laadittiin näyttöaineisto näytöjen kokeiluun.

Opettajien käsitykset ammattiosaamisen näyttöjen kokeiluista

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä ammattiosaamisen näyttöjen kehittämistyössä oli kysymys uudistuksesta, jossa oli jotain tuttua ja jotain uutta. Ammatilliseen peruskoulutukseen oli kehitetty työssäoppimista jo hyvän matkaa, ja toisaalta esimerkiksi näyttötutkinnot olivat tuttuja aikuiskoulutuksen kautta. Vastanneiden opettajien mielestä ammattiosaamisen näytöistä oltiin tietoisia kentällä heti pilottitoiminnan käynnistymisvaiheessa. Työelämän tietoisuus oli syntynyt; ensinnäkin koulutuksen kautta, kun oppilaitos oli järjestänyt työpaikkaohjaajakoulutusta. Toiseksi opiskelijoiden työssäoppimisen jaksojen kautta, kun opiskelijat ja työssäoppimista ohjaajat opettajat kertoivat ammattiosaamisen näytöistä.

Opettajat pohtivat sitä, että valmisteluprojekteissa aikaa on ollut riittävästi, mutta miten sitä tulee olemaan jatkossa. Opettajat kokevat näytöt työllistävänä, erityisesti alussa tarvitaan resursseja. Näyttöaineistojen kehittämiseen on myötävaikuttanut kokemus työssäoppimisen projektista, jossa oli saman tyyppisiä elementtejä. Vastauksissa tuli esille sellainen näkökulma, että näyttöaineistoprojektin kehittäminen oli vain sitä, että jatkettiin työssäoppimisen kehittämistä.

Taulukkoon 1 olen koonnut yhteen näyttöaineistoprojektiin osallistuneiden ammatillisten opettajien näkemyksiä ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisestä SWOT-analyysiä käyttäen.

Opettajien vastauksista voidaan hahmottaa ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisen kannalta keskeisiä näkökulmia opettajan työssä. Nämä näkökulmat ovat seuraavat:

Tarvitaan opetussuunnitelmaosaamista

Ammattiosaamisen näyttöjen vahvuuksina opettajat kuvasivat, että ammattiosaamisen näyttöjen myötä opetussuunnitelmaosaaminen lisääntyi. Opetussuunnitelman perusteet ohjaavat tarkemmin opetuksen suunnittelua ja toteuttamista. Aikaisemmissa tutkimuksissa nimenomaan kolmi-kantaperiaatteen etuna on voitu nähdä opettajien ammatillisen osaamisen päivittyminen. (Suursalmi 2003, 48). Ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelun ja toteutuksen aikana tehtävä yhteistyö ja yhteisen kielen opettelu altistavat ammattitaitokokemusten vaihdolle ja opettajien työelämätietoisuuden vahvistumiselle. Vastauksissa näyttöaineiston laatijat korostavat myös sitä, että tästä työskentelystä on hyötyä tulevaisuudessa esimerkiksi oppilaitoksen opetussuunnitelmatyössä. Opettajien kuvauksissa opetussuunnitelmat ovat ajan tasalla pääpiirteittäin ja vastaavat tämän päivän työelämän ammattitaitoa hyvin pitkälle. Toisaalta opetussuunnitelmiin oli kuvattu niin laaja-alaista perusosaamista, että opettajien oli vaikea päättää, mitä siitä opiskelijan pitäisi kyetä näytöissä osoittamaan.

Toimivat yhteistyöverkostot

Tutkimuksen kannalta merkittävä tulos oli se, miten opettajat kuvasivat pitkäaikaisten ja toimivien verkostojen tärkeyttä. Opettajat näkivät vahvuutena sen, että oppilaitoksilla on jo työssäoppimisen myötä käytössä toimivat yhteistyöverkostot työelämään. Vastauksissa nousi esille se, miten yhteinen opiskelijoiden ohjaus- ja arviointityö lujittaa yhteis-

TAULUKKO 1. Näyttöaineistoprojektiin osallistuneiden opettajien näkemyksiä ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisestä.

Näyttöjen vahvuudet	Näyttöjen heikkoudet
<ul style="list-style-type: none"> - Tietoisuus opetussuunnitelmasta on lisääntynyt. - Näyttöaineisto on hyvä apu. - Toimiva verkosto: vakintuneet arvioijat työelämässä/ työssäoppiminen. - Työpajakaohjaajakoulutus: Koulutuksessa olevat työpajakaohjaajat sisäistävät tosi hyvin ammattiosaamisen näytöt. - Omat näyttökokeilut: arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit olivat toimivat. Työpajoilla niitä pidettiin toimivina. - Positiiviset kokemukset, kokeilut ovat menneet hyvin. - Näytöt istuu ja on toteutettavissa, ettei tarvitse tuoda, toimittaa mitään ekstraa. - Opiskelijat mukana suunnittelussa. - Työelämässä toteutetut näytöt ovat parempi vaihtoehto: opiskelijat ottavat näytöt tavoitteellisesti ja haluavat oppia työssäoppimisen aikana. - Erialaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Opettajat kokevat työllistävänä: - Suunnittelutyön ja toteutuksen, alussa tarvitaan resursseja. - Vaikaa prosessi.
<p>Näyttöjen haasteet/mahdollisuusudet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suuri muutos opettajan työssä: toimittava diplomaattina, asiantuntijana asiantuntija-organisaatiossa, suurlähettiläänä. - Vastuuta pitää jakaa: opettajan, työpaikka-ohjaajan ja opiskelijan välillä. - Alkatuslultettava, osattava lukea kuin karttaa kuinka toteutetaan. - Haastavaa opettajalle: arviointiin tulee uutta. Varmistettava, että on arvioitu mitä pitikin, esim. ammatillinen kasvu. - Ohjaus: opiskelijan opinpolun rakentaminen, työsuunnitelman tekemisen ohjauksen kehittäminen. Suunnittelija tuntee työpaikan tai on sen edustaja. - Suunnitelmiem tekemisen harjoittelu ja koulussa: miten teen näyttösuunnitelman. - Laajempi lanseeraus työelämään: miten oppilaitokset vievät asian työelämään? - Nuorten ja aikuisten näytöt yhdenyvä – kuitenkin sama perustutkinto. 	<p>Näyttöjen uhat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perustutkintojen erilaiset toteuttamistavat. - Käsitteet menevät sekaisin, puhutaan näyttö- tutkinnosta vaikka tarkoitetaan ammatti- osaamisen näyttöjä. - Oppijan tason ymmärtäminen – osaa ohjata oikeisiin paikkoihin. - Perustutkintojen näyttöjä arvioidaan liian rankasti tai mennäänkö vanhalla kaavalla. - Saadaanko työelämästä terävöityä arviointia? - Työpajakaohjaajakoulutuksen toteuttaminen. - Mikä on näytön merkitys verrattuna työssä- oppimiseen?

työtä. Verkostossa toimivat koulutetut työpaikkaohjaajat ovat vastuullisia työssään. Näyttöjen kokeiluista on saatu hyviä kokemuksia, toiminnan alkuvaiheessa kaikki osapuolet ovat suhtautuneet positiivisesti. Esimerkiksi työpaikkaohjaajien koulutuksesta on saatu myönteisiä kokemuksia, ohjaajat ovat ottaneet ammattiosaamisen näytöt hyvin vastaan. Opiskelijoiden osallistuminen näyttöprosessiin jo suunnitteluvaiheessa nähtiin vahvuutena. Kuvattiin, että opiskelijat ovat hyvin motivoituneita työelämässä tapahtuvissa näytöissä. Lisäksi ammattiosaamisen näytöt lisäävät erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä.

”...ja sitten siinä ohjaustyössä myös niin, että osaa ohjata heitä tietäntyyppiin paikkoihin, kun tuntee paikat. Tuntee sillä lailla tämän aineiston ja myös ne arviointiasiat siellä. Esim. että sinun tapauksessa kun sinulla on ollut tällainen tämä työpaikka niin nyt sun varmaan näistä kolmesta kannattaisi valita että silloin se opinpolku rakentuisi niin kun monipuoliseksi ja saisit kokemuksia erityyppisistä paikoista. Kyllä nämä kaikki oikeastaan auttaa toisiaan, ainakin kun työssäoppimista ohjaa niin hyvin läheisesti nämä auttaa nämä projektit toisiaan. Ja tietysti mun omassa työssä tuo työpaikkaohjaajakoulutus eli niiden koulutusten vieminen on ollut kanssa jotenkin luontevaa yhdistää tähän työhön kun on kokemusta kentältä.” (H5)

Näyttöjen mahdollisista heikkouksista opettajien vastauksissa nousi esille, että ammattiosaamisen näytöt koetaan työllistävinä ja niiden yhteistyönä toteuttamiseen tarvittavista resursseista oltiin huolestuneista.

Opettajan työn muutos

Vastauksissa opettajien näkemyksissä korostuivat oman ammattialan hallinnan tärkeys, oman alan ammattien ja tehtävien tuntemus – siis se, että opettajalla on tuntemus alan luonteesta ja sen realiteeteista. Voidakseen suunnitella ammattiosaamisen näyttöjä opettajalla itsellään pitää olla ajan tasalla oleva ammatillinen osaaminen ja riittävä työelämäkokemus. Opettajat nostivat yleisen työelämäntuntemuksen siihen rinnalle. Näiden näkökulmien lisäksi opettajat toivat esille näyttötoiminnan kehittämässä alueellisen yhteistyön merkityksen. Yhteistoiminta eri toimijoiden kesken on koettu tärkeäksi ja sen toivotaan edelleen vahvistuvan. Yhteistyön avulla päästään laadukkaampaan toimintaan ja yhteydenpito työelämään helpottuu. Tällöin jokainen toimija ei käytä omannäköisiä ohjeita ja lomakkeita, vaan ne suunnitellaan yhteisvoimin.

Yhtenä merkittävänä näkökulmana opettajien osaamisen kehittämiseen ammattiosaamisen näytöistä vastaajat nostivat esiin opettajien työelämäjaksot. Heidän mielestään ne ovat erittäin hyvä apu silloin, kun voi olla itse työskentelemässä 1–3 viikkoa työelämäjaksolla. Silloin pystyy hyvin näkemään, miten työelämässä toimitaan ja minkälaisiin käytänteisiin on tuomassa ammattiosaamisen näyttöä. Valtakunnallisesti kehittämistyössä nousi kovasti esille nimenomaan opettajien työelämätietyisyys ja sen lisääminen, mutta opettajat toivat vastauksissa esille myös omakohtaisen laaja-alaisen opetuskokemuksen tärkeyden.

Haasteena ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönotossa opettajat kuvasivat, että se on suuri muutos opettajan työssä. Opettajan on toimittava työelämän suuntaan diplomaattina, asiantuntijana, asiantuntijaorganisaatiossa jopa suurlähettiläänä. Toisena haasteena opettajat näkivät vastuun jakautumisen eri osapuolille näytöissä. Erityisesti arviointiin ja ohjaukseen tulee uutta. Näyttötoiminnassa on varmistettava, että on arvioitu sitä mitä pitääkin. Opettajalta uuden ammattiosaamisen näytöissä tarvittavan pedagogisen ajattelun omaksuminen edellyttää omien ohjaustaitojen ja opetustaitojen kehittämistä sekä paneutumista opiskelijoiden ohjaukseen. Opettajat kuvasivat, että ohjaustyössä pitää oivaltaa, minkälaiseen työssäoppimispaikkaan opiskelijan kannattaa mennä. Minkälainen hänen oppimispolkunsa pitäisi olla? Oppimisen luonteen muuttuessa yhä enemmän konstruktiviseen suuntaan ja oppimisen ja työprosessien välisten yhteyksien vahvistaminen muuttavat opettajan osallistumisen ehtoja ja menettelytapoja. Kun opettajan työ muuttuu, hänestä tulee samalla kertaa sekä työ- että opiskelupaikkana toimivan oppivan organisaation koordinoija. Tällöin opettajan perinteisiin tehtäviin tulevat lisäksi esimerkiksi joukkueenjohtajan, puhemiehen, hankkeen hallinnoijan ja laaduntarkkailijan toimenkuvat. (Descy & Tessaring 2001, 16.)

Opettajien haastatteluissa ammatillista kasvua kuvattiin siten, että se on jonkinlainen ymmärrys siitä, mikä asia otetaan esille missäkin opiskelun vaiheessa. Se on pohdintaa, mihin opiskelija kykenee, mikä on alalla kaikille välttämätöntä keskeistä osaamista. Jatkossa olisi hyvä määritellä kolmen vuoden kokonaisuus, missä näkyy opiskelijan ammatillinen kasvu. Saman asian osaamista ei kannata näyttää moneen kertaan. Mitä, missä ja miten oppija oppii – nämä ovat tärkeitä kysymyksiä, kun rakennetaan henkilökohtaisia oppimispolkuja. Näyttöaineistojen laadintaa koskevissa palautteissa tuli esille, että näyttöaineiston tutkinnon kuvauksessa pitäisi olla opiskelijan ammatillisen kasvun jäsentynyt kuvaaminen. Näyttöaineistojen kehittämistyön edetessä opiskelijan amma-

tillisen kasvun kuvaaminen jäi vähemmälle huomiolle. Tämäkin voi olla yhtenä syynä siihen, etteivät opettajat vastauksissa nostaneet opiskelijan ammatillista kasvua vahvasti esille.



Kuva 1. Nuoren ammatillisen kasvun keskeiset kysymykset

Ammatiosaamisen näytöt mahdollistavat opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden huomioimisen samalla tavoin kuin työssäoppimisesakin. Näyttöaineistoissa juuri arviointikriteerien ja näytön kuvausten avulla voidaan opiskelijan ammatillista kasvua ilmentää. Tutkinnon opintokokonaisuuksien arvioinnin pitäisi olla looginen kokonaisuus, joka tukee opiskelijan ammatillista kasvua. Vaikuttaa siltä, että koulutuksen yhdeksi keskeiseksi haasteeksi on noussut kokonaispersoonallisuuden kehittäminen. Jos ajattelemme, että koulun tulisi kasvattaa kriittisiä ja vahvan moraalisen identiteetin omaavia kansalaisia, niin koulutuksella nähdään vaikutuksia myös oppijan itsetunnon kasvattamisessa. (Salo 2004, 27–28.) Ammatiosaamisen näytöt voivat osana oppimisprosessia vahvistaa opiskelijan itseohjautuvuutta sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja.

Elinikäisen oppimisen periaatteen myötä ammattitaidon arviointiin tulee mukaan yhä vahvemmin ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulma. Ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnin tärkeitä lähtökohtia ovat arvioinnin ohjaava ja kannustava merkitys. Tällöin näyttöjen arviointi vahvistaa opiskelijan myönteistä minäkäsitystä ja tervettä itsetuntoa sekä lisää itsetuntemusta. Opiskelijan tehdessä itse omat näyttösuunnitelmat neuvotellen sekä opettajan että työpaikkaohjaajan kanssa hän ottaa vastuuta omasta opiskelustaan. Pystyäkseen tähän opiskelija tarvitsee ohjausta opettajalta ja työpaikkaohjaajalta. Eri tavoin koulutuksessa hankitut kokemukset eivät vielä merkitse oppimista, vaan kokemukseen on liitettävä esimerkiksi ammattiosaamisen näyttöjen reflektointi ja teoreettinen pohdinta eri näyttötilanteissa. Tämän reflektointiprosessin kehittämisessä on työssäoppimisen ja sen yhteydessä toteutettavilla ammattiosaamisen näyttöjen ohjauksella tärkeä tehtävä. (Järvinen ym. 2000, ks. myös Kaksonen ym. 2006, 231.)

Hakkarainen (2000) toteaa, että on olennaista luoda sellaisia sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat oppijoiden osallistumisen erilaisiin osaamis- ja asiantuntijayhteisöihin mahdollisimman varhaisesta oppimisen vaiheesta alkaen. Esimerkiksi näyttöjen arviointi- ja ohjauskeskustelujen näkeminen opiskelijan osaamisyhteisöön kasvamisen prosessina merkitsee mielestäni juuri tätä asiantuntijaksi kasvun tukemisen mahdollisuutta. Toisaalta näyttöaineistoprojekti voidaan nähdä myös opettajien oman osaamisen kehittymisenä näyttöjen asiantuntijakulttuuriin.

Ohjaustaidot

Näyttöaineistojen kehittämiskoulutuksessa opettajat miettivät ohjauksen tarpeita ennen näyttöä, näytön aikana ja näytön jälkeen. On todennäköistä, että ohjauksellisesti tulee esiin asioita, jotka joudutaan suunnittelemaan etukäteen: esimerkiksi miten näyttösuunnitelma käsitellään tai minkälaiset työmenetelmät ja ohjeet ovat käytössä työpaikalla (esimerkiksi vakioitu ruokaohje vai jokin suullinen tai kirjallinen ohje). Vastauksissa korostuu, että ohjauksessakin on otettava huomioon se, että ammattiosaamisen näytöt toimivat opiskelijan näytön paikkana ja vastuuta pitää jakaa eri osapuolille. Kun arvioinnin kohteet ja kriteerit ovat opiskelijalle selkeät, hän tietää, mihin pitää keskittyä. Vastaajat kertoivat, että yleensä näyttö luonnistuu opiskelijoiden puolelta hyvin ja tähän mennessä opiskelijat ovat saaneet yllättävän hyviä arvosanoja. Vastauksissa korostui ohjauksen tarve eri näyttöprosessin vaiheissa ja

erityisesti opiskelijan työsuunnitelman tekemisen kehittäminen. Suunnitelmien tekemisen ohjausta pitäisi olla opiskelun kaikissa vaiheissa.

Raportissaan ”Näyttöjen kehittämisestä ammatilliseen peruskoulutukseen” Pohjalainen ja Vesaja (2001) toteavat näyttöpilottiprojektien 1999–2000 kokemuksina ja kehittämisehdotuksina, että on tärkeää kytkeä näyttöihin liittyvä ohjaus- ja tukitoiminta oppilaitoksen muuhun vastaavaan toimintaan, koska näyttöjä antavien opiskelijoiden määrän kasvaessa myös erilaisen tuki- ja ohjaustoiminnan tarve kasvaa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että opettajat kokevat näyttöjen vaikuttavan ennen kaikkea opettajien ns. työelämäosaamiseen ja ohjaus- ja arviointitaitoihin. Lähes kaksi kolmesta opettajasta arvioi, että ammattiosaamisen näytöt lisäävät tietämystä oman ammattialan muutoksista, taitoa arvioida oppimista erilaisissa oppimisympäristöissä sekä kykyä antaa rakentavaa palautetta. (Vehviläinen 2004b, 30.)

Arviointiosaaminen

Tutkimuksessa arviointikulttuurin kehittämisen haasteina tulivat esille siirtyminen toteavasta arvioinnista kehittävään arviointiin ja ulkopuolisesta arvioinnista itsearviointiin sekä myös suorituksen luokittelusta ammatillisen kasvun tukemiseen. Vanha ja uusi arviointikulttuuri olivat yhtä aikaa esillä esimerkiksi opetussuunnitelman jäsentymisessä. Näyttöpilottivaiheessa haastateltujen opettajien mielestä opiskelijoiden itsearviointi toteutui yllättävän hyvin. Opiskelijoiden arviointi on ollut varsin realistista, jos sitä verrataan työelämän ja opettajien arvioihin. Haastattelussa opettajat toteavat, että arvioinnin luotettavuus ja arviointikriteeristön toimivuus ovat keskeisiä tekijöitä toiminnan luotettavuuden varmistamisessa. Opettajien mielestä haastavinta näyttöjen arvioinnissa on se, että on arvioitu mitä pitikin sekä arvioinnin oikeudenmukaisuus. Toiseksi pohdittiin, saadaanko työelämän arvioijien avulla arviointiin lisää uutta ja monipuolista näkökulmaa. Lisäksi opettajat pohtivat ammattiosaamisen näytön arvioinnin merkitystä verrattuna työssäoppimisen arviointiin. Yhdeksi tärkeäksi kehittämishaasteeksi nousi myös arvioijakoulutus. Tarvitaan näyttöjen arvioijien kouluttamista, sillä esimerkiksi työelämän edustajat ovat kaivanneet selkeää arviointikriteeristöä ja yleensä koulutusta ammattiosaamisen näytöistä. Työelämän edustajien näkökulmasta yhdeksi haastavaksi kysymykseksi osoittautui se, mitä taitoja nuorelta ammattiin valmistuvalta edellytetään eri vaiheissa.

Kansallisen näyttöprojektien edetessä alettiin selkeämmin nähdä opiskelijan arviointi kokonaisuutena ja pyrittiin välttämään päällekkäistä arviointia. Tästä syystä työssäoppimisen arvioinnissa päädyttiin ratkaisuun, jossa opiskelijaa ohjataan ja kannustetaan sekä annetaan palautetta työssäoppimisen jakson aikana, mutta opiskelijan osaamisen arviointi ja arvosanaan liittyvät päätökset voidaan tehdä kuitenkin ammattiosaamisen näytöillä (Rasku 2006, 34).

Kokeiluissa näytön arvioijina ovat toimineet opettajat, työelämän edustajat sekä erityisesti työpaikkaohjaajat ja opiskelijat. Projektien näyttöarviointien toteutuksissa oli eroavuuksia: läsnä ovat olleet opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja. Arviointia suoritti opiskelijan oma opettaja tai joku muu alan opettaja. Myös muiden opiskelijoiden vertaisarviointia käytettiin jonkin verran arviointimenetelmänä. Työelämän edustajana toimi oma työpaikkaohjaaja tai muu työntekijä, jolla on vähintään toisen asteen tutkinto. Joissakin näyttöjen kehittämissuhteissa tavoitteena oli se, että työelämän edustaja ottaa vastaan näytöt. Näiden pilottien kokemusten avulla voidaan todeta, että opiskelijalle vieraan opettajan tai työelämän edustajan arviointi ei tuo lisäarvoa ammattiosaamisen arviointiin. Toisaalta ammattiosaamisen näyttöjä tulee olemaan runsaasti, jolloin onkin realistista edellyttää, että opiskelijan oma opettaja ja työpaikkaohjaaja toimivat näyttöjen arvioijina. Katsotaan, että arvioinnin objektiivisuuden kannalta on merkittävämpää, että arvioijia on useita, kuin se, että arvioijat olisivat opiskelijalle vieraita. Näyttöjen arvioinneissa yli 70 %:ssa mukana on ollut työelämän edustaja. Projekteissa on saavutettu hyvin yksi näyttöjen kehittämisen tavoite – työelämän saaminen mukaan ammattitaidon saavuttamisen arviointiin. (Nyyssölä 2003a, 2003b, 2005.)

Yhteinen ymmärrys käsitteistä

Näyttöjen toteutumisen uhkina opettajat pitivät mm. käsitteellistä epäselvyyttä, erityisesti ammattiosaamisen näyttöjen ja näyttötutkintojen sekoittumista työelämässä. Myös sitä pidettiin uhkana, että perustutkintojen arviointi on liian vaativaa eikä opiskelijan ammatillista kasvua huomioida riittävästi. Eli saadaanko työelämästä terävyyttä arviointiin ja miten työssäoppimisen ja näyttöjen arviointi määritellään. Lisäksi uhkana koettiin työpaikkaohjaajakoulutuksen toteutumisen onnistuminen.

Ammattiosaamisen näytöt ja näyttötutkintojärjestelmä aiheuttavat kentällä sekaannusta ja hämmennystä. Niin työpaikkaohjaajat, opiskelijat

kuin opettajat sekoittavat näiden järjestelmien käsitteitä. Lisäksi monilla aloilla samat työpaikkaohjaajat toimivat sekä opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa koulutuksessa olevien että näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen opiskelijoiden työssäoppimisen ohjaajina ja näyttöjen arvioijina. (Hakala 2005, 42; Kallioniemi, Majuri & Mahlamäki-Kultanen 2008: 58.) Tästä syystä onkin työpaikkaohjaajien koulutuksessa tarpeen selvittää ammattiosaamisen näyttöjen ja näyttötutkintojärjestelmän näyttöjen eroja ja yhtäläisyyksiä.

Opettajan asiantuntijuuden kannalta keskeistä on oman alan substanssitudon ja pedagogisen tietämyksen integroituminen pedagogiseksi sisältötiedoksi (Tynjälä 2004, 177). Ammatillisen opettajan substanssiosaaminen ei voi rajoittua vain tiedolliselle alueelle, vaan opettajalla itsellään on oltava myös käytännön tekemisen taidot. On esitetty, että näiden taitojen entistä syvällisempi ja monipuolisempi osaaminen tulee lisääntymään. (Lahtiranta & Penttilä 2006, 15; ks. myös Vertanen 2002, 225–226.)

Pohdintaa

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää ja systematisoida niitä ammatillisten opettajien ajattelutapoja, joita on syntynyt näyttöaineistojen laadintaprosessin yhteydessä ammattiosaamisen näytöistä ja näyttöaineistoista. Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen jatkuu edelleen ja tutkimuksen tulokset antavat viitteitä opettajien käsityksistä kehittämistyön aikana. Käsityksen voidaan ajatella olevan ihmisen jostakin asiasta itselleen rakentama kuva, joka vaikuttaa uusien asioiden ja niihin liittyvän informaation jäsentämiseen. Tarkasteltaessa henkilöiden käsityksiä prosessien eri vaiheissa tulee muistaa, että käsitykset ovat dynaamisia, ne voivat muuttua useaankin kertaan lyhyessä ajassa.

Ihmisten sitouttamisen kannalta on mielestäni tärkeää se, että eri toimijat pääsevät yhdessä työstämään jo hyvin varhaisessa vaiheessa tulossa olevaa uudistusta. Tutkimuksessa tuli hyvin esille, että projektin aikana ylitettiin käsitteellinen epävarmuus, löytyi yhteinen kieli sekä käsitteellinen ymmärrys. Opettajat kuvasivat, kuinka projektin alussa vaikutti siltä, ettei toimijoilla ollut selkeää kuvaa siitä, mitä projektissa oikein tehdään. Näitä negatiivisia mielikuvia aiheutti juuri näyttöaineistojen laadinnan alkuvaiheessa tavoitteiden määrittelyn epämääräisyys. Opettajat eivät tienneet kovin tarkasti, minkälaista lopputulosta projektissa tavoiteltiin. Vaikka vähitellen tavoitteet alkoivat selkeytyä, niin jonkinasteista

epävarmuutta aiheutti ohjeistuksen muuttuminen työskentelyn edetessä. Opettajat kuvaavat, että näyttöaineistojen laatimistyö on vaatinut heiltä paneutumista ja ajattelutyötä. Projektissa käytettyjä opettajien kehittämistyötä tukevia työmuotoja olivat esimerkiksi yhteiset koulutuspäivät, työseminaarit ja tutor-toiminta. Tämä yhteinen työskentely ja pohdinta auttoivat ymmärtämään ammattiosaamisen näyttöjen perusidea.

Yhteisen kielen ja näkemyksen muodostumiseen tarvitaan aikaa, ja opettajien mukaan siinä prosessissa merkittävää on ryhmän hyvä yhteishenki ja tiimityö. Yhteiset käsitteet muodostuivat työn edetessä, ja ryhmässä yhdessä pohtiminen avasi uusia näkökulmia.

”Mutta sitten se mikä varmaan kaikista suurin voimavara ollut mun kohdalla on se, että meidän tiimi on toiminut hirveän hyvin. Ja meillä on ollut semmoinen kannustava ilmapiiri ja koko ajan semmoinen meininki siinä että yksin ei tässä kukaan oo tätä tekemässä, vaan tää on yhteinen ongelma.” (H5)

”Projekti on kasvattanut minua ymmärtämään opetussuunnitelmia, toimimaan projektissa ja yhteisten käsitteiden jäsentymisen.” (PH8)

Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellisiä ovat juuri tällaiset yhteiset toiminnot, joissa eri osapuolet jakavat omaa tietämystään asioista. Organisaatioiden asiantuntijuus on usein kiinnittyneenä niihin ongelmiin, joita asiantuntijat työssään ratkaisevat. Asiantuntijoiden tietämys on tämän tyyppisen hiljaisen tiedon varassa organisoituneena niiden ongelmien ympärille, joita he työssään ratkaisevat. Hiljaisen tiedon käsitteestä keskustellaan varsinkin tietämyksen hallinnan ja henkisen pääoman yhteydessä (Isaacs 2001, 69). Näyttöasioissa asiantuntijaksi tuleminen on asteittain syvenevä osallistumisen prosessi. Opettajat kuvaavat, että ”kukaan ei rakenna yksin tulevia muutoksia vaan niihin tarvitaan yhteistä, avointa keskustelua, tämä on kaikkien yhteinen asia.” Useat tutkijat (esim. Mäntylä 2002, 237) toteavat opettajuuden olevan ammatti, joka on yhä vaikeammin etukäteen määriteltävissä. Opettajat voivat kokea kaiken kehittämisen keskellä oman työn uudistamisen välineet puutteellisiksi. Projektit voivat olla yksi väline oman työn uudistamiseen.

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokivat, että työssäoppimisen ohjaus sekä opettajien työelämäjaksot helpottavat olennaisesti työkokonaisuuksien hahmottamista ja tehtävien laadintaa näyttöaineistoihin. Uusien näkökulmien hahmottumisen lisäksi keskustelun avulla opitaan omien ajatusten konkretisointia ja toisten ajatusten tuntemista sekä kriit-

tistä dialogia. Mielestäni näyttötoiminnan mallintaminen ja yhteisten käytänteiden jakaminen kaikille osapuolille on ollut ensiarvoisen tärkeää. Tarvitaan edelleen keskustelua ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisessa näyttäisi opettajilla olevan hyvin keskeinen toimijan rooli. Jatkossa koulutuksen järjestäjän on suunniteltava osaamisen tunnistamisen menettelytavat ja toimintaperiaatteet. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti ammattitaidon arviointiin tulee mukaan yhä vahvemmin ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulma. Ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnin tärkeitä lähtökohtia ovat arvioinnin ohjaava ja kannustava merkitys. Tällöin näyttöjen arviointi vahvistaa opiskelijan myönteistä minäkäsitystä ja tervettä itsetuntoa sekä lisää itsetuntemusta.

Kirjoittajat

Kirjoittajat

Anneli Airola
FT, Kielipalvelujen johtaja
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Aušra Fokienė
PhD, Scientific researcher
Vytautas Magnus University
Centre for Quality of Studies
Kaunas, Lithuania

Marin Gross
MA, Lecturer
Tallinn University
Department of Adult Education
Estonia

Sisko Harvisalo
FM, Koulutussuunnittelija
Jyväskylän yliopisto
Avoin yliopisto

Leena Kaikkonen
KT, Tutkimus- ja kehittämispäällikkö
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Harri Keurulainen
KL, Opettajankoulutuspäällikkö
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Jukka Lerkkanen
KT, Opettajankoulutuspäällikkö
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Ulla Mutka
YTT, Johtaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Annu Niskanen
KL, YTM, Lehtori
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Marja Orpana-Niitlahti
FM, Kouluttaja
Koulutuskeskus Salpaus
Aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut

Hannele Torvinen
KM, Lehtori
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Riitta Virtanen
KM, Lehtori
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Julkaisun toimittajat:
Annu Niskanen, Riitta Virtanen

Kustannustoimittaja:
Anna-Kaisa Tiihonen

Lähteet

Lähteet

Harri Keurulainen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen elinikäisen oppimisen viitekehyksessä

Alanen, A. 1981. Aikuiskasvatuksen termeistä ja käsitteistä. *Opistolehti* 58, 1, 12–13.

Hely. A.M. 1968. *Aikuiskasvatus*. Tammi, Helsinki.

Lengrand. P. 1970. *An introduction to lifelong learning*. Unesco, Paris.

Mead, M. 1961. The contemporary challenge to education. *Fundamental & Adult Education*. 12, 3, 105–117.

Aušra Fokienė: Perspectives for assessment of non-formal and informal learning in vocational teacher education

Fokiene, A. 2006. Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi didaktinių pasiekimų vertinimo sistemos parametrai (Daktaro disertacija). Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas.

Hudges, J. 2005. The Evolution of Evaluation Theory. Prieiga Internetu: <http://www.evaluate-europe.net/eval3/Modelsandtheories>. Reviewed at 5.5.2006.

TIMA-Balt project application form. 2007.

Marin Gross: Assessing prior experiential learning in higher education institutions – what do the experts say?

Andersson, P., Fejes, A. 2005. Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*. 20 (5).

Evans, N. 2000. APEL: Why? Where? How? Setting the International Scene. In Evans, N. (Ed.) *Experiential learning around the world. Employability and the Global Economy*. Jessica Kingsley Publisher: London & Philadelphia.

Evans, N. 2006. Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experiential Learning: Background and Constituencies. In Corradi, C., Evans, N., Valk, A. (Eds.) *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Tartu University Press, Tartu.

Haeringer, A. 2006. The French APEL: Ambitious Procedures. In Corradi, C., Evans, N., Valk, A. (Eds.) *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities*. Tartu University Press, Tartu.

Luit, J., Kamp, M., Slagter, M. 2006. Strangers in Paradise? Initial Assessment of Foreign Students in Dutch Higher Education. In Corradi, C., Evans, N., Valk, A. (Eds.) *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities*. Tartu University Press, Tartu.

Sisko Harvisalo: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opinnoissa

A 19.8.2004/794. Valtioneuvoston asetus yliopiston tutkinnoista. Valtion säädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi>, säädökset alkuperäisinä. Viitattu 10.4.2008.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. [Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi). Viitattu 10.4.2008.

Avoimen yliopiston toimintakertomus vuodelta 2007. 2008. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Elämää kansioissa. Julkaisussa *Minussa elää monta tarinaa*. Kirjoituksia opettajuudesta. Toim. H. L. T Heikkinen & L. Syrjälä. Vantaa: Kansanvalistusseura. 116–125.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjaussuunnitelma. Kevät 2008.

Keurulainen, H. 2007. Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus. Julkaisussa *Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa*. Toim. A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80. 28–42.

Lintunen, J., Terävä, M. & Viirret, T.L. (toim.) 2007. Draamakasvatuksen perus- ja aineopinnot. Opiskeluopas 2007–2009. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.

Olsonen, M. 2007. Portfolio musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistamisessa, arvioinnissa ja tunnustamisessa. Julkaisussa Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Toim. A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80. 54–65.

Pakarinen, T. & Roti, R. 1996. Ihminen toiminnallisissa ympäristöissään. TammerPaino Oy, Tampere.

Verkkotutor 2008.

<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/arvtav.htm>. Viitattu 17.4.2008

Anneli Airola: KieliHOPSit osaksi aikuisopiskelijoiden osaamisen tunnistamista ja tunnustamista

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä. 2004. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004: 27.

Elsinen, R. 2000. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 62. Joensuun yliopisto.

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. WSOY, Helsinki.

European Indicator of Language Competence. Commission of the European Communities. Brussels 1.8.2005. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com356_en.pdf. Luettu 28.1.2008.

Kalaja, P. & Dufva, H. 2005. Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä. Finn Lectura, Hamina.

Suosituksset kieltenopetuksen käytännöiksi ammattikorkeakouluissa.

<http://www.averko.fi/arenekielet/kaytsuos.pdf>. Luettu 7.2.2008.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003). Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>. Luettu 1.6.2008.

White Paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society. 1996. European commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Jukka Lerkkanen: Sähköisen portfolion käsitteet opinto-ohjaajankoulutuksessa ja sen käyttö opintojen hyväksilukemisen välineenä

Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 2007. Opinto-ohjaajankoulutuksen käsikirja. http://aokk.jamk.fi/tiedostot/2007-2008/opinto-ohjaajankoulutus_opiskelijan_kasikirja_2007-2008/download.html . Viitattu 21.11.2007.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2006. <http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoittain%2019042006.rtf> . Viitattu 21.11.2007.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2008. Digitaalinen portfolio. <http://epofo.labra-net.jamk.fi/student/> . Viitattu 26.9.2008.

IAEVG. 2003. International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. <http://www.iaevg.org/crc/files/CQS-Final%20Report-draft%208111.doc> . Viitattu 21.11.2007.

Keurulainen, H. 2007. Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen. Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80. 28–42.

Stefani, L., Mason, R. & Pegler, C. 2007. The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning. London: Routledge.

Annu Niskanen & Hannele Torvinen: Sosiaaliset verkostot näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa

Asetus 1998. Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjänä. WSOY.

Laki 1994. Ammattitutkintolaki 306/1994.

Laki 1998. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998.

Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) 2006. Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammatti-korkeakoulun julkaisusarja 67.

Opetushallitus 2007. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelma, 25 op.

Opetusministeriö 2007. Eurooppalainen ulottuvuus. Vetovoimaa, laatua ja läpinäkyvyyttä ammatilliseen koulutukseen. <http://www.ammatillinen.fi/eurooppalainen>. Viitattu 6.10.2008.

Opetusministeriö 2008. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän väliraportti. Opetusministeriön työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2008:20

Poropudas, O. & Volanen, V. M. (toim.) 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Kirja kerrallaan. <http://www.ksl.fi/files/ast-kopo.pdf>. Viitattu 14.10.2008.

Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvaara, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26.

Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis 1041.

Spangar, T. & Jokinen, E. 2006. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuis-koulutuksen henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin kokonaisarvioinnin loppu-raportti. Opetushallitus.

Turpeinen, R. (toim.) 1995. Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Opetushallitus.

Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, A. & Taalas, M. 2000. Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi. Arviointi 12. Opetushallitus.

Marja Orpana-Niitlahti & Riitta Virtanen: Mistä tietää mitä toinen osaa?

Council of the European Union – General Secretariat 2000. Presidency conclusions: Lisbon European Council of 23 and 24 March 2000. Council of the European Union, Brussels.

European Commission 2001. Making a European area of lifelong learning a reality: communication from the Commission. European Commission, Brussels.

Annu Niskanen: Ammattiosaamisen näytöt ja osaamisen tunnistaminen ammatillisissa perustutkinnoissa – case opettajien käsityksistä ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisestä

Descy, P. & Tessaring, M. 2001. Pätevöittävä koulutus ja oppiminen. Toinen raportti ammatillisen koulutuksen tutkimuksesta Euroopassa: yleistiivistelmä, Cedefopin viiteasiakirjasta. Luxembourg: EUR-OP.

Hakala, R. 2006. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opetusjärjestelyihin ja opetusmenetelmiin – vain hyviä ajatuksia vai todellista toiminnan muutosta? Opetushallitus, Helsinki.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 84–97.

Haltia, P. 2006. Ammattiosaamisen näytöt – mitä ja miksi? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 19–28.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Kauppakaari, Helsinki.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WSOY, Helsinki.

Kaksonen, H., Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus, Jyväskylä. 221–236.

Kallioniemi, K., Majuri, M. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2008. Ammattiosaamisen näytöt ja näyttötutkinnot vertailussa. Opetushallitus. Edita Prima Oy, Helsinki.

Lahtiranta, K. & Penttilä, S. 2006. Opettajankoulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun Julkaisu C:16. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Marton, F. 1994. Phenomenography. Göteborg. Saatavilla <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/>. Luettu 24.1.2007.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu-julkaisuja 2. Hämeenlinna.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuu.

Niskanen, A. 2007. Ammattiosaamisen näyttöjä kehittämässä. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajien käsityksiä ammattiosaamisen näytöistä ja näyttöaineistojen laadinnasta sekä siinä tarvittavasta osaamisesta. Ammatillisesti suuntautuva lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto, Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nyysölä, K. 2002. Koulutuksen ulkopuolella opitun tunnustaminen. Moniste 13/2002. Opetushallitus, Helsinki.

Nyysölä, N. 2003a. Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Väliraportti projektin toiminnasta vuosina 2000 ja 2001. Opetushallitus, Helsinki.

Nyysölä, N. 2003b. Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa 2002. Väliraportti näyttöprojektien toiminnasta. Opetushallitus, Helsinki.

Nyysölä, N. 2005. Kohti osaamisen osoittamista. Väliraportti näyttöprojektien toiminnasta vuonna 2003. Opetushallitus, Helsinki.

Opetusministeriö 2004. Linjaluonnos 22.4.2004. Ammatillisen osaamisen näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa.

Opetusministeriön näyttötyöryhmä 1999. Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 14. Opetusministeriö, Helsinki.

Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Pohjalainen L. & Vesaaja M. 2001. Näyttöjen kehittäminen ammatilliseen peruskoulutukseen. Näyttöpilottiprojektien 1999–2000 kokemukset ja kehittämisehdotukset. Opetushallitus, Helsinki.

Rasku, S. 2006. Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen – kokeiluista käytäntöön. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 8, 29–35.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY, Helsinki.

Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Väitöskirja. Tampere University Press, Tampere.

Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Vastapaino, Tampere.

Sitra 2002. Oppimisella osallisuutta – vastauksia työn murrokseen. Sitra, Helsinki. Raportteja 29. Saatavilla <http://www.sitra.fi/>. Luettu 1.8.2005.

Suursalmi, P. 2003. Kolmikantaperiaatteen toteutuminen ammatillisen peruskoulutuksen näytöissä. Opetushallitus, Helsinki.

Tuomisto, J. 1998. Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 11–55.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.

Vehviläinen, J. 2004a. Ammattiosaamisen näytöt – kokemuksia, asenteita ja ennako-odotuksia. Opetushallitus, Helsinki.

Vehviläinen, J. 2004b. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Opetushallitus, Helsinki.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Liitteet

LIITE 1

POHJOIS-KARJALAN AMMATTIKORKEAKOULU
Kielipalvelut/ Aikuisopinnot

KIELIHOPS

13.5.2008

KUKA OLEN?

Nimi _____

Opiskelijanumero _____

MISTÄ TULEN?

Mitä olen aikaisemmin opiskellut?

Olen ollut töissä seuraavissa yrityksissä/organisaatioissa:

KIELIOSAAMINEN

Englanti: kouluaste, vuodet/opintoviikot, arvosana, ulkomailla oleskelu, työelämässä käyttö, muu käyttö _____

Ruotsi: kouluaste, vuodet/opintoviikot, arvosana, ulkomailla oleskelu, työelämässä käyttö, muu käyttö _____

Muut kielet: kouluaste, vuodet/opintoviikot, arvosana, ulkomailla oleskelu, työelämässä käyttö, muu käyttö _____

Aion hakea seuraavia kielten hyväksilukuja:

VAIHTO-OPISKELU

Aion lähteä vaihto-opiskeluun. Minne ja milloin?

KOKEMUKSIANI AIEMMISTA KIELIOPINNOISTA

Englannin opiskelu on mielestäni ollut _____

Ruotsin opiskelu on mielestäni ollut _____

Muiden kielten opiskelu on mielestäni ollut _____

VAHVUUTENI KIELISSÄ

Vahvuuksiani ja taitojani kielissä ovat mm. _____

KEHITTÄMISALUEET KIELISSÄ

Kehittämisaueitani kielissä ovat mm.

Haluaisin kehittää heikkouksiani seuraavilla tavoilla:

MINÄ KIELENOPPIJANA

Opin kieliä parhaiten seuraavilla tavoilla:

Kielten opiskeluani vaikeuttavat seuraavat seikat:

KIELTEN KURSSITARJONTA

Haluaisin ottaa opintosuunnitelmaani seuraavat kieliopinnot:

TOIVEENI KIELTENOPETTAJILLE

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN
Julkaisuja



MYynti JA JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35
40200 Jyväskylä
Puh. 040 552 6541
Faksi (014) 449 9695
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/kirjasto
www.tahtijulkaisut.net

www.jamk.fi/kirjasto



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU
JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU
JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä
Puh. 020 743 8100
Faksi (014) 449 9700
Sähköposti: jamk@jamk.fi

KULTTUURIALA
School of Cultural Studies

LIIKETALOUS
School of Business Administration

TEKNIikka JA LIIKENNE
School of Engineering and Technology

INFORMAATIO TEKNOLOGIAN INSTITUUTTI
School of Information Technology

LUONNONVARAINSTITUUTTI
Institute of Natural Resources

SOSIAALI- JA TERVEYSALA
School of Health and Social Studies

MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALA
School of Tourism and Services Management

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU
Teacher Education College