

ePooki

OULUN AMMATTIKORKEAKOULUN TUTKIMUS- JA KEHITYSTYÖN JULKAISUT ISSN 1798-2022

ePooki 56/2018

Osaamisen opettaja

Karjalainen Asko (toim.)
14.11.2018 ::

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

Esipuhe

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

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

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

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

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

Teos on muodoltaan kuin sarja blogikirjoituksia. Kaikkien kirjoittajien yhteinen pyrkimys on, että kirjaa olisi mahdollisimman antoisaa lukea. Teoksesta on julkaistu kaksi erilaista versiota, yhtenäinen oppimateriaali ammatilliseen opettajankoulutukseen ja ePookin kokoomateos. Nämä teokset ovat sisällöltään pääosin yhteneviä, mutta tähän kokoomateokseen on sisällytetty oppimateriaaliversiota osin laajentavia tai syventäviä uusia aineksia ja artikkeleita.

Osaamisperusteisen koulutusmallin sisäänajo ammatilliseen koulutukseen ja ammatillisiin opettajankoulutuksiin on herättänyt monia kysymyksiä. Eniten näyttäisi askarruttaneen kysymys, voidaanko mallia käyttää perusteluna opettajaresurssin leikkauksiin ja säästöihin opiskelijoiden ohjauksustannuksissa. Pedagogisesta

näkökulmasta osaamisperusteinen henkilökohtaistava toimintamalli painottaa opettajalta tarvittavan tuen merkitystä ja laatua. Uskomme, että perustelut tälle käyvät ilmi seuraavilta sivuilta.

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

Teoksen valmistelu käynnistyi noin neljä vuotta sitten, jolloin toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi alkoi olla toteuttamisvaiheessa. Tällä välin osaamisperusteinen koulutusajattelu ja pedagogiikka on merkittävästi vahventunut myös korkeakoulujen opetuksessa ja aivan erityisesti ammattikorkeakouluissa. Korkeakouluopetuksen ja -opiskelun erityispiirteitä osaamisperusteisen opetuskäytännön näkökulmasta on tärkeää pohtia ja alueelta kaivataan myös tutkimustietoa. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa syntyneen kokemustiedon perusteella pedagogiset ratkaisut ja esille nousevat pulmatilanteet näyttäisivät enimmäkseen olevan yhteneviä kaikille koulutusasteille. Eri koulumuotojen kulttuurierot, tavat ja tottumukset saattavat kuitenkin tuoda samoihinkin käytänteisiin eriäviä näkökulmia, jolloin koulutuksen onnistunut kehittäminen vaatii tuekseen keskustelua, kokemusten vaihtoa ja myös systemaattista ohjausta, koulutusta sekä valmennusta.

PS. A vai E



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

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

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

Osaamisperusteisuudet

Virkkula Esa, Karjalainen Asko, Guttorm Tomi, Happo Iiris, Kiviniemi Kari, Tenno Tiiu

Osaaminen ratkaisee

Virkkula Esa, Karjalainen Asko, Guttorm Tomi, Happo Iiris, Kiviniemi Kari, Paaso Aila, Tenno Tiiu

Oppiaineista opiskeltaviin ilmiöihin ja osaamiseen

Erkkilä Raija, Kiviniemi Kari, Perunka Sirpa, Karjalainen Asko

Osaamisperusteisuus ja henkilökohtaistaminen

Kilja Päivi, Korento Kati, Korkala Hannu, Kotimäki Erja, Koukkari Marja, Laajala Tiina

Omalle polulle jo hakuvaiheessa

Kilja Päivi, Karjalainen Päivi, Oikarinen Pia, Halonen Laura, Korkala Hannu

Muodollisesta hyväksilukemisesta osaamisen aitoon tunnustamiseen

Kiviniemi Kari, Heiskari Kari, Räisänen Maarit, Karjalainen Päivi

Lukujärjestys

Heiskari Kari, Karjalainen Asko, Kotimäki Erja

Erityistä tukea tarvitseva opiskelija osaamisperusteisessa mallissa

Kepanen Pirkko, Koukkari Marja, Happo Iiris

Yksilö on erityinen

Talonen Eero, Happo Iiris, Koukkari Marja

Opiskelijoiden vertaileminen arvioinnissa

Virkkula Esa, Happo Iiris, Erkkilä Raija

Osaamisperusteinen koulutus: uutta vai paluuta vanhaan?

Virkkula Esa, Karjalainen Asko, Tenno Tiiu

Osaamisperusteisuuden taustateoriaa

Guttorm Tomi, Erkkilä Raija, Kiviniemi Kari, Korento Kati

Rekonstruktivistista pedagogiikkaa

Karjalainen Asko, Korento Kati, Pousi Juha, Virkkula Esa, Kuortti Kimmo

Kaikki opittu perustuu aiemmin opittuun – M.O.T

Guttorm Tomi, Karjalainen Asko, Korento Kati

Osaamispiste – Osaamisen arvon arviointia

Kotimäki Erja, Kilja Päivi, Korkala Hannu, Karjalainen Asko

Osaamismerkki – Aito kokemus osaamisperusteisuudesta

Brauer Sanna, Heiskari Kari, Länsitie Janne, Tenno Tiiu, Rusanen Tiina

Ydinosaaminen

Karjalainen Asko, Kotimäki Erja, Paaso Aila

Opetussuunnittelusta

Happo Iiris, Lehtelä Pirjo-Liisa, Kepanen Pirkko, Perunka Sirpa

Opetuksen salat julki opetussuunnitelmatyössä

Happo Iiris, Lehtelä Pirjo-Liisa, Kepanen Pirkko, Perunka Sirpa, Liu Taina, Karjalainen Asko

Osallistava pedagogiikka osaamisperusteisessä koulutuksessa

Halonen Laura, Happo Iiris, Kilja Päivi, Hanhela Pentti

Suunnitellaan tarjouma

Salo Jarmo, Korkala Hannu, Kilja Päivi

Viisi oppimispolun käsikirjoitusta

Kilja Päivi, Korkala Hannu, Salo Jarmo

Osaamisen Study Group

Alaniska Hanna, Karjalainen Asko

Ohjaavaa palautetta ja autenttista arviointia

Virkkula Esa, Kotimäki Erja, Tenno Tiiu, Pietilä Martti, Hanhela Pentti, Heiskari Kari, Happo Iris

Digitaalisuus osaamisperusteisessa oppimisessä

Brauer Sanna, Kiviniemi Kari, Länsitie Janne, Stevenson Blair, Tenno Tiiu

Osaamisen käsite

Happo Iris, Lehtelä Pirjo-Liisa, Liu Taina, Pousi Juha, Karjalainen Asko

Akateemisen osaamisen ydin

Karjalainen Asko, Alaniska Hanna, Kuortti Kimmo

Osaamisperusteisuus työelämäyhteistyössä ammatillisella toisella asteella

Mäntykangas Ulla, Kilja Päivi, Kotimäki Erja

Osaamisperusteinen ohjaus systeemisestä näkökulmasta

Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Korento Kati

Osku, Misu ja Rosku – Osaamisperusteisen ohjausprosessin mallintaminen opinto-ohjaajaopiskelijoille

Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa

Kohti oikeaa ymmärrystä ja oikeaa osaamista

Heiskari Kari, Karjalainen Asko, Tikkanen Saara

Taidon poisoppiminen

Tenno Tiiu, Karjalainen Asko, Erkkilä Raija

Osaamisen opettajien yhteistyö

Koukkari Marja, Kepanen Pirkko, Nissilä Säde-Pirkko, Korkala Hannu, Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Paaso Aila, Virkkula Esa

Osaamisen opettaja

Paaso Aila, Kepanen Pirkko, Koukkari Marja, Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Nissilä Säde-Pirkko

Osaamisen tiimiopettaja

Happo Iiris, Erkkilä Raija, Huttu Pirkko, Junkkari Maarit, Kotimäki Erja, Koukkari Marja, Kuortti Kimmo, Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Perunka Sirpa

Rajoja ja rakkautta henkilökohtaistamiseen

Rusanen Tiina, Talonen Eero, Kuortti Kimmo

Osaamisen tunnistaminen ja dokumentointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Tenno Tiiu, Pousi Juha, Länsitie Janne, Karjalainen Asko

Osaamisperusteinen opettajankoulutus palautteissa ja opiskelijan kokemana

Karjalainen Asko, Guttorm Tomi, Kiviniemi Kari, Länsitie Janne, Kajula Outi, Tuomikoski Annukka

Aito kohtaaminen ja kuunteluosaaminen

Erkkilä Raija, Happo Iiris, Aalto Sirpa

Positiivista osaamisperusteista pedagogiikkaa

Wenström Sanna, Koukkari Marja, Guttorm Tomi

Competence, reflection and other mind bogglers

Pousi Juha, Kuortti Kimmo, Länsitie Janne, Virkkula Esa

Seitsemän havaintoa onnistuneesta osaamisperusteisesta koulutuksesta

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

Kirjallisuutta

Osaamisperusteisuudet

Virkkula Esa, Karjalainen Asko, Guttorm Tomi, Happo Iiris, Kiviniemi Kari, Tenno Tiiu

14.11.2018 ::

Kun tarkastellaan länsimaisen koulutusfilosofisen ajattelun kehittymistä Sokrateen ajoista tähän päivään, on nähtävissä sekä opettamista että oppimista korostavat näkökulmat. Opiskelijan oppimisen ensisijaisuus painottuu tyypillisesti pedagogisessa kasvatustieteessä, kun taas opetuksen ensisijaisuus korostuu erityisesti didaktiikkaa korostavassa ajattelussa. Opettaja on perinteisessä didaktisessa pohdinnassa opiskelijaa merkittävämpi, koska hän johtaa koko prosessia. Opettaja sitoo langat yhteen ja pitää ohjat käsissään. Oppimista korostavassa ajattelussa opiskelijasta tulee pedagogisen toiminnan keskipiste. Opiskelija johtaa oppimisen prosessia: hänen oppiminen, osaamisen kehittyminen yhdistävät opettajien ponnistelua. Opettajat ovat tukihenkilöitä ja mahdollistajia.



Koulutuksen tavoitteena on aina ollut opiskelijan oppiminen – osaamisen kehittyminen. Esimerkiksi muinaisten kiertokoulujen luku- ja laskutaidon opetus on tähännyttä Suomen kansan osaamistason nostamiseen. Vastaavasti ammatillisen koulutuksen perusta, mestari-kisälli -oppiminen, on ollut varhaista osaamisperusteisuutta. Antiikin Kreikan kasvatustieteessä Sokrateen filosofia sisäisestä tiedosta liittyy sekin osaamisperusteisuuteen. Opiskelijan rooli on siinä kuitenkin määrittynyt erityisellä tavalla. Sokrateshan uskoi, että ihmisellä on jo hallussaan olennainen tieto. Hänelle ei tarvitse sitä erityisesti opettaa, ainoastaan auttaa kysymysten avulla ymmärtämään ja tiedostamaan osaaminen dialogissa filosofin kanssa.

Mihin osaamisperusteinen koulutus perustuu? Koulutuksen osaamistavoitteiden määrittelyyn, erityiseen osaamisperusteiseen toteutukseen vai molempiin? Tutkimusten mukaan hyvässä koulutuksessa opiskelijan lähtötaso otetaan aina huomioon. Kun näin tehdään, tekeekö se koulutuksesta automaattisesti osaamisperusteista tai sinne päin suuntautuvaa?

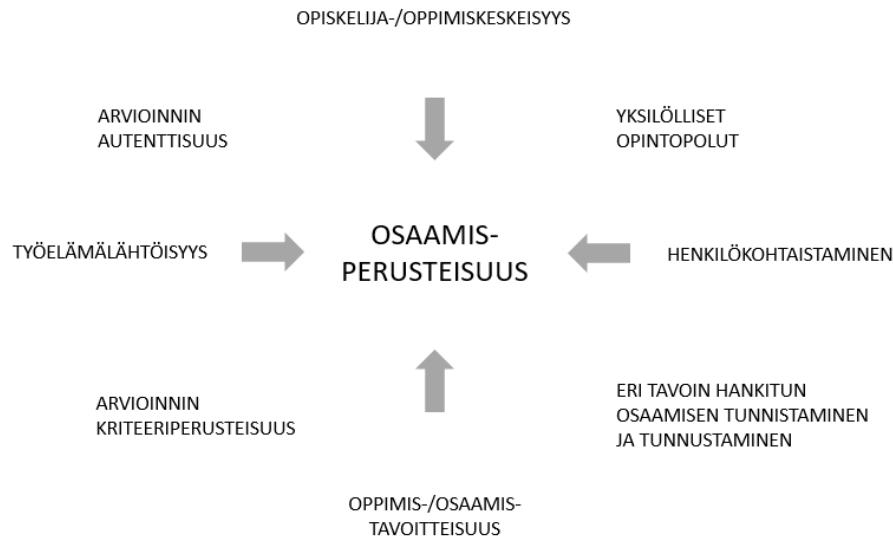
Kaikki seuraavat määritellyt kuvaavat osaamisperusteisuutta:

- Koulutuksen tavoitteet on määritelty selkeästi opiskelijan osaamisina eikä opetettavina taitoina, oppiaineina tai asioina.
- Opiskelijan jo osaamat tiedot ja taidot otetaan henkilökohtaisen opintopolun suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi.
- Opiskelijan henkilökohtainen tai yksilöllinen opintopolku toteutuu.
- Oppimisen tai osaamisen arviointi on autenttista, siis ajanmukaiseen työelämän ammattitaitoon ja ammatilliseen ongelmanratkaisuun pohjautuvaa. Osaamistavoitteet ja arviointikriteerit on selkeästi määritelty ja tutkinto suoritetaan osaamisen näyttöinä ammatille luonteenomaisissa työtehtävissä.

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

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

Kuvio 1 selvittää osaamisperusteisuuden tekijöitä. Osaamisperusteisuus on siis jotain sellaista, jossa yhtäältä kohtaavat opiskelijakeskeisyys ja osaamistavoitteisuus sekä toisaalta työelämälähtöisyys ja henkilökohtaistaminen.



KUVIO 1. Osaamisperusteisuuden tekijöitä

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

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

Filosofista mieltä kiihottava kysymys on, että voiko kaikki koulutus olla osaamisperusteista. Ja jos ei voi, millaista on koulutus, joka ei voi sitä olla tai jonka ei missään nimessä ole tarkoituskaan olla? Voiko koulutus olla tarkoitettu puhtaasti mieltä ylentämään ja viihdyttämään ilman, että siinä on tavoitteena varsinaisesti oppia mitään, ei ainakaan mitään hyödyllistä tai varsinkaan sellaista, jonka voi mitenkään määritellä? Oma tarinansa sitten on, että koulutukseen voi osallistua monista henkilökohtaisista syistä, ei hetikään aina oppiakseen tai osaamista kehittääkseen.

Lukemistoa

Mulder, M. & Winterton, J. 2017. Introduction. In M. Mulder (Ed.) *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 1–43.

Virkkula, E. 2018. Structuring student teachers' views of competence goals in professional teacher education. *European Journal of Teacher Education*. In Review.

ePooki 56/2018

Osaaminen ratkaisee

Virkkula Esa, Karjalainen Asko, Guttorm Tomi, Happo Iiris, Kiviniemi Kari, Paaso Aila, Tenno Tiiu

14.11.2018 ::

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

Edistynyt ongelmanratkaisu on ihmislaajalle tyypillinen piirre. Tälle antropologiselle ajatukselle rakentuu myös ongelmakeskeisen oppimisen perinne. Ongelmakeskeinen pedagogiikka (PBL – Problem Based Learning) lienee ollut ensimmäinen osaamisen käsitteelle vahvasti rakentuva opetusmenetelmä. PBL-menetelmässä tutkinnon tai osaamiskokonaisuuden ydinosaaminen määritellään tarkasti ja kattavasti tosielämän ammatillisten vaatimusten mukaisesti. Vaadittavan osaamisen saavuttamiseksi rakennetaan sellaisia ammatillisia ongelmatilanteita, joiden ratkaisun kautta opiskelijat omaksuvat tarvittavat tiedot, taidot ja arvot. Tällöin opiskelijalle havainnollistuu, että koulutuksessa hankittavaa osaamista tarvitaan todellisten ongelmien ratkaisemista varten.

Osaamisperusteisuus nousee työn ja työelämän tarpeista. Näin sanottaessa kuitenkin muistetaan, että työelämä täytyy ymmärtää mahdollisimman laajasti: se sisältää kaiken työn manuaalisesta suorittamisesta aina taiteen, tieteen ja henkisyuden äärimmäisille rajoille saakka. Työn tekeminen ja työelämän kehittäminen edellyttävät ongelmanratkaisua. Tästä syystä osaamisen osoittaminen ja arviointi tapahtuu luontevimmin aidoissa ongelmatilanteissa.

Kansainvälisessä koulutuspolitiikassa osaamisperusteista koulutusajattelua on vauhdittanut maailmantalouden kehitys, työvoiman vapaa liikkuvuus ja ennen kaikkea koulutuksen kustannusten hillintä. Pääleikkäinen koulutus on resurssien tuhlaamista. Säästämisperuste ei kuitenkaan ole kestävä, sillä historia opettaa, että koulutuksella luodaan toimivan yhteiskunnan perusta. Kustannuksiin vetoaminen ei voi myöskään olla pedagogisesti pätevä koulutuksen kehittämisen lähtökohta.

Osaamisperusteisuus ei ole koulutuksen kannalta itsestäänselvyys, vaikka kaikki koulutus luonnollisesti tähtääkin osaamisen tuottamiseen ja kehittämiseen. Jos tarkastellaan koulutuksellista maailmantilannetta 2010-luvun jälkipuoliskolla, havaitaan, että EU-alueella ja Pohjois-Amerikassa oppimisen ja osaamisen painotus on voimakasta. Ammatillinen koulutus osaamisperusteinen on erityisesti EU-alueella osaamisperusteisuuden lipunkantaja; perusopetuksessa ja korkeakouluopiskelussa osaamisperusteisen ajattelun osalta on edistytty toistaiseksi hieman varovaisemmin.

Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen näyttötutkintojärjestelmän kehittymisen ja syntymisen taustalla on aikanaan ollut yhdentyvästä Euroopasta aiheutuneet koulutusjärjestelmän yhtenäistämispaineet. Eräänä perusteena uudistuksiin katsottiin jo varhain olevan työvoiman vapaan liikkuvuuden edistäminen. Ammattitutkintoja koskevaa lainsäädäntöä käsittelevässä esityksessään tuolloinen hallitus viittasi vuonna 1993 Euroopan talousalueella tehtyyn ETA-sopimukseen, jossa oli sovittu ammatillisesta koulutuksesta annettujen tutkintotodistusten tunnustamisen yleisestä järjestelmästä. Vuodesta 2002 alkaen ammatillista koulutusta koskevaa eurooppalaista yhteistyötä on suunnannut Kööpenhaminan prosessi, jonka tavoitteena on ollut ammatillisten tutkintojen läpinäkyvyyden ja vertailtavuuden lisääminen sekä laatua parantavien yhteisten välineiden kehittäminen. Prosessin myötä on kehitetty kansainväliseen käyttöön tarkoitettu liite ammatillisiin tutkintotodistuksiin, ammatillista osaamista osoittava EUROPASS-ansioluettelo sekä ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä (ECVET).

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



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

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

Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus on tällä hetkellä osaamisperusteisen koulutuksen pisimmälle viety muoto ja sovellus. Sille on keskeistä osaamistavoitteiden määrittely ammattitaitovaatimuksina, arviointikriteereiden selkeys, osaamispisteinä konkretisoituva hankkimistavasta riippumaton osaaminen sekä selkeä oppimisen arvioinnin ja osaamisen arvioinnin erottaminen.

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

Yleissivistävässä koulutuksessa ja peruskoulussa osaamisperusteisuus on voinut tarkoittaa erilaista tekemällä oppimista sekä oppiaineita yhdistävää ilmiöpohjaista kokonaisopetusta ja ongelmanratkaisua. Tällöin oppiaineet palvelevat ilmiöiden ja asioiden hallinnan saavuttamista.

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

Lukemistoa

Mulder, M. & Winterton, J. 2017. [Introduction](#). In M. Mulder (Ed.) *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 1–43.

Nissilä, S-P. & Virkkula, E. 2015. Problem Solution Processes of Musicians and Engineers: What do their approaches look like? *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3 (1), 96–115. Aalborg University.

Opetushallitus. 2015. [Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa](#). Oppaat ja käsikirjat 10. Helsinki.

14.11.2018 ::

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

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

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

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

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

Lukemistoa

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 177.

Mulder, M. & Winterton, J. 2017. Introduction. In M. Mulder (Ed.) Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Cham, Switzerland: Springer, pp. 1–43.

Opetushallitus. 2014. [Osaamisperusteisuus todeksi -askelmerkkejä koulutuksen järjestäjälle](#). TUTKE 2-toimeenpanon tukimateriaali. Oppaat ja käsikirjat 8.

Osaamisperusteisuus ja henkilökohtaistaminen

Kilja Päivi, Korento Kati, Korkala Hannu, Kotimäki Erja, Koukkari Marja, Laajala Tiina

14.11.2018 ::

Opintojen henkilökohtaistaminen toteutuu täydellisimmin silloin, kun oppija suunnittelee ja toteuttaa oman oppimispolkunsa. Oppijan ohjaajalle tämä tarkoittaa oppijan lähtökohtien, valmiuksien ja tarpeiden huomioon ottamista kaikissa oppimista ja ohjausta koskevissa järjestelyissä. Oppimismuodot ja oppimisympäristöt suunnitellaan oppijan tilanteeseen ja tarpeisiin sopiviksi, mieluiten yhteisesti oppijan kanssa.

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

Opintojen henkilökohtaistamisessa oppijan valinnanvapaus kasvaa, kun koulutuspalveluita suunnataan kunkin oppijan tarpeiden mukaisesti. Mitä syvällisempään henkilökohtaistamiseen halutaan siirtyä, sitä isompi rooli oppijoilla on vaikuttaa palveluiden sisältöön. Heillä on enemmän valinnan mahdollisuuksia. Samalla ohjauksessa on huomioitava, että parhaiden valintojen tekeminen voi olla oppijalle ongelmallista. Oppijan voi olla vaikea arvioida eri koulutuspalveluiden laatua ja hänen tekemänsä valinnat voivat näin perustua enemmän mielityksiin kuin todellisiin hyötyihin.

Opintojen henkilökohtaistamista voi kuvata tekemisen luomisena. Oppimisen suunnittelussa korostuvat osallisuus, yhteistuotanto sekä ohjauksen ja kumppanuuden tarjoaminen oppijalle. Oppilaitos ei tällöin aseta rajoituksia osaamisen kehittämiseksi vaan ainoastaan helpottaa sitä - mahdollisuuksia luoden. Oppijaa voisi kuvata tällöin itsesäätoiseksi toimijaksi, joka tavoittelee oman osaamisensa kasvua tietoisesti ja suunnitelmallisesti. Oppimisen itsesääteilyllä on osoitettu olevan positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin.

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

Osaamisen tunnistaminen voidaan tehdä laadukkaasti, mutta sen jälkeiset ratkaisut voivat olla järjestelmän ohjaamia. Osaamisen tunnistamisessa voidaan kartoittaa oppijan niin muodollisessa ja epävirallisessa koulutuksessa kuin arkioppimisena hankittua osaamista, mutta koulutusprosessin aikana tunnustetaan vain sellainen osaaminen, joka on saavutettu osallistumalla formaaliin koulutukseen. Osaamisperusteisuus voidaan näin ymmärtää kapeasti vain opintojen alkuvaiheeseen liittyvänä aiemman osaamisen tunnustamisena, ei koulutuksen läpäisevänä toimintatapana. Näissä tapauksissa eivät toteudu aidot oppijan kokemuksia hyödyntävät henkilökohtaistetut järjestelyt vaan oppijat toimivat edelleen opettajajohtoisesti.

Henkilökohtaistamisen liittäminen osaamisperusteiseen oppimisprosessiin haastaa koulutuksen järjestäjän arvioimaan toimintaansa kriittisesti. Kysymys on isosta muutoksesta, joka koskettaa sekä opettajia että oppijoita.

Opettajien on käsiteltävä epävarmuuden kokemusta irrottautumalla totutuista opiskelija-opettaja-rooleista. Heidän vastuullaan on henkilökohtaistamista ja oppimista edistävien uusien oppimisympäristöjen luominen. Osallisuuden mahdollistaminen ja oppijan mukaan ottaminen opintojen suunnitteluun edellyttää ohjaus- ja neuvottelutaitoja, joita ei perinteisesti ole liitetty opettajuuteen.

Oma haasteensa on saada oppijat oivaltamaan, mitä henkilökohtaistaminen tarkoittaa heidän kannaltaan. Opettajajohtoisessa koulutuksen prosessissa opiskelija odottaa opettajalta valmiita suunnitelmia, tehtäviä ja arviointia. Opintojen henkilökohtaistaminen sitä vastoin on oppijan toimintaa, mikä edellyttää häneltä vastuun ottamista oppimistavoitteiden mukaisista oppimisstrategioista ja -menetelmistä sekä kykyä itsearviointiin ja omien oppimiskokemustensa analysointiin.

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

Lukemistoa

Kepanen, P. & Länsitie, J. 2014. Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 4. Helsinki: Opetushallitus, 83–90.

Kilja, P. 2018. [Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisopijoiden kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa](#). Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 610.

Mincu, M.E. (Ed.) 2012. Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement. Rotterdam: Sense Publishers.

Patrick, S., Kennedy, K. & Powell, A. 2014. [iNACOL Leadership Webinar: Mean What You Say - Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education](#). PR Newswire.

Perkins, J. 2010. [Personalising teacher professional development](#). Strategies enabling effective learning for educators of 21st century students.

Omalle polulle jo hakuvaiheessa

Kilja Päivi, Karjalainen Päivi, Oikarinen Pia, Halonen Laura, Korkala Hannu

14.11.2018 ::

Opintojen henkilökohtaistaminen on mielekästä aloittaa jo koulutukseen hakeuduttaessa. Koulutuksesta kiinnostuneelle annetaan riittävästi sellaista tietoa ja neuvontaa, että hän pystyy arvioimaan omaa lähtötilannettaan sekä pohtimaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Myös hakeutujan koulutukselle antamat merkitykset, toiveet ja unelmat ovat vastaanottavan tahon kiinnostuksen kohteena.

Hakuvaiheen ohjaus lähtee hakijan omista lähtökohdista, suunnitelmista ja tavoitteista. Kun hakija ja ohjaaja pääsevät vuoropuheluun hakuvaiheessa, hakija voi tuoda esiin, miksi ja minkälaisin tavoittein hän on pyrkimässä koulutukseen, ja ohjaaja taas selvittelee saadun tiedon avulla lähtötilannetta ja sitä, mitä oppilaitos voi hänelle tarjota. Oman polun löytymistä edistää, kun varhaisessa vaiheessa otetaan huomioon hakijan tavoitteena olevan tutkinnon tai pätevyyden merkitys hänen elämän- ja työtilanteessaan. Mikäli näyttäytyy siltä, että koulutusväylä osoittautuu mahdottomaksi, hakija ohjataan toisen koulutuksen järjestäjän tai palvelun piiriin.

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

Lukemistoa

Salo, J. & Korkala, H. 2012. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14 (1), 36–46.

Muodollisesta hyväksilukemisesta osaamisen aitoon tunnustamiseen

Kiviniemi Kari, Heiskari Kari, Räisänen Maarit, Karjalainen Päivi

14.11.2018 ::

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

Hyväksilukemisen pedagoginen ongelma piilee siinä, että opettamisesta ei väistämättä seuraa oppiminen. Jonkin opinnoista hyväksytyt suorittaminen tai opinnoista saatua arvosanaa eivät anna varmuutta siitä, onko asia todella opittu tai osataanko se toiminnan tasolla riittävästi. Kaikilla opettajilla lienee kokemusta siitä, että opiskelijat eivät jatkokurssilla osaa riittävästi sellaisia asioita, joita he ovat peruskurssilla jo opiskelleet. Samalla tavoin mikä hyvänsä koulutuksesta saatua todistusta voidaan kyseenalaistaa osaamisen osoittajana. Tästä johtunee, että aiempien opintojen hyväksilukemiseen on perinteisesti liittynyt myös ennakkoluuloja ja epävarmuutta. Korkeakoulumaailmassa runsaan hyväksilukemisen saatetaan esimerkiksi epäillä heikentävän tutkintojen tasoa. Tieteellisyyteen ja tutkintovaatimuksiin liittyvissä tulkinnoissa jokaisella tiedetoimijalla on luonnollisesti oma autonominen asemansa.

Osaamisperusteisessa koulutusmallissa näkökulma hyväksilukemiseen on edellä kuvattua laaja-alaisempi. Keskeisenä lähtökohtana opintojen eri vaiheissa ovat osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessit. Muodollisen koulutuksen rinnalla pyritään opiskelijan osaamista arvioitaessa arvioimaan myös epävirallisen oppimisen ja arkioppimisen, esimerkiksi työelämän kautta hankittu osaaminen. Sillä, missä ja millä tavoin olet osaamisesi hankkinut, ei ole merkitystä. Opiskelijan olemassa olevaa osaamista verrataan kaikissa tilanteissa – vain ja ainoastaan – opintojen osaamistavoitteisiin tai ammattitaitovaatimuksiin, ja opiskelijan tulee itse pystyä osoittamaan osaamisensa siten, että siitä voidaan vakuuttua molemmin puolin. Aiemmat todistukset ja opintosuoritukset ovat tässä prosessissa avustavia dokumentteja osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa. Ne eivät ole samalla tavoin hyväksilukupäätösten perustana kuin perinteisessä hyväksiluvun käytännössä.

Osaamisen tunnistaminen suhteessa kulloiseenkin osaamistavoitteeseen saattaa vaatia yksityiskohtaisempaa informaatiota, näytteitä tuotoksista tai jossakin tapauksessa toiminnallisen näytön antamista. Opiskelijan kyky reflektoida ja päteväällä tavalla havainnollistaa osaamistaan on aina ratkaisevan tärkeää. Haasteena on se, miten opiskelija (osaa) osoittaa osaamisensa – miten hän (osaa) sen käsitteellistää tai dokumentoida. Tähän tarvitaan usein apua osaamisen opettajalta. Jonkin osaamistavoitteen suhteen aiempi opintosuoritus riittää osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Jossakin toisessa osaamistavoitteessa se voi antaa pohjan näyttökokeelle ja/tai osaamisen täydentämiseen, ajantasaistamiseen jne. Osaamisen näkyväksi tekemiselle onkin monenlaisia tapoja. Opiskelija voi itse valita, miten ja millä tavalla hän todentaa osaamistavoitteessa vaadittavan osaamisen. Tämän oivaltaminen mahdollistaa vastuunoton omista opinnoista ja samalla oman henkilökohtaisen opintopolun rakentamisen.

Monilla opettajilla ja opiskelijoilla ei vielä ole osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta vahvaa kokemusta tai osaamisen osoittamisen kulttuurin tuntemusta. Kyse on kokonaisvaltaisesta ja yhteisöllisestä pedagogisesta haasteesta, jota ratkoessamme olemme samalla luomassa uusia arvioinnin käytäntöjä ja uutta toimintakulttuuria.

Lukemistoa

Happo, I. & Lehtelä, P.-L. 2015. [Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Oulu.

Helakorpi, S. 2009. [Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena](#). Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu.

Jäntti, J. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt Kuopion yliopistossa. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedote 43.

Keurulainen, H. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen elinikäisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa A. Niskanen & R. Virtanen (toim.) Taidatko tunnistamisen? Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 92, 12–17.

Kiviniemi, K. 2016. ["Työkokemukseen perustuvaa osaamista ei prosessissa arvostettu."](#) Tutkimus hyväksilukujen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen toteutumisesta keskipohjaisessa korkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Lukujärjestys

Heiskari Kari, Karjalainen Asko, Kotimäki Erja

14.11.2018 ::

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

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

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

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

Kuinka tällainen malli käytännössä toteutetaan? Yksityiskohdat ovat aina tapauskohtaisia. Seuraavassa otetaan esille kolme periaatetta, jotka kaikissa tapauksissa näytävät olevan oleellisia:

1. Tarvitaan vastuopettaja

Opintonsa aloittavat opiskelijat jaetaan ryhmiin, ja jokaisella ryhmällä on vastuopettaja. Ryhmän vastuopettajan tehtävänä on huolehtia opiskelijoista, kunnes kaikki ovat valmistuneet. Vastuopettaja koordinoi kaikki opiskelijajärjestelyt, on selvillä opiskelijoiden opintojen etenemisestä ja vastaa opiskelijoiden tarvitseman ohjauksen saatavuudesta opintopolulla.

2. Osaamisen arviointi määrää etenemisen – arvioinnin täytyy onnistua

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

Alkuarviointi voidaan suunnitella tapahtuvaksi osin tai kokonaan työelämässä, jolloin toiminta hajaantuu eri pisteisiin. Kaikissa tapauksissa koko prosessi täytyy olla suunnitelmallinen, ennalta harkittu ja opiskelijalle ymmärrettävä. Arviointiprosessi on aina yksilöllinen, vaikka ryhmä voi sitä tukea. Alkuarvioinnissa toteutettavat osaamisen osoittamiset suunnitellaan siten, että hyväksytysti tehtyinä ne riittävät opintosuorituksiksi.

3. Opiskelijan henkilökohtainen opintosuunnitelma suunnittelun perusteena

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

Lukemistoa

Opetushallitus. 2015. [Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa](#). Oppaat ja käsikirjat 10. Helsinki.

Erityistä tukea tarvitseva opiskelija osaamisperusteisessa mallissa

Kepanen Pirkko, Koukkari Marja, Happo Iris

14.11.2018 ::

Opiskelijan osaamisen tunnistaminen on oleellinen osa erityisopetuksen järjestämistä. Näin sanotaan erityisopetuksen käsikirjassa. Kun nuori tai aikuinen siirtyy oppilaitoksesta toiseen, hänestä välitetään tietoja vastaanottavaan oppilaitokseen. Tietoa hyödynnetään, kun opetusta järjestetään. Aika usein erityistä tukea tarvitsevan kohdalla tätä tietoa käytetään tuen järjestämiseen. Tällöin oppilaitoksessa otetaan opiskelijan kanssa puheeksi hänen oppimisensa vaikeudet tai yleensä koulunkäynnin ongelmat. Nuori saa kokea jälleen kerran, että hänellä on vika, vamma tai sairaus, joka vaatii jotakin erityistä. Tähän nuori on tottunut jo aikaisemmissa kouluissa.

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

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

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

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

Lukemistoa

Kepanen, P. 2018. "Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä" Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 374. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Yksilö on erityinen

Talonen Eero, Hoppo Iiris, Koukkari Marja

14.11.2018 ::

Osaamisperusteisen koulutuksen ja erityisen tuen järjestämisen avaimena on yksilöllisyys, joka tehdään henkilökohtaistamisen kautta. Lähtökohta on kovin humanistinen. Meillä kaikilla seitsemällä miljardilla ihmisellähän on omat osaamisemme ja omat tuen tarpeemme. Ammatillisessa koulutuksessa erityinen tuki on toteutettu jo pitkään yksilöllisiä polkuja pitkin, ja elokuussa 2018 osaamisperusteisuuden reformi kuljetti kaikki sille samalle polulle.

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

Jokainen osaamisperusteisen koulutuksen opiskelija kohdataan aidosti yksilönä ja hänen opintopolkunsa muotoutuu yksilöllisesti. Jos jokainen yksilö nähdään erityisenä, häntähän pitäisi kohdella erityisesti. Erityinen tuki onkin parhaimmillaan erityisen hyvää tukea, joka sopii jokaiselle. Se voi siis olla jokaisen opettajan tavoite kaikissa opiskelijakontakteissa. Haluavatko opiskelijat kuitenkin olla erityisiä, kun erityisyyttä on totuttu tarkastelemaan ongelmalähtöisesti?

Osaamisperusteisuuden lähtökohta onkin käänteinen: olisiko aiheellista ihailla erityistä yksilöä vahvuuksien kautta ja keskittyä havaitsemaan erinomaisuutta? Tällöin keskiössä olisi syytä pitää yksilön käsitykset itsestään, omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Johtoajatuksena pitäisi olla se, että jokaisella on paljon resursseja, jotka näkyvät ehkä jo monenlaisena osaamisena, kykyinä ja taitoina. Täytyy myös muistaa, että pinnan alla kyttee myös potentiaalia ja taipumuksia, jotka olisi parasta saattaa monien elämänalueiden hyötykäyttöön. Se olisi osaamisperusteista ja vahvistavaa toimintaa, myös erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle.

Ammattiin oppimisen ja ammatillisen kasvun suunnittelemiseksi ja ohjaamiseksi tunnustellaan ja tunnustellaan osaamista. Siitäkö ammatti-ihminen lopulta koostuu osaamisperusteisessa koulutuksessa? Tällainen näkökulma olisi humanistisen lähtökohdan kanssa ristiriidassa: onhan ihmisessä muutakin kuin tavoitteita ja osaamista. Toivottavasti yksilöllisyyteen pyrkivä osaamisperusteinen koulutusmalli ei kalauta itseään karille. Voivatko erityisen tuen tarvitsijan inhimilliset vahvuudet unohtua osaamisen metsästyksessä?

Pelko pois. Vahvuudet valjastetaan oppimista tai suoraan osaamista tukeviksi. Laki ammatillisesta koulutuksesta valottaa ammatillisen koulutuksen tarkoituksen (2 §). Sen pitäisi antaa valmiuksia *työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon, tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua sekä opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi*. Lisäksi tarkoituksena on *persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen*. Lain takana on siis ihmiskäsitys ja arvopohja, johon kelpaa nojata. Määreissä on hyvästi tulkinnanvaraisuutta ja epämääräisyyttä, mutta henki arvojen ja ajatusten takana on selkeä. Ihminen esiin!

Osaamisperusteisuuden ja erityisen tuen maailmat vaikuttavat lähes identtisesti: koska kaikki ovat erityisiä, ei erityisiä olekaan. Olisiko erityisyys siis uusi normaali? Jokaisen yksilön erinomaisuus saakoon vahvistusta osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa!

Erityisen hyvästä opetuksesta, ohjauksesta ja tuesta hyötyy jokainen. Erityisopetusmaailma saa tyytyväisenä seurata, kun koko ammatillinen koulutus siirtyy näyttävästi ja suureleisesti tutulle, opiskelijalähtöiselle polulle (48 § ja 64 §). Ammatillinen koulutus vie opiskelijalähtöisyyden syvimmälle mahdolliselle tasolle, yksilötasolle. Toiminnallinen ja työelämäläheinen ote hyödyttää myös monia opiskelijoita, jolla on oppimisvaikeuksia.

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

Yksilöllisyyden toteuttamiseen tarvitaan aina hyviä toimintatapoja ja struktuureja. Se on oleellista opintoihin kiinnittymisen kannalta. Tavoitteena on saada vahvuuksien kehä kiertämään, jossa kiinnittyminen lisää motivaatiota, joka puolestaan lisää kiinnittymistä. Mutta mitä tapahtuu opiskelijalle, joka ei ole valmis etenemään yksilöllistä polkua pitkin ja joka tarvitsee ohjausta toimintansa suuntaamiseen oikeisiin asioihin tai kenties kaipaakaan selkeää rakennetta arkeensa?

Hänelle järjestetään tuki yksilöllisesti ja tarvittaessa erityinenkin tuki! Opinnot henkilökohtaistetaan niin, että jokaisen on mahdollista matkustaa omalla polullaan ja saada matkan aikana runsaasti onnistumisen kokemuksia alusta loppuun asti. Opiskelijalähtöistä erityistä tukea tarvitaan ammatillisessa koulutuksessa nyt enemmän kuin koskaan. Tarvitaan entistä enemmän isoja korvia, silmiä, sydämiä ja turvaverkkoja, jotta osaamisperusteinen koulutus toteutuu jokaisen opiskelijan parhaaksi.

Lukemistoa

[Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.](#)

Opetushallitus. 2018. [Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa.](#) Helsinki: Opetushallitus.

Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2017. Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opiskelijoiden vertaileminen arvioinnissa

Virkkula Esa, Happo Iiris, Erkkilä Raija

14.11.2018 ::

Osaamisperusteisessa koulutuksessa opiskelija etenee opinnoissaan yksilöllistä polkua pitkin. Hän kehittää ja osoittaa osaamistaan erilaisin tehtävin, jotka arvioidaan suhteessa osaamistavoitteisiin tai ammattitaitovaatimuksiin, ei koskaan suhteessa toisten opiskelijoiden osaamiseen.

Varsin tyypillistä kuitenkin on, että opiskelijat vertaavat toistensa osaamisia, jolloin heidän mieleensä voi nousta kysymyksiä arvioinnin oikeudenmukaisuudesta. Miksi toinen opiskelija näyttää pääsevän helpommalla? Miksi minun täytyy täydentää osaamistani, mutta toisen ei? Miksi minun opettajani ei tunnusta osaamistani yhtä laajasti kuin tuo toisen opiskelijan opettaja, ja joudun tekemään enemmän? Mieltymys vertailuun on ymmärrettävää. Kyseessä lienee totuttu tapa, johon sisältyy ajatus arvioinnin tasapuolisuudesta – reilusta pelistä.

Osaamisperusteisessa koulutuksessa oppimistehtävät perustuvat opiskelijan osaamisen kehittämistarpeeseen, mikä voi olla kahdella saman ryhmän opiskelijalla erilainen, vaikka heidän koulutus- tai kokemustaustansa olisi yhteneväinen. Opiskelija A:n oppimistehtävät voivat olla merkittävästi erilaisia kuin opiskelija B:llä, jos heidän osaamisensa poikkeavat toisistaan. Yhden opiskelijan osaamisen taso ei siis millään tavoin vaikuta toisen opiskelijan osaamistasoon. Ydinkysymyksiä tällöin ovat; ymmärtävätkö opiskelijat millä perusteella heidän osaamista arvioidaan sekä ovathan arvioinnin perusteet kaikille arvioinnin osapuolille selvät?

Osaamisen opettaja on opiskelija-arvioinnin ammattilainen. Hänellä on konkreettinen ymmärrys osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien sisällöistä, jotta hän voi ohjata myös opiskelijoita ymmärtämään ne. Opettaja hallitsee myös arvioinnin toteuttamisen prosessin opiskelijoiden perehdyttämisestä ja itsearvioinneista aina osaamisen näyttöjen monipuoliseen arviointiin.

Opiskelija perehtyy ohjatusti osaamistavoitteisiin ja arvioi oman osaamisen tasoa. Hän on myös perillä osaamisen kehittämisen ja osoittamisen tavoista sekä siitä, mihin arviointi perustuu. Edellä oleva minimoi opiskelija-arviointiin liittyvät väärinymmärrykset ja ohjaa opiskelijaa keskittymään olennaisimpaan – oman osaamisen kehittämiseen.

Lukemistoa

Opetushallitus. 2015. [Arvioinnin opas](#). Oppaat ja käsikirjat 11. Hakupäivä 12.10.2018.

Osaamisperusteinen koulutus: uutta vai paluuta vanhaan?

Virkkula Esa, Karjalainen Asko, Tenno Tiiu

14.11.2018 ::

Osaamisperusteisen koulutuksen ytimen muodostavat opiskelijan tavoittelemaa osaamista tietoina, taitoina ja asenteina kuvaavat osaamistavoitteet. Opiskelija kehittää osaamistaan suhteessa niihin. Kun tavoiteltava osaaminen on saavutettu, se osoitetaan erilaisin tehtävin ja tunnustetaan opintopisteinä.

Osaamistavoitteita laadittaessa on tyypillistä hyödyntää esimerkiksi Benjamin Bloomin 1950-luvulla alun perin lanseeraamaa luokittelua, josta käy ilmi osaamista kuvaavien verbien hierarkia. Esimerkiksi tiedollisessa osaamisessa verbi "muistaa" edustaa tasoltaan alempaa osaamista kuin "soveltaa" tai "arvioi". Asia on hyvin järkeenkäypä ja selkeä, mutta osaamistavoitteita laadittaessa täytyy olla tarkkana.

Osaamisperusteisuutta on kritisoitu erityisesti siitä, että pelkästään opiskelijan ulkoista käyttäytymistä kuvaavat osaamistavoitteet ohjaavat yksipuoliseen oppimistulosajatteluun, joka voi johtaa pelkän läpikäveltävän tehtävälistan toteuttamiseen opinnoissa.

Oppimisteoreettisesta näkökulmasta kyseessä on tällöin paluu vanhaan behavioristiseen toimintatapaan. Siinä oppiminen pohjautuu selkeästi määritellyn osaamisen hankkimiselle ja suoritusten avulla näkyväksi tekemiselle. Opettaja vaikuttaa oppimiseen ainoastaan kontrolloimalla toiminnan ulkoisia olosuhteita. Behavioristinen käsitys oppimisesta on kuitenkin tutkimuksissa osoitettu liian suppeaksi.

Monissa oppilaitoksissa tehdään parhaillaan opetussuunnitelmien uudistustyötä kohti nykyistä vahvempaa osaamisperusteisuutta. Koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa on tärkeä varmistua, etteivät osaamistavoitteet ja opiskelijan työskentely jää mekanistisen ulkoisen tavoitekäyttäytymisen tasolle. Jotta sudenkuoppa voidaan välttää, on sekä osaamistavoitteiden laadinnassa, että koulutuksen toteutuksessa otettava huomioon opiskelijan itsearviointin merkitys.

Itsearviointi on yksinkertaista oman osaamisen tietoiseksi tekemistä: miten toimin, mikä oli toiminnan tulos, miten osaan, miten kehitän ammatillista toimintaani jatkossa? Näin käsitys osaamisesta muuttuu ja vahvistuu. Se vaikuttaa myös ymmärrykseen oman osaamisen sisällöistä. Teorian suhde käytäntöön eli asiasisältöjen tiedollinen merkitys käytännön työssä selkiytyy. Syntyy uusia oivalluksia ja näkökulmia sekä teoreettisia tarkennuksia.

Opiskelijalle oman osaamisen tason ja kehittämiskohteiden arviointi ei ole helppoa, eikä välttämättä toteudu, jos sitä ei ole kirjattu osaamistavoitteeksi. Joka tapauksessa se ei onnistu ilman opettajan ja kanssaopiskelijoiden tukea. Kuitenkin osaavalta oppilaitoksesta valmistuneelta työntekijältä edellytetään kykyä oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen. Sen vuoksi monipuolinen, koko opintojen ajan jatkuva itsearviointi on osa nykyaikaisia, osaamisperusteista koulutusta.

Lukemistoa

Opetushallitus. 2015. [Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa](#). Oppaat ja käsikirjat 10. Helsinki.

Opetushallitus. 2015. [Arvioinnin opas](#). Oppaat ja käsikirjat 11. Helsinki.

Osaamisperusteisuuden taustateoriaa

Guttorm Tomi, Erkkilä Raija, Kiviniemi Kari, Korento Kati

14.11.2018 ::

Silloin tällöin kuulee lausahduksia, että osaamisperusteisuus jollakin tavalla lämmittäisi vanhaa behavioristista pedagogiikkaa uusiin kuoseihin. Syvällisessä tieteenteoreettisessa mielessä tällainen kategorisointi on harhaanjohtavaa. Näin siksi, että behaviorismi tarkoitti aikanaan käsitystä, jossa organisin oppiminen määriteltiin näkyvän käyttäytymisen muutokseksi ja se selitettiin riippuvaiseksi ulkoisten olosuhteiden (ärsykkeiden) muutoksesta. Organismien omaa harkintaa tai sisäisiä prosesseja ei tarvinnut ottaa huomioon. Ärsyketekijöitä säätelämällä oli kuin oli uskottiin lopulta saatavan käyttäytymään ihmisen haluamalla tavalla. Kuitenkin jo hyvin varhaisessa vaiheessa behaviorismin perusoletukset oli oppimisen kannalta osoitettu liian suppeiksi.

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

Osaamistavoitteiden selkeän määrittelyn voi toki nähdä sisältävän samanlaisia piirteitä kuin tavoiteoppimisella oli, mutta pedagoginen teoria ja toimintatapa ovat osaamisperusteisessa työtavassa toisenlaisia. Osaamisperusteista henkilökohtaistavaa pedagogiikkaa selvittää parhaiten systeeminen viitekehys, ja siten siihen liittyy oppimisenäkemyksiä, joissa toiminta ja kokemuksellisuus sekä sosiaalinen vuorovaikutus ovat oppimisen lähtökohdina. Näitä lähestymistapoja edustavat esimerkiksi kokemuksellinen, konstruktivistinen ja situationaalinen oppimisenäkemykset.



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

Oppimista eli osaamisen kehittämistä tapahtuu kaikkialla, missä ihmiset toimivat ja tekevät työtä samoin kuin yhdessäolon tilanteissa, joissa he ovat osallisia. Näin osaamisperusteisuus rakentuu situationaaliseen

oppimiskäsitykseen, jossa oppimista tapahtuu päivittäin jatkuvasti erilaisissa arkipäivän tilanteissa, ei pelkästään muodollisen koulutuksen yhteydessä. Elämämme liittyvät käytäntöyhteisöt kotona, työelämässä tai harrastusten parissa ovat keskeisiä osaamista kartuttavia oppimisen yhteisöjä.

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

Oppimissuuntauksissa toiminnallisuus liittyy tekemällä oppimiseen ja myös kokemukselliseen oppimiseen. Toiminnallisuus tarkoittaa passiivisuuden, tekemättömyyden, pelkän vastaanottamisen ja näennäisen mukanaolon vastakohtaa. Toiminnan motivaatio nousee itseymmärryksestä, erityisesti hyödyn kokemuksesta. Oppijat oivaltavat tekevänsä sellaisia töitä, jotka liittyvät saumattomasti tutkinnon osaamistavoitteisiin. Tehtävät työt johtavat jossakin vaiheessa jatkoketoihin, jotka liittyvät osaamisen osoittamiseen. Yhteisen pohdinnan kautta oppijan työt ja teot vaikuttavat kehittäväällä tavalla oppijakollegoiden toimintaan, mutta ehkäpä jossakin tilanteessa laajemminkin – koko ammattialaan.

Lukemistoa

Haltia, P. 2011. [Toimivaan osaamisperustaisuuteen](#). Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13 (4), 57–67.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 160–179.

Rekonstruktivistista pedagogiikkaa

Karjalainen Asko, Korento Kati, Pousi Juha, Virkkula Esa, Kuortti Kimmo

14.11.2018 ::

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

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

Osaamista uudelleen rakentava prosessi on tiedollista ja tunne-elementtejä sisältävää oman toimintakyvyn kielellistämistä eli tietoisesti tekemistä. Oppija valaisee toimintakykynsä sisältöä ja rakentumista osaamistavoitteiden ja arvioinnin kriteereiden tarjoamien käsitteellisten välineiden avulla, saaden tarvittaessa tukea ohjaajalta. Kielellistämisen kautta selventyy teorian suhde käytäntöön, jolloin asiiasältöjen ja oppiaineiden tiedollinen merkitys käytännön työtoiminnassa käy ilmeiseksi.

Osaamisen rekonstruointi tarkoittaa toiminnassa jo rakentuneen ajatuksellista ja kriittistä uudelleen rakentamista tietoisuudessa, käsitteiden avulla. Tällöin aiempi mielikuva osaamisesta voi vahventua tai muuttua. Havaitaan, mikä osaamisessa on yhä pätevää, mikä vanhentunutta tai mahdollisesti jo poisopittavaa. Oman osaamisen kriittinen reflektio synnyttää transformatiivista uudistavaa oppimista. Syntyy uusia oivalluksia ja näkökulmia sekä teoreettisia tarkennuksia. Osaamisidentiteetti kehittyy.

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

Osaamisen rekonstruktio on itseymmärryksen avartumiseen perustuva osaamista uudelleen rakentava tapa oppia ja opettaa. Toiminnassa saavutettu osaaminen saa nimen, se kielellistetään. Kielellistäminen vaikuttaa osaamiseen jalostavasti. Osaamiselle saadaan käsitteellinen rakenne ja se voidaan yhdistää olemassa olevaan teoriaan. Samalla mahdollistuu osaamisen arviointi, osaamisen osoittaminen ja edelleen kehittäminen. Kielellistäminen auttaa opiskelijaa oman minäkuvan kehittämisessä ja osaamisprofiilin viestinnässä.

Osaamisen rekonstruktio on oivallinen tapa opettaa ja oppia. Se on osaamisen opettamista parhaimmillaan. Teoreettisessa tarkastelussa osaamisperusteinen rekonstruktioivainen oppimisprosessi tuo uusia näkökulmia pedagogiseen ja kasvatustieteelliseen tapaan jäsentää opettajan ja opiskelijan välistä pedagogista suhdetta.

Opiskelijan kyky ottaa oma toiminta tarkastelun kohteeksi mahdollistaa oppimisprosessin, ja opettajan kyky tarjota selkeää sanasto osaamisen näkyväksi tekemiseen luo edellytykset ammatillisen kasvun prosessille. Millainen pedagoginen kohtaaminen opettajan ja opiskelijan välillä rakentuu? Onko se dialoginen, kommunikatiivinen vai valtasuhde? Hämärät ja liiallista moniselitteisyyttä sisältävät osaamisvaatimukset ja arviointikriteerit pönkittävät opettajan valtaa, kun taas selkeä ja viestittävässä oleva osaamisen kuvaus vahvistaa opiskelijan vastuullista ja luovaa toimijuutta.

Lukemistoa

Sutinen, A. & Karjalainen, A. 2014. Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu – kohti pragmatistis-transaktiivista ammatillista pedagogiikkaa. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 269–279.

Sutinen, A. *Kasvatus ja kasvu*. 2003. Turku: Painosalama Oy.

Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.

Kaikki opittu perustuu aiemmin opittuun – M.O.T

Guttorm Tomi, Karjalainen Asko, Korento Kati

14.11.2018 ::

Oppimisteoreettisesti vahvin perustelu osaamisperusteiselle toimintamallille tulee siitä yksinkertaisesta tosiasiasta, että uuden omaksuminen on mahdollista vain jo osatun ansiosta. Kaikki uusi oppiminen perustuu aiemmin opitulle. Uusi tieto ymmärretään aiemman ymmärryksen pohjalta ja uusi opiskeltava taito kiinnittyy opiskelijalla jo olevaan taitoperustaan.

Jotta asia ei olisi liian yksinkertainen, täytyy aiemmin opittuun sisällyttää myös emotionaalinen puoli. Aiemmat vaikeudet oppimisessa tai negatiivinen tunnekokemus opiskelun yhteydessä saattaa synnyttää välttämiskäyttäytymistä ja näin ehkäistä uuden oppimista, kun taas positiivinen tunnekokemus voi puolestaan sitä helpottaa. Toisaalta on muistettava, että oppiminen on uusien taitojen hallinnan kehittymistä, jolloin varsinkin taidon oppimisen alkuvaiheessa voi syntyä myös negatiivisia tuntemuksia. Nämä on hyvä tunnistaa osaksi oppimisprosessia, jolloin niille ei tarvitse antaa ylivaltaa. Ne voidaan nähdä luontaisina reaktioina, kun kamppaillaan oman mukavuusalueen ulkopuolella.

Motivaatio uuden oppimiseen ei ole koskaan itsestäänselvyys, eikä sitä tulisi olettaa olemassa olevaksi enempää kuin sopivaa tieto- tai taitotasoakaan. Aiemmista opiskelu- ja työkokemuksista rakentuneet pystyvyyssuhteet ovat keskeinen oppimista suuntaava motivaatiotekijä. Opiskelijan oppimiskyky lähtee rakentumaan tiedollisista, taidollisista ja tunnetekijöistä, jotka osaamisen opettaja selvittää opetuksensa aluksi. Oppimiskyvyssä on keskeistä hallinnan tunteen saavuttaminen. Osaamisen tuntemukset luovat ja vahventavat opiskelijan identiteettiä vastuullisena ihmisenä ja toimijana. Tämä liittyy myös toiseen motivaation kannalta tärkeään tekijään eli opiskelijan autonomiaan. Opiskelijalle täytyy syntyä kokemus siitä, että hän voi itse toimijana vaikuttaa esimerkiksi omaan oppimiseensa ja siihen liittyviin järjestelyihin.

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

Osaamisperusteinen henkilökohtaistava opetusmalli varmistaa sen, että opiskelijan lähtötaso otetaan huomioon täysimääräisesti. Sekä opettajan että opiskelijan ponnistelut osuvat tällöin kohdalleen. Opetusteot tukevat parhaalla mahdollisella tavalla oppimistekoa. Tällä tavoin meidän on luvallista myös odottaa, että opiskelijan oppimisen ja osaamisen laatu saavuttaa parhaimman mahdollisen tason.

Lukemistoa

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuit: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.

Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2006. Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 85–102.

Bransford, J. D., Brown A. L. & Cocking, R. R. (toim.) 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. (2004). Committee on Developments in the Science of Learning. Helsinki: WSOY.

Novak, J. & Gowin, D. B. 1993. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osaamispiste – Osaamisen arvon arviointia

Kotimäki Erja, Kilja Päivi, Korkala Hannu, Karjalainen Asko

14.11.2018 ::

Osaamispisteellä kuvataan osaamisvaatimuksen painoarvoa osaamisen kokonaisuudessa sekä tutkinnon osan painoarvoa suhteessa koko tutkintoon. Ammatillisessa peruskoulutuksessa osaamispiste otettiin käyttöön 1.8.2015. Samalla aikaan perustuva opintoviikko poistui käytöstä. Osaamispiste annetaan opiskelijalle hyväksytyyn osaamisen arvioinnin perusteella.

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

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

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

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

Osaamispisteiden määrittely on harvoin helppoa tai yksiselitteistä. Parhaimmillaan se voi olla pedagogisesti merkittävää ja edistää opetuskellista yhteistyötä. Painoarvojen selkiyttäminen on tärkeää, sillä se merkitsee koko ammatin osaamisperustan selkiytymistä. Opettajan kannattaa analysoida opettamansa tutkinnon osa osaamispisteiden näkökulmista myös opiskelijoiden kanssa. Yhteinen pohdinta voi auttaa opettajia ja opiskelijoita tiedostamaan ammatillisen osaamisen rakentumista ja helpottaa opetus- ja oppimistekojen suuntaamista sekä oppimisen tukitoimien suunnittelua. Osaamispisteiden pedagoginen merkitys opiskelijan ohjaamiselle, oppimisen arvioinnille ja opettajien väliselle yhteistyölle voi siis olla huomattava.

Lukemistoa

Opetushallitus. [Reformin tuki](#). Helsinki.

Opetushallitus. 2015. [Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa](#). Oppaat ja käsikirjat 10. Helsinki.

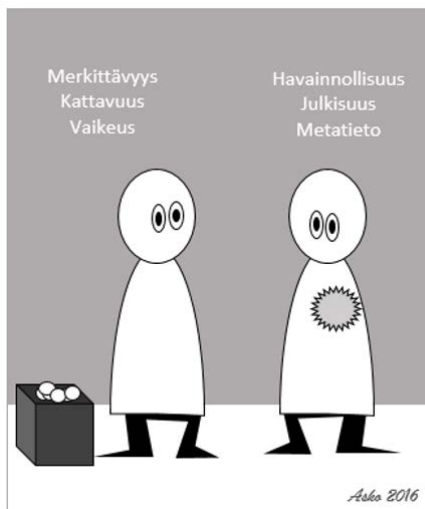
Opetushallitus. 2015. [Arvioinnin opas](#). Helsinki.

Osaamismerkki – Aito kokemus osaamisperusteisuudesta

Brauer Sanna, Heiskari Kari, Länsitie Janne, Tenno Tiiu, Rusanen Tiina

14.11.2018 ::

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



Osaamismerkki myönnetään osoitettua osaamista vastaan. Osaamismerkin arviointiprosessi tarjoaa sekä oppijoille että opettajille omakohtaisen kokemuksen siitä, mitä osaamisperusteisuus käytännössä tarkoittaa. Digitaaliset osaamismerkit soveltuvat työuran eri vaiheissa olevien henkilöiden osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Osaamismerkein voidaan edistää myös henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien rakentumista jo perusopinnoista alkaen. Osaamismerkit auttavat hahmottamaan omaa oppimispolkua ja saavutettuja tavoitteita, mikä saattaa helpottaa osaamisprofiilin sisällöllistä hahmottamista monissa eri tilanteissa, myös rekrytoinnissa.

Osaamispisteeseen verrattuna tarkastelijan on helppo yhdistää osaamismerkin sisältö konkreettiseen osaamiseen, sillä osaamismerkkien digitaaliseen esitysmuotoon sisältyy mahdollisuus kuvata tarkasti sen myöntämisen edellytyksenä olevat osaamiskriteerit metatiedoissa. Osaamiskriteerien lisäksi merkin metatieto voi sisältää tiedon osaamistavoitteista, ydinteemat sekä opiskelijan niin halutessa myös todisteen osaamisesta, esimerkiksi

palautetun tehtävän muodossa. Osaamisen tunnustaminen digitaalisin merkein on havainnollinen ja informatiivinen keino saada osaamiselle tunnustus.

Digitaaliset osaamismerkit voivat olla yksi tapa tuoda pelillisyyttä opetukseen ja oppimiseen. Omaa osaamisen kehittymistä voi seurata kuin pelin tasolta seuraavalle etenemistä. Merkeillä konkretisoidaan opiskelijoiden osaamispolun kehittymistä.

Osaamismerkkien haku- ja myöntöprosessi pohjaa vahvasti kriteerityöhön. Selkeä osaamiskriteeristö auttaa konkretisoimaan osaamisen sisällöt luotettavalla tavalla, mikä on edellytys tehtävien suunnittelulle. Osaamisen osoittamisen tehtävä on hyvä olla rakennettu siten, että jos osaamista on, se on myös helppo todentaa ja vastaavasti arvioida. Mikäli osaamismerkkihakemus ei vastaa osaamiskriteereitä, voidaan syventyä niiden opiskelijoiden ohjaamiseen, jotka kaipaavat tukea.

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

Lukemistoa

Brauer, S., Kettunen, J. & Hallikainen, V. 2018. "Learning Online" for vocational teachers – Visualisation of competence-based-approach in digital open badge-driven learning. The Journal of Professional and Vocational Education: Vocational education and training in the Nordic countries 2, 13–29.

Brauer, S., & Ruhalahti, S. 2014. [Osoita osaamisesi osaamismerkein](#). Teoksessa A-M. Korhonen & S. Ruhalahti (Eds.) Oppimisen digiagentit. HAMKin e-julkaisuja 40, 87–92.

Brauer, S., Ruhalahti, S. & Pakanen, L. 2018. [Digitaaliset osaamismerkit – merkillä on väliä](#). Metropolia-ammattikorkeakoulu, Helsinki.

Open Badges. 2018. <https://openbadges.org/>

Ydinosaaminen

Karjalainen Asko, Kotimäki Erja, Paaso Aila

14.11.2018 ::

Osaaminen merkitsee työtehtävistä tai ongelmanratkaisutilanteista selviämistä. Jonkin työtoiminnan, tehtävän tai osaamisalueen kannalta osaaminen voidaan erotella ydinosaamiseen, edistyneeseen osaamiseen ja erityisosaamiseen. Samainen luokittelu voi sopia myös osaamista kehittävän koulutuksen suunnitteluvälineeksi.

Näitä käsitteitä voi soveltaa kaikilla koulutuksen tasoilla. Niiden avulla voidaan siten yhtä lailla jäsentää akateemisen tutkijan kuin kalastusoppaankin osaamisprofiilia. Kaikkiin näihin osaamisen luokkiin sisältyy tiedollisia, taidollisia ja volition – tahtoon sekä toimeenpanon taitoon – liittyviä osa-alueita. Ydinosaaminen, edistävä osaaminen ja erityisosaaminen eivät ole arviointikriteereitä, mutta niiden sisällä osaamista voidaan edelleen porrastaa arviointikriteereiden avulla.

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

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

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

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

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

Lukemistoa

Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi, T. 2007. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopistopaino.

Opetussuunnittelusta

Happo Iris, Lehtelä Pirjo-Liisa, Kepanen Pirkko, Perunka Sirpa

14.11.2018 ::

Opetussuunnitelmien laatimisessa on aina lähdettävä liikkeelle kunkin alan työtehtävissä tarvittavien tietojen ja taitojen kartoituksesta. Osaamisperusteinen opetussuunnittelu aloitetaan kuvaamalla koulutuksen vaikutuksia siellä, missä sen tulisi lopulta vaikuttaa – työelämässä ja ammatillisessa ongelmanratkaisussa. Vaikutusten kuvauksista päästään kuvaamaan tuloksia, joihin koulutuksella pyritään opiskelijan tiedoissa, toiminnassa ja ajattelussa.

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

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

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

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

Lukemistoa

Happo, I., Karjalainen, A. & Perunka, S. 2018. [Osaamisen pyramidi opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun toteutumisen tukena ammatillisessa opettajankoulutuksessa](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 38. Oulu.

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi, T. 2007. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto: Oulun yliopistopaino.

Opetuksen salat julki opetussuunnitelmatyössä

Happo Iris, Lehtelä Pirjo-Liisa, Kepanen Pirkko, Perunka Sirpa, Liu Taina, Karjalainen Asko

14.11.2018 ::

Osaamisperusteisuuden perusajatus on, että osaaminen on osaamista, on se sitten hankittu missä ja miten tahansa. Osaamisperusteisuus opiskelijan kohdalla tarkoittaa, että osaamisen arvioinnissa tunnustetaan ja tunnustetaan oppimisen rajattomat mahdollisuudet ajasta, paikasta ja kontekstista riippumatta.



Oppiminen voi olla *formaalia* koulujärjestelmän piirissä tapahtuvaa oppimista, *nonformaalia* epävirallista mutta suunniteltua ja organisoitua koulujärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa oppimista sekä informaalia suunnittelematonta arkioppimista. Kun opiskelija osoittaa osaamistaan, mikään näistä oppimisen ja osaamisen hankkimisen tavoista ei ole toista arvokkaampi. Osaaminen on voitu hankkia myös näiden kaikkien toimintaympäristöjen yhteisenä tuloksena.

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

selvästi työtoiminnassa todellistuvaa.

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

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

Osaamisen määrittely on riittävän tarkkaa silloin, kun sen perusteella voidaan

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

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

Lukemistoa

Happo, I. & Lehtelä, P. 2015. [Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Oulu.

Helakorpi, S. 2009. [Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena](#). Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu Osaaja.net.

Osallistava pedagogiikka osaamisperusteisessa koulutuksessa

Halonen Laura, Happo Iiris, Kilja Päivi, Hanhela Pentti

14.11.2018 ::

Osaamisperusteisessa koulutuksessa opiskelija on aktiivinen toimija omien opintojen ja osaamisen kehittymisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Näin koulutuksessa toteutuu osallistava pedagogiikka, joka hyväksyy opiskelijan omat tavoitteet ja lähtökohdat opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osallistava pedagogiikka painottaa opiskelijan ensisijaisuutta, vapautta ja vastuuta oppimisen lähtökohtien pohdinnassa, tavoitteiden asettamisessa, suunnittelussa, toteutuksessa ja onnistumisen arvioinnissa.

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

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

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

Oppimisen mahdollisuuksien laaja valikoima ja joustavuus, yksilöllisen opintopolun haasteet ja riskit houkuttelevat opiskelijoita ylittämään mukavuusalueiden rajat. Onnistuakseen kaikki tämä edellyttää erinomaista yhteistyötä, jossa opettaja ohjaa sekä luo ja ylläpitää oppimisen edellytyksiä.

Lukemistoa

Jauhola, L. & Kortelainen, J. 2018. [Osallisena opinnoissa](#). Tutkimus oppijoiden osallisuuden vahvistamisesta ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus, Helsinki.

Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118. Helsinki, 9–33.

Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. [Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia](#). Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013. Kuopio: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry., 9–41.

Suunnitellaan tarjouma

Salo Jarmo, Korkala Hannu, Kilja Päivi

14.11.2018 ::

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

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

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

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

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

Lukemistoa

Gibson, J. 1966. The senses considered as perceptual systems. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gibson, J. 1979. The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin Company.

Salo, J. & Korkala, H. 2012. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1.

Viisi oppimispolun käsikirjoitusta

Kilja Päivi, Korkala Hannu, Salo Jarmo

14.11.2018 ::

Osaamisperusteisuus ammatillisen toisen asteen koulutuksessa perustuu ammatillisten tutkintojen osaamiskokonaisuuksiin, joiden osaaminen on osoitettavissa näytöin. Osaamisperusteisuus huomioi aikaisemmin hankitun osaamisen täysimääräisesti ja tie tutkintoon henkilökohtaistetaan. Henkilökohtaistamisella tarkoitetaan tutkintokoulutuksen tai valmentavan koulutuksen opiskelijan tutkinnon tai koulutuksen suorittamisprosessin sekä siihen sisältyvien ohjaus-, neuvonta- ja tukitoimien asiakaslähtöistä suunnittelua ja toteutusta.

Osaamisperusteisen prosessin voi ajatella koostuvan viidestä eri vaiheesta:

1. osaamisen tunnistaminen,
2. osaamisen tunnustaminen,
3. puuttuvan osaamisen hankkimisen ja osoittamisen suunnittelu,
4. puuttuvan osaamisen hankkiminen sekä
5. osaamisen osoittaminen ja arviointi.

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

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

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

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

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

Yhteenvetona voidaan esittää viisi yksilöllistä polkua:

Polku 1

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

Polku 2

Opiskelija on osoittanut, että hänellä on vaadittavaa osaamista ja hän kykenee todistamaan sen luotettavalla, toimivaltaisen viranomaisen todentamalla todistuksella. Ammattitaitovaatimukset ovat kuitenkin laaja-alaisia

eikä ko. todistus kata näitä kaikkia. Niinpä opiskelijan kanssa laaditaan suunnitelma osaamisen osoittamiseksi niiltä osin, kuin sitä ei ole aiemmin todennettu.

Polku 3

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

Polku 4

Opiskelija on osoittanut vaaditun osaamisen luotettavalla, toimivaltaisen viranomaisten todentamalla todistuksella. Ammattitaitovaatimukset ovat kuitenkin laaja-alaisia eikä ko. todistus ja opiskelijan osaaminen kata näitä kaikkia. Niinpä opiskelija täydentää osaamisvajettaan hankkimalla osaamista yksilöllisen suunnitelman mukaisesti. Sen jälkeen opiskelijan osoittaa osaamisensa näytössä.

Polku 5

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

Lukemistoa

Opetushallitus. [Reformin tuki](#).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Amisreformi](#).

Osaamisen Study Group

Alaniska Hanna, Karjalainen Asko

14.11.2018 ::

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

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

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

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

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

Lukemistoa

Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (toim.) 2013. Peer learning in higher education. Learning from & with each other. London and New York: Routledge.

Ohjaavaa palautetta ja autenttista arviointia

Virkkula Esa, Kotimäki Erja, Tenno Tiiu, Pietilä Martti, Hanhela Pentti, Heiskari Kari, Happonen Iiris

14.11.2018 ::

Ammatillisen peruskoulutuksen uudistamisen yhteydessä otettiin käyttöön arviointimalli, jossa erotetaan toisistaan oppimisen ja osaamisen arviointi. Oppimisen arviointi on jatkuvaa opiskelijan osaamisen kehittymisen tukemista ohjaamalla häntä osaamistavoitteiden saavuttamisessa. Kannustavan ja rohkaisevan, itsearviointiin ohjaavan palautteen antaminen on keskeinen keino oppimisen arvioinnissa.



Osaamista arvioidaan, kun opiskelija on saavuttanut tutkinnon osan osaamistavoitteet. Hän osoittaa osaamisensa erilaisissa ammatinhallinnan kannalta asianmukaisissa tehtävissä. Opiskelijan osaamista arvioidaan ammattitaitovaatimusten ja arviointikriteereiden mukaan.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin erottelu selkeyttää opiskelija-arviointia. Osaamisen opettaja arvioi oppimista jokaisena työpäivänä ja antaa rakentavaa palautetta. Sanallinen palaute on ollut tyypillinen ohjaamisen muoto koulutuksessa ja toisaalta ihmisten välisessä toiminnassa ylipäätään. Palaute on oltava ammatin hallinnan kannalta relevanttia; sillä on perusta ajanmukaisissa työelämän toimintatavoissa. Tästä syystä opettajan täytyy itsekin olla osaaja alansa ammattilaisten verkostossa. Osaamisperusteisessa opiskelija-arvioinnissa eri asiantuntijoiden yhteistyö korostuu.

Osaamisperusteisessa koulutuksessa myös opiskelijan itsearvioinnilla on merkittävä rooli. Tämän päivän työelämässä oman toiminnan arviointi on edellytys työssä menestymiselle. Koulutuksen osana itsearviointi tarkoittaa jatkuvaa reflektioprosessia, jossa opiskelija pohtii mitä ja miksi hän on tekemässä, sekä kuinka tekeminen vastaa työn vaatimuksia. Osaamisperusteinen koulutusprosessi lähtee itsearvioinnista ja johtaa itsearviointiosaamisen vahvistumiseen. Osaamisen opettajan antama rakentava ja kehittämiskohteita sisältävä palaute tekee opiskelijan itsearvioinnista merkityksellisen; oppiminen etenee osaamistavoitteiden mukaisesti ja opiskelija tulee tietoiseksi osaamistasostaan.

Perinteinen näkemys arvioinnista korostaa opettamisen ja oppimisen keskinäistä riippuvuutta. Arviointi kohdistuu siihen, mitä opetuksen seurauksena opitaan. Osaamisperusteisessa arvioinnissa osaaminen ymmärretään laajempaan kokonaisuuteen kuin opettajien asioiden muistamisena tai toimintojen mekaanisena suorittamisena. Osaamisen tunnustamisessa otetaan huomioon myös muodollisen koulujärjestelmän ulkopuolella opittu. Opiskelija osoittaa osaamistaan ja se arvioidaan autenttisisissa tai niitä simuloivissa työelämän tilanteissa: esimerkiksi projektitöissä, suullisissa ja kirjallisissa esityksissä, ammattitaitokilpailuissa sekä erilaisissa työelämän toimeksiannoissa.

Osaamisperusteisessa opiskelija-arvioinnissa on tärkeä löytää soveltuva arviointimenetelmä eri tarkoituksiin ja tilanteisiin. Osaamisen osoittamisen täytyy olla niin monipuolista ja käytännönläheistä, että arvioijalle enempää kuin opiskelijallekaan ei jää epäselväksi millä tasolla osaaminen on. Osaamisen arvioinnissa opiskelijan saaman palautteen tehtävä on vahvistaa hänen ammatillisia tai muita kehittymistavoitteitaan eikä siis pelkästään todeta sitä, onko oppija saavuttanut osaamistavoitteet.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin prosessien onnistuminen näkyy opiskelijan lisääntyvänä vastuullisuutena ja haluna panostaa jatkuvaan oppimiseen. Onnistunut arviointi (kuviot 1) tukee itsenäisten valintojen tekemisen oppimista, opiskelijan itsemääräämisoikeuden mukaisesti.

	Oppimisen arviointi	Osaamisen arviointi
Itsearviointi	Lähtökohta	Lähtökohta
Vertaisarviointi	Suosittelavaa, jos mahdollista työpari, ryhmä ohjaava palaute	Suosittelavaa, jos mahdollista työpari, ryhmä kehittävä palaute
Asiantuntija-arviointi	Opettajat, ohjaajat ohjaava, rakentava ja kannustava palaute	Opettajat, työelämätoimijat osaamisvaatimusten täytyminen kehittämistavoitteiden hahmottaminen

KUVIO 1. Onnistuneen arvioinnin osatekijät

Lukemistoa

Räsänen, A. 2013. Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus, Helsinki.

Virkkula, E. & Kunwar, J. 2017. Guiding music students during workshop-based on-the-job learning. Journal of Vocational Education and Training, 68 (2), 266-281. Taylor & Francis.

Digitaalisuus osaamisperusteisessa oppimisessä

Brauer Sanna, Kiviniemi Kari, Länsitie Janne, Stevenson Blair, Tenno Tiiu

14.11.2018 ::

Digitaaliset työvälineet ja teknologinen toimintaympäristö ovat luonnollinen osa ammatillista toimintaa ja ammattiin oppimista. Osaamisperusteisuuden toteutumista ammatillisessa koulutuksessa tukevat monimuotoiset digipedagogiset mallit, jotka käsittävät osaamisvaatimusten mukaisen digitaalisen toimintamallin ja siihen valmentavan pedagogiikan.



Osaamisperusteisessa oppimisessä kiinnitetään suurta huomiota oppimisprosessin ja osaamisen dokumentointiin. Digitaaliset ratkaisut mahdollistavat eri työskentelyvaiheiden dokumentoinnin, jakamisen ja kommentoinnin. Dokumentteja voi tehdä videoimalla, valokuvaamalla tai muuten työstämällä tehtävien ratkaisuja digitaaliseen muotoon ja näin tallentaa tuotokset osaksi tulevaisuuden ePortfoliota. Tuotettuihin dokumentteihin voidaan palata arvioinnin, reflektoinnin ja palautteen merkeissä jälkikäteen niin itsenäisesti, ryhmässä kuin ohjaajan kanssa.

Osaamisen ja oppimisprosessin dokumentoinnin haasteet havaitaan useimmiten opiskelijoiden ja erityisesti aikuisopiskelijoiden kohdalla siinä vaiheessa, kun opiskelija tunnistaa oman osaamisensa, mutta hänellä ei ole antaa mitään todistetta tai esimerkkiä arvioitavaksi. Sama haaste esiintyy, kun tarkastellaan, onko opinnoissa saavutettu osaamisen kehittymistä. Mikäli systemaattisesti dokumentoidaan opiskelun lähtötilanne, eri vaiheita opiskeluprosessin aikana sekä lopussa, voidaan arvioida, miten prosessissa on edetty ja miten matkan varrella havaittuihin tarpeisiin on reagoitu.

Digitaaliset ratkaisut eivät sinänsä takaa dokumenttien säilymistä sen enempää kuin paperille kirjoitetut esseet tai kirjallisena saadut palautteet. Dokumenttien kokoaminen, säilyttäminen ja jakaminen muille on kuitenkin kätevää, ja mahdollistaa yhteisöllinen oppimisprosessin, johon voi osallistua

opettajia, opiskelijoita ja asiantuntijoita myös työelämästä.

Opintojen henkilökohtaistamisessa ja osaamisen hankkimisen yksilöllisen opintopolun toteutumisessa digitaaliset työkalut mahdollistavat aikaisempaa laajemman opintotarjonnan. Digitaalisen verkon ja verkostojen kautta kaikki olemassa oleva osaamista kehittävä resurssi voi tulla opiskelijalle avuksi.

Digitaalisen ja sosiaalisen median ajalle luonteenomaista oppimista on kuvattu konnektivismiin nimellä tunnetussa oppimisteoriassa. Konnektivismissa oppimisen nähdään olevan aktiivista oppimisverkostojen luomista, jossa oppijalla itsellään on keskeinen rooli. Oppijat luovat lukemattomista saatavilla olevista informaatiolähteistä, kuten ihmisistä, verkkosivuista, kirjoista, asiantuntijayhteisöistä omat tietolähteiden verkostonsa ja verkoston keskeiset solmukohtat. Samalla yksilöt tekevät myös valintoja siitä, millaisten yhteisöjen ja tietolähteiden kanssa he haluavat olla tekemisissä.

Rakentuvan henkilökohtaisen oppimisverkoston (Personal Learning Networks, PLN) myötä oppimisen sosiaalinen luonne samalla korostuu. Emme ole vain omaksumassa tietoa, vaan olemme mukana yhteisessä tiedon rakentelussa ja antamassa palautetta muille verkostossa toimiville. Verkostomaisessa toimintatavassa tieto tulee siten laajemman yhteisön tarkastelun ja muokkauksen kohteeksi.

Osaamisen opettajalle kuvatun kaltainen kehitys muodostaa haasteensa. Toisaalta opettajan tulisi kyetä tunnistamaan ja tarvittaessa tunnustamaan se osaaminen, jota oppija on mahdollisesti kyennyt hankkimaan esimerkiksi henkilökohtaiseen oppimisverkostoonsa kuuluvan asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla. Toisaalta osaamisen opettajan tulisi kyetä lunastamaan paikkansa keskeisenä solmukohtana ja oppimisen tukiasemana opiskelijan oppimisverkostossa. Haasteena on tarjota opiskelijalle paitsi sisällöltään ajantasaista ohjausta myös oikea-aikaista tukea ja valmennusta henkilökohtaisen oppimisverkoston rakenteluun.

Lukemistoa

Kiviniemi, K. & Kurkela, L. 2010. Sosiaalinen media informaalissa ja formaalissa oppimisessa. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) Sosiaalinen media ja verkostoituminen. Helsinki: OKKA-säätiö, 128-143.

Pönkä, H., Impiö, N. & Vallivaara, V. 2012. Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oulun yliopiston oppimateriaalia. Didascalica Universitatis Ouluensis. Kasvatustiede E 4. Oulun yliopisto, Oulu.

Siemens, G. 2005. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-10.

Siemens, G. 2006. [Knowing knowledge](#). Raleigh, Kanada: Lulu.com.

Spiro, L. 2013. [Defining Digital Pedagogy](#). Presentation.

Osaamisen käsite

Happo Iris, Lehtelä Pirjo-Liisa, Liu Taina, Pousi Juha, Karjalainen Asko

14.11.2018 ::

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

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

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

Opiskelijan taidollisen osaamisen osoittaminen toteutuu parhaiten autenttisessa toimintaympäristössä tai sitä jäljittelevässä tilanteessa, jossa opiskelija voi tehdä osaamisensa havaittavaksi. Jos kyseessä on tuotteen valmistus tai työnäyte, joka voidaan toteuttaa kontekstista irrallaan, osaamisen osoittaminen on helppo järjestää. Kun osaamiseen yhdistyy esimerkiksi työyhteisössä toimimista, osaamisen osoittaminen tulee pyrkiä toteuttamaan mahdollisimman autenttisessa työympäristössä. Taidon osoittamisessa ja arvioinnissa on huomioitava tilannesidonnaisuus. Taito ilmenee parhaiten samankaltaisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä, joissa se on hankittu.

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

Tiedollinen osaaminen sisältää ilmiöiden käsitteellistämistä ja syvällistä ymmärtämistä, ja osaaminen voidaan usein osoittaa joko kirjallisesti tai suullisesti. Yleensä se kuitenkin liittyy kiinteästi taidolliseen osaamiseen, koska pääsääntöisesti opiskelijan tulee osata soveltaa teorian tietoa käytännön tilanteissa. Samalla tavoin teorian hallinnan osoittaminen on usein välttämätöntä taitojen osoittamisen yhteydessä. Jos opiskelija toimii ilman teorian tietoa, hän tekee arvioiteja, ennusteita ja toimintapäätöksiä arkiymmärrykseen perustuen. Työtehtävissä syntyviä yllätyksellisiä ilmiöitä ei kyetä analysoimaan tai käsitteellistämään ilman teorian osaamista, mikä voi johtaa virheisiin ja jopa vaaratilanteisiin.

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

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

Itseymmärryksellinen osaaminen yhdistää tiedon ja taidon käyttöä, joten sillä on osaamisen osoittamisessa erityinen rooli. Itseymmärryksellisen osaamisen osoittaminen vaatii yleensä tuekseen sekä käytännön taidon että tiedollisen osaamisen toiminnallisen yhteyden. Esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa opiskelijan tulee osata varsinaisen ratkaisun lisäksi myös suunnitella, arvioida ja sovittaa oma toiminta suhteessa tilanteen vaatimuksiin ja perustella valintansa. Arvioijan haasteena on tämän kokonaisuuden huomioon ottaminen ja luotettavan arvioinnin tekeminen.

Lukemistoa

Happo, I. & Lehtelä, P. 2015. [Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Oulu.

Happo, I. & Perunka, S. 2016. Miten Sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 18 (2).

Akateemisen osaamisen ydin

Karjalainen Asko, Alaniska Hanna, Kuortti Kimmo

14.11.2018 ::

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

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

Määrittelyn vaikeus voidaan yrittää ohittaa siten, että otetaan koulutuksen tasoeroteltu lähtökohdaksi. Tällöin uskomme, että ammatillinen toisen asteen koulutus tuottaa ammatin osaajia, ammatillisia toimijoita. Ammattikorkeakoulutus taas tuottaa ammatillisia asiantuntijoita, ja yliopistokoulutus tuottaa tieteellisiä asiantuntijoita. Ammatillinen asiantuntijuus on työelämää kehittävää ja uudistavaa oppimista. Tieteellinen asiantuntijuus on uutta tietoa tuottavaa ja tietämisen rajoja avartavaa oppimista.

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

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

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

Koska yliopisto-opetus on tutkimukseen perustuvaa, sitä leimaa kunkin korkeakoulun tieteellinen suuntautuminen sekä profiloituminen. Jotta osaamisperusteisuus voisi toteutua vahvassa mielessä, tutkinnossa tavoiteltava asiantuntijuus tai ydinosaaminen täytyy pystyä kuvaamaan yleisesti hyväksyttävällä tavalla ilman voimakasta sidonnaisuutta eriäviin koulukuntiin ja tieteenalan sisäisiin tai tieteenalojen välisiin kriittisiin keskusteluihin.

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

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

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

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

Lukemistoa

Karjalainen, A. 2007. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto: Oulun yliopistopaino.

Sorvali, I, 2009. Tutkintoasetusten edellyttämä tieteellisyys yliopisto-opinnoissa. Teoksessa A. Rahkonen, M. Isola & M. Wennström (toim.) W5W2 – pilotoinnilla kohti oppimisen kumuloitumista. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 12. Oulun yliopisto: Oulun yliopistopaino.

Osaamisperusteisuus työelämäyhteistyössä ammatillisella toisella asteella

Mäntykangas Ulla, Kilja Päivi, Kotimäki Erja

14.11.2018 ::

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen päätehtävänä on tuottaa osaamista, jolla pärjätään tulevaisuuden työmarkkinoilla. Tavoitteena on lisäksi edistää työllisyyttä ja yrittäjyyttä, tukea elinikäistä oppimista ja kehittää työelämää. Ammatillisessa koulutuksessa tutkinnot ja niiden osat on rakennettu työelämän toimintakokonaisuuksiksi ja ammattitaitovaatimukset on ilmaistu ammattitaitona ja osaamisena, jota työelämässä tarvitaan. Osaamisperusteisuuden lähtökohtana on tunnistaa ja tunnustaa opiskelijan jo saavuttama osaaminen sekä henkilökohtaistaa puuttuvan osaamisen hankkiminen ja osaamisen osoittaminen.

Työpaikkojen merkitys oppimisympäristöinä korostuu ja koulutuksen järjestäjillä on haasteena tukea niissä osaamisperusteisuuden toteutumista. Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen lisääntymisen myötä uhkakuvana on esitetty osaamisen kaventumista. Oppiiko opiskelija työpaikalla vain "talon tavoille" vai saavuttaako hän riittävän laajan ammatillisen osaamisen ja työelämävalmiudet toimia myös muilla työpaikoilla? Alueellisesti ja alakohtaisesti haasteena voi olla sellaisten paikkojen riittävyys ja saatavuus, joissa opiskelija voi kehittää osaamistaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti.

Työelämä on esittänyt kriittisiä näkökulmia aikaan sitomattomaan osaamisen hankkimiseen: Heti osaamisen saavuttamisen jälkeen opiskelija siirtyy toisen tutkinnon osan suorittamiseen. Oppiiko hän näin sitkeyttä, toistuvien asioiden sietämistä ja sinnikkyyttä?

Lainsäädäntö asettaa koulutuksen järjestäjälle reunaehdoja, mutta myös vapauksia suunnitella, toteuttaa ja arvioida laadukasta, osaamisperusteista työelämäyhteistyötä. Koulutuksen järjestäjä kantaa aina päävastuun opiskelijoiden osaamisen kehittymisen varmistamisesta ja työpaikalla tapahtuvan koulutuksen laadusta.

Laadukas osaamisperusteinen työelämäyhteistyö vaatii kokonaisvaltaisen suunnitelman siitä, millaiset prosessit koulutuksen järjestäjällä on henkilökohtaistettuun työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkimiseen sekä miten työelämän toiveet ja näkemykset otetaan huomioon. Työpaikalla tapahtuva koulutus on osa koulutuksen järjestäjän ja myös työpaikan strategista kehittämistä ja yhteistä kehittämiskumppanuutta, jota tulee johtaa. Kokonaissuunnittelussa päätetään, miten työpaikat innostetaan mukaan osaksi ammatillista koulutusta ja perehdytetään osaamisperusteisuuteen.

Yhteistyössä suunnitellaan, miten tutkinnon perusteet ohjaavat osaamisen hankkimista työpaikoilla ja miten varmistetaan laadukas opiskelijan ohjaaminen ja osaamisen arviointi. Ratkaistava on lisäksi, miten osaamisperusteisen työelämäyhteistyön toteutumista arvioidaan ja miten tietoa käytetään prosessin jatkuvaan parantamiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa suunnitelmallista, organisoitua toimintaa ja vuorovaikutusta kaikilla toimijatasoilla koulutusorganisaatioiden ja työpaikkojen johdosta opettajan ja työpaikkaohjaajan väliseen yhteistyöhön.

Edellytyksenä onnistumiselle on vastuiden määrittelemisen, sujuva tiedonkulku ja toimijoiden riittävä osaaminen. Tarvitaan resursseja opiskelijoiden perehdyttämiseen, ohjaamiseen ja arviointiin sekä työpaikkaohjaajien perehdytykseen ja tukemiseen työpaikalla tapahtuvan koulutuksen aikana. Tiedottamisella varmistetaan, että osapuolet ovat tietoisia keskeisistä säädöksistä, vaadittavasta osaamisesta, osaamisperusteisuudesta ja työpaikalla tapahtuvan koulutuksen merkityksestä.

Työpaikalla tapahtuvaa koulutusta suunniteltaessa lähtökohtana on opiskelijan osaamistarpeiden ja työpaikan tarjoamien mahdollisuuksien yhteensovittaminen. Työpaikkaohjaajat osallistuvat suunnitteluun yhdessä opiskelijan ja opettajan kanssa ennen työpaikalla tapahtuvan koulutuksen alkua. Tutkinnon perusteissa määritellyt ammattitaitovaatimukset on hyvä purkaa yhteiseksi ymmärrykseksi ja kartoittaa, miten osaaminen työpaikassa voidaan hankkia. Samoin tarvitaan yhteinen näkemys siitä, millaista ydinosaamista opiskelijalla on jo oltava ennen työpaikalla tapahtuvaa koulutusta, mikä osaaminen työpaikalla on luontevaa hankkia ja millä arviointimenetelmillä opiskelijaa arvioidaan ja miten kriteereitä tulkitaan.

Laadukas työpaikalla tapahtuva koulutus onnistuu, kun työympäristössä on tarjolla tuotanto- ja palvelutoimintaa sekä työtehtäviä ja työvälineitä, jotka mahdollistavat tutkinnon perusteiden edellyttämän ammattitaidon hankkimisen ja osaamisen näyttämisen. Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen soveltuvalla työpaikalla on myös ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevä henkilöstö. Tarvitaan

toimintamalleja tai -järjestelmiä, joiden avulla saadaan tieto siitä, missä työpaikoissa kulloinkin suoritettavan tutkinnon osan osaamista voidaan hankkia.

Työpaikkojen kartoituksilla ja osaamisen hankkimisen mahdollisuuksia kuvaavilla työpaikkarekistereillä on tehty mahdolliseksi se, että opiskelija itse voi olla aktiivisemmin mukana tekemässä valintoja osaamisen hankkimista suunniteltaessa. Kun työpaikan tuotteet ja palvelut, työtehtävät ja työpaikan valmius toimia oppimisympäristönä ovat koottuna tietona ja niitä voidaan verrata tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksiin, koulutuksen järjestäjä pystyy tiedottamaan opiskelijoita paremmin työpaikkojen erilaisista mahdollisuuksista.

Työpaikkaohjaajien ohjaus- ja arviointiosaamiseen liittyvät perehdytyksen tarpeet on tärkeää tunnistaa ja huolehtia osaamisen päivittämisestä. Koulutuksen järjestäjä tarjoaa myös työpaikkaohjaajille yksilöllisiä ja joustavia mahdollisuuksia hankkia osaamista vaikkapa palautteen antoon tai erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaamiseen. Opetushenkilöstön ajantasainen työelämäosaaminen edesauttaa yhteisymmärryksen syntymisessä ja sujuvassa kommunikoinnissa työpaikkojen kanssa.

Opiskelijalla täytyy olla riittävät valmiudet työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Opiskelijan osallisuutta työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnitteluun ja toteutukseen tuetaan riittävällä perehdyttämällä tavoitteisiin, ohjaukseen, näyttöjen toteutukseen ja arviointiin. Lisäksi opiskelija tarvitsee tietoa muun muassa työpaikan pelisäännöistä, työtehtävistä ja työturvallisuudesta.

Osallistamalla ja työelämässä toimimisen valmiuksia kehittämällä voidaan tukea opiskelijoiden sitoutumista työpaikalla tapahtuvaan osaamisen hankkimiseen. Yhteydenpitoon opiskelijan, työpaikkaohjaajan, ja opettajan välillä ja perehdytyksen tueksi tarvitaan toimivia, myös digitaalisia, vuorovaikutteisia viestintätapoja ja matalan kynnyksen ratkaisuja.

Onnistunut työelämäyhteistyö osaltaan varmistaa tutkintojen toimeenpanon laatua. Palautteen kerääminen ja analysointi työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkimisen prosessista eri osapuolilta ja kaikilta toimijatasoilta (esimiehiltä, työpaikkaohjaajilta, opettajilta, opiskelijoilta) on osa osaamisperusteisen työelämäyhteistyön laadun hallintaa. Palautetieto edesauttaa kehittämissyhteistyön ja toimintatapojen jatkuvaa parantamista. Palautteen keräämiselle ja ennen kaikkea tulosten tarkastelulle on hyvä kehittää innostavia ja vuorovaikutteisia foorumeita, kuten tutkinto- tai alakohtaisia työelämäyhteistyötapaamisia, kuulemistilaisuuksia tai työpajoja.

On tärkeää, että työelämän edustajat tulevat kuulluksi työelämäyhteistyön kehittämisessä ja saavat itse myös palautetta omasta toiminnastaan. Osallistamalla ja kehittämällä vaikuttamisen mahdollisuuksia, voidaan tuottaa aitoa lisäarvoa eri osapuolille yhteistyöhön sijoitetusta ajasta. Parhaimmillaan palaute kehittää osaamisperusteisen työelämäyhteistyön prosessia systemaattisesti ja luo yhteistyöhön aivan uusia toimintatapoja.

Lukemistoa

Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018. [Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Osaamisperusteisuuden tila](#). Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.

Räisänen, A. & Goman, J. 2018. [Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi \(ex ante\)](#). 2018. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 86/2017. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.

Ohjaan.fi. [Laadukas työpaikalla tapahtuva oppiminen - itsearviointikriteeristö](#).

Osaamisperusteinen ohjaus systeemisestä näkökulmasta

Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Korento Kati

14.11.2018 ::

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

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

Osaamisperusteinen ohjaus pohjautuu konstruktivistiseen ja systeemiteoreettiseen näkemykseen ohjauksesta. Lähtökohdiana on opiskelijan elämäkentän kokonaisuus, hänen tilanteensa ja tarpeensa saada tukea omalla polullaan. Elämäkettäajattelu tarkoittaa, että ohjauksessa ei rajauduta pelkästään oppimisprosessin ohjaukseen. Ohjaajan rooli on tukea oppijaa vahvuuksien ja osaamisen tunnistamisessa sekä ura- että elämänpolkuun liittyvissä päätöksentekoprosesseissa. Ohjaaja nähdään opiskelijan rinnalla kulkijana, joka ei neuvo ja anna ohjeita, vaan kannustaa vastuuseen ja itsenäiseen päätöksentekoon.

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

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

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

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

Neljäs taso systeemiteoreettisessa ajattelussa tuo mukaan aikaperspektiivin, jolloin opiskelijan systeemien ja opintopolun vuorovaikutusta tarkastellaan ajallisella jatkumolla. Menneisyydellä on keskeinen merkitys sille, millaisena nykyhetki näyttäytyy ja kuinka nämä yhdessä luovat pohjan tulevaisuuden suunnittelulle. Ohjauksella pyritään aina tukemaan opiskelijan suuntautumista tulevaisuuteen. Osaamisen itsearviointissa opiskelija syventyy omaan elämän- ja urahistoriaansa reflektoimalla eri elämäntilanteissa hankkimaansa osaamista. Opintojen loppuvaiheessa suunnitelmat oman osaamisen kehittämiseksi ja työelämän osaamistarpeiden muutostrendien pohdinta ovat tärkeää tulevaisuustyötä. Tulevaisuussuuntautuneella ohjauksella valmennetaan opiskelijaa oman osaamisen kehittämiseen liittyvien valintojen tekemiseen koko työuran aikana, sekä tuetaan tulevaisuusoppimisen kehittymistä.

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

Patton, W. & McMahon, M. 2006. The systems theory framework of career development and counseling: connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counseling* 28 (2), 153–166.

Peavy, R.V. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda, M., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R. & van Vianen, A. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75, 239–250.

Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*, 26th June 1998.

Ahvenainen, M., Korento, K., Ollila, J., Jokinen, L., Lehtinen, N. & Ahtinen, J. 2014. *Tulevaisuus – paljon mahdollista. Tulevaisuusohjauksen ajatuksia ja tekoja*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. PAINOSALAMA Oy, Turku.

Osku, Misu ja Rosku – Osaamisperusteisen ohjausprosessin mallintaminen opinto-ohjaajaopiskelijoille

Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa

14.11.2018 ::

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

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

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

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

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

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

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

Osku 4 käydään opintojen lopussa. Siinä opiskelija pysähtyy katsomaan matkaansa taaksepäin. Hän pohtii tätä hetkeä ja tulevaisuuttaan. Opiskelija tekee ennen keskustelua itsearvioinnin osaamisensa kehittymisestä osaamistavoitteittain. Häntä pyydetään myös koostamaan koulutuksen aikana saamansa palaute viiteryhmittään, työyhteisöltään ja tuutoreilta. Lisäksi käsitellään hänen itse antamansa palaute viiteryhmillensä. Kolmas tehtävä on oman ohjausajattelun koostaminen, joka on opinto-ohjaajankoulutuksen teorian ja käytännön kokoava reflektio. Osku 4 päätetään keskusteluun opiskelijan urasuunnitelmista ja ammatillisen kehittymisen tavoitteista.

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

Opinto-ohjaajaopiskelijoille on tarjolla myös ryhmäohjausta. Tätä kutsutaan **Rosku**-ohjaukseksi eli ryhmässä tapahtuvaksi osaamisen kehittämisen keskusteluksi. Jokaisen lähijakson yhteydessä tarjotaan mahdollisuus ryhmäohjaukseen, jossa käsitellään kyseisen opintojakson osaamistavoitteiden osaamisen osoittamista ja kehittämistä. Osaamisperusteinen koulutus vaatii monilta opiskelijoilta ajattelutavan ja opiskelutottumusten muutoksia verrattuna aikaisempiin koulutuksiin. Tämän vuoksi kiinnitetään huomiota siihen, että jokainen opiskelija luo ymmärryksen kaikista osaamistavoitteista ja saa tukea osaamisen osoittamisen suunnitteluun. Opiskelijoiden kysymykset osaamisen osoittamisesta ovat usein yhteisiä ja on hyödyllistä kuulla muiden ihmettelevän samoja asioita.

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

Ohjausmuoto	Nimi	Milloin	Ohjauksen tavoite ja sisältö
Henkilökohtaiset osaamisen kehittämisen keskustelut kasvokkain tai skypellä	Osku 1 Osku 2 Osku 3 Osku 4	opintojen alussa opintojen alussa keskivaiheilla lopussa	osaamisen itsearviointi, elämäntilanteen kartoitus osaamisen osoittamisen suunnittelu osaamisen kehittäminen autenttisessa ympäristössä opintopolun koonti ja osaamisen kehittymisen suunnitelma
Henkilökohtaisen "mitä sulle kuuluu" -keskustelut	Misu	Milloin tahansa	Opiskelijan tarpeen mukaisesti
Ryhmäohjaus kasvokkain	Rosku	Lähijaksojen aikana	Vertaisen ja tuutoreiden tuki osaamisen osoittamisiin
Ryhmäohjaus verkossa	Skype- Rosku	Etäjaksojen aikana	Vertaisen ja tuutoreiden tuki osaamisen osoittamisiin

Lukemistoa

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. (toim.) 2018. Opinto-ohjauksen käsikirja 2. Oppaat ja käsikirjat 2018: 1. Opetushallitus.

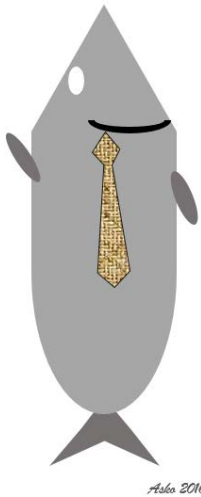
Laajala, T. & Lehtelä, P-L. 2017. [Osaamisperusteisen Hops-keskustelun toteuttaminen](#). Oulun ammattikorkeakoulu. ePooki asiantuntijablogi 27.2.2017.

Kohti oikeaa ymmärrystä ja oikeaa osaamista

Heiskari Kari, Karjalainen Asko, Tikkanen Saara

14.11.2018 ::

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



Asko 2016

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

Varsinainen ongelma piilee siinä, että oppijan virheelliset käsitykset eivät helposti muutu koulutuksen aikana vaan ne liian usein pysyvät ennallaan, joskus jopa vahvistuvat. Oppija selittää havainnoimiaan ilmiöitä ja oppii uutta vain olemassa olevan käsityksensä pohjalta. Alustavat käsitykset – virheelliset tai oikeelliset – luovat perustan, joille muodostetaan jäsenytyneempi ymmärrys opiskeltavasta asiasta. Osaamisen opettajan tehtävä on tietää, tunnistaa ja auttaa poisoppimaan virheelliset käsitykset.

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

usein opettajan opetukset eivät muuta oppijan opittua käsitystä lämmönsiirtymisestä, vaan oppijan mielestä lämpö siirtyy edelleen kylmästä lämpimään lapsena opitun tiedon mukaisesti.

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

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

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

Lionni, L. 1970. Fish is Fish. New York: Scholastic Press.

Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Helsinki: WSOY.

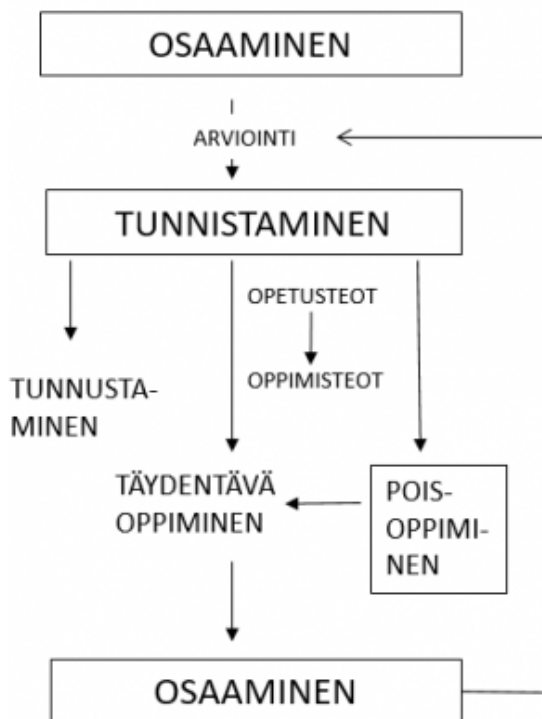
Lavonen, J., Meisalo, V. et al. [Oppilaiden ennakkokäsitykset](#).

Taidon poisoppiminen

Tenno Tiiu, Karjalainen Asko, Erkkilä Raija

14.11.2018 ::

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



KUVA 1. Poisoppiminen osaamisen kehittämisessä

Poisoppiminen on mutkikas mentaalinen prosessi, ja se voi olla kokemuksellisesti vaikeaa. Ongelma voi ilmetä palaamisena vanhaan tapaan ammattikäytännössä, kun uusi osaaminen on osoitettu. Vaikka uusi taito näyttäisikin opitun oikein, talonrakentajan voi olla helpompaa ja nopeampaa tehdä työ vanhalla tavalla. Vanha tapa on sisäistetty ja siitä on runsaasti onnistumisen kokemuksia. Poisoppiminen on yksi asiantuntijan suurimmista haasteista sekä koulutuksessa että normaalissa työelämässä.

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

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

Normaalissa tilassa ihminen on yhtä osaamisensa kanssa. Osaaminen sitoo hänet ammatilliseen yhteisöön. Poisoppija saattaa joutua jättämään nykyiset tutut ammatilliset ajattelutavat ja samaistumisen kohteet. Tilalle syntyy kuitenkin uusia yhteyksiä. Poisoppimisen kaltaisessa rekonstruktiossa kyse on kehittymisestä, jossa tarkastellaan asiantilan koko elinkaarta, sen ristiriitoja ja mahdollisuuksia. Prosessia kantava voima, reflektiivisyys ihmisen toiminnassa, on luonteeltaan sosiaalista. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna poisoppiminen tarvitsee onnistuakseen tavoitteellisen dialogin toisen henkilön kanssa.

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

Lukemistoa

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (toim.) 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Committee on Developments in the Science of Learning. Helsinki: WSOY.

Novak, J. & Gowin, D.B. 1993. Learning how to learn. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehrer, R. & Chazan, D. 1998. Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Osaamisen opettajien yhteistyö

Koukkari Marja, Kepanen Pirkko, Nissilä Säde-Pirkko, Korkala Hannu, Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Paaso Aila, Virkkula Esa

14.11.2018 ::

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

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

Osaamisen opettaja arvostaa itseään sekä osaamistaan ja on sinut itsensä kanssa. Hän ymmärtää myös, että kaikki osaaminen on kehittyvää ja täydentyvää. Asenne on, että olemme kaikki täällä oppimassa ja kasvamassa. Mikäli näin ei ole, yhteistyössä ilmenee ongelmia ja opettajat toimivat mieluummin yksin kuin toisten kanssa. Opettaja kamppailee tällöin negatiivisten sosiaalisten tunteidensa kanssa. Ylpeyden, kateuden, halveksunnan, alemmuuden tai häpeän tunteet ovat voineet syntyä vääränlaisen osaamisidentiteetin oppimisen kautta.

Opettajat toimivat yhä paljon yksin, ammatillisen substanssin osaaminen ohjaa opetusta ja tutkinto-ohjelmien sisältöjä. Yksin toimiva opettaja jää ongelmatilanteissa myös yksin ja vaarana on työssä uupuminen. Opettajayhteisön toimintakulttuuri on parhaimmillaan osaamista jakava ja hyväntuulisuutta pursuava. Yhteistyössä on aina voimaa ja energiaa tuottavaa virtaa. Pedagoginen osaaminen on pääomaa, joka kertaantuu keskustelun ja yhteisen tekemisen myötä ollen samalla voimavara työhyvinvoinnin edistämiseksi. Hyväntuulinen työasioiden pohdiskelu ja vertaisapu työyhteisössä voisikin olla kuin auringon nousu, itsestään selvää ja arkipäiväistä.

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

Lukemistoa

Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuoro- vaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 59-72.

Erkkilä, R. & Perunka, S. 2016. [Näkökulma tiimiopettajuuteen](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 28. Oulu.

Koukkari, M. & Junkkari, M. 2018. [Osaaminen jakoon – pedagoginen mentorointi työyhteisön voimavarana](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 21. Oulu.

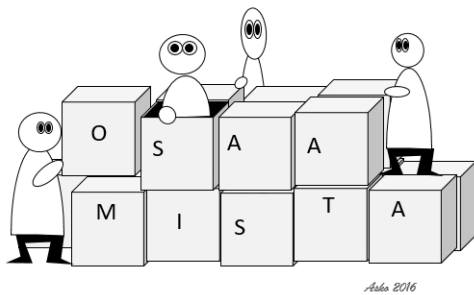
Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.

Osaamisen opettaja

Paaso Aila, Kepanen Pirkko, Koukkari Marja, Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Nissilä Sade-Pirkko

14.11.2018 ::

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



Osaamisen opettaja ymmärtää, että hänen opettamansa asiat ovat merkityksellisiä, kun ne yhdistyvät muiden opettajien opettamiin osaamisen alueisiin. Osaamisen opettaja ilmentää työllään ja toiminnallaan, kuinka tärkeää osaaminen on ihmisten ja yhteisöjen tulevaisuuden turvaamiseksi.

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

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

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

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

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

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

- turvallinen,
- auttavainen ja
- rehellinen.

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

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

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

Osaamisen opettajien työyhteisössä on ilo tehdä työtä. Siellä nautitaan yhdessä onnistumisen kokemuksista, kannustetaan toisia onnistumaan, kiitetään tuesta, keuhutaan ja kuljetaan rinnalla, osallistutaan yhteisen hyvän tekemiseen, puhutaan opiskelijoista, työkavereista ja työyhteisöstä hyvää, kunnioitetaan erilaisuutta ja suvaitaan moninaisuutta. Työyhteisön ruokkiminen ilolla ja huumorilla edistää hyvinvointia ja lujittaa opettajien sosiaalista osallisuutta. Osaamisen opettajan työyhteisössä uskalletaan nostaa esille nekin seikat, joista ollaan eri mieltä. Osaamisen opettaja luottaa siihen, että asiat selviävät puhumalla.

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

Lukemistoa

Nissilä, S.-P., Karjalainen, A., Koukkari, M. & Kepanen, P. 2015. [Towards competence-based practices in vocational education – what will the process require from teacher education and teacher identities?](#)CEPS Journal 5 (2), 13-34.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta Universitatis lapponiensis 174.

Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava opettaja 2010-2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Opetushallitus ja tekijät. Tampereen yliopistopaino, Tampere.

Osaamisen tiimiopettaja

Happo Iris, Erkkilä Raija, Huttu Pirkko, Junkkari Maarit, Kotimäki Erja, Koukkari Marja, Kuortti Kimmo, Laajala Tiina, Lehtelä Pirjo-Liisa, Perunka Sirpa

14.11.2018 ::

Osaamisperusteinen opetus sekä haastaa yhteistyöhön, että tarjoaa opettajille uudenlaisen keskinäisen työskentelytavan, tiimiopettajuuden. Aito tiimiopettajuus voidaan katsoa toteutuvan silloin, kun opettajat jakavat tasavertaisesti vastuun opiskelijoiden ohjaamisesta alkaen opetussuunnitelman rakentamisesta aina osaamisen arviointiin saakka. Niin ikään tiimiopettajat toimivat yhdessä ohjatessaan opiskelijoita ryhmänä ja henkilökohtaisissa tapaamisissa. Tiimiopettajuuden avaintekijöitä ovat opettajien tasavertainen osallisuus, avoimesti jaettu osaaminen, itsetuntemus sekä itsesäätelytaidot.

Aito tiimiopettajuus mahdollistaa opettajan osaamisen jakamisen, sen näkyväksi tekemisen ja antaa myös opettajille itselleen mahdollisuuden kasvattaa omaa osaamistaan aidossa tilanteessa. Samoin kuin opiskelijat oppivat toisiltaan yhteisissä reflektiivisissä toiminnoissa, myös opettajat reflektoivat omaa osaamistaan toimiessaan tiimiopettajina.

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

Mitä enemmän opettajat toimivat tiiminä, sen parempia he ovat keskustelemaan, ymmärtämään ja hyväksymään toistensa erilaisia tapoja tehdä opetustyötä. Tiimiopettajuus myös kutsuu opettajaa näkemään opiskelijan oppimispolun kokonaisuuden ja oman panoksensa merkityksen siinä.

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

Lukemistoa

Erkkilä, R. & Perunka, S. 2016. [Näkökulma tiimiopettajuuteen](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 28. Oulu.

Perunka, S. & Erkkilä, R. 2018. [Team teaching strengthens professional growth](#). CollectivED Working Papers Issue 3, April, pp. 40-46. Leeds Beckett University.

Rajoja ja rakkautta henkilökohtaistamiseen

Rusanen Tiina, Talonen Eero, Kuortti Kimmo

14.11.2018 ::

Henkilökohtaistetuissa ammatillisissa opettajaopinnoissa opiskelijat opiskelevat henkilökohtaistetuilla opintopoluilla, jotka rakennetaan heidän omien aikataulujensa ja aiemman osaamisensa pohjalta. Koska opiskelija voi itse suunnitella ja toteuttaa opintonsa halutussa aikataulussa, kokonaisuus on joustavasti sovitettavissa oman elämän ja omien opiskelutapojen ympärille.

Opettajaopiskelijat tervehtivät henkilökohtaistamista suurimmaksi osaksi suurella ilolla, sillä aikuisopiskelijoiden elämässä opinnot ovat usein vain yksi palanen, joka tulee sovitella muuhun elämäntilanteeseen sopivaksi. Toisaalta henkilökohtaistaminen asettaa erilaisia haasteita niin opiskelijalle itselleen kuin häntä ohjaavalle opettajalle.

Opettajaopiskelijat aloittavat opintopolkunsa opintoryhmissä joiden vetovastuussa olevat opettajat ohjaavat opiskelijoita heidän koko opintojensa ajan. Opintoryhmien yhteiset joko lähi- tai verkkomuotoisena toteutettavat koulutuspäivät sijoittuvat opintojen ensimmäisen noin puolen vuoden mittaiselle ajanjaksolle. Näillä säännöllisillä koulutuspäivillä on selkeä merkitys opiskelijoille opintojen henkisinä rytmittäjinä, jotka pitävät tuntuman opintoihin yllä ja käsiteltävät teemat mielessä. Kiireisen arjen keskellä opintoryhmän yhteinen ennakkoon aikataulutettu tapaaminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden keskittyä rauhassa puhtaasti opiskeluihin ja itsensä kehittämiseen.

Jatkuvuuden ja rytmin lisäksi koulutuspäivät ja niihin liittyvä työskentely oman opintoryhmän kanssa tarjoavat opiskelijoille merkittäviä vertaistuen kokemuksia. Oma ryhmä muodostaa parhaimmillaan tilan, jossa omia epävarmuustekijöitä ja hämmennyksen paikkoja saa rauhassa käsitellä vertaistensa kanssa. Vertaistuen lisäksi ryhmässä voi jakaa kokemuksia, oppia toisilta ja saada moniammatillista uutta näkemystä opettajuuteen. Tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen yhdessä ryhmän kanssa on motivoivaa ja yhdessä työskentely mahdollistaa opiskeluista syntyvän työkuorman jakamisen.

Koska koulutuspäivien koetaan tuovan opinnoille jatkuvuutta ja vertaistukea oman ryhmän muodossa, niiden päättyminen on opintojen kannalta keskeinen nivelvaihe, jossa henkilökohtaistamisen haasteet saattavat toden teolla tulla näkyviksi. Ihannetilanteessa opiskelija suunnittelee ja asettaa opettajan avustuksella itselleen seuraavat opintojen kannalta oleelliset välietapit ja pysyy itse asettamissaan aikatauluissa. Käytännön kokemukset opiskelijoiden ohjauksesta kuitenkin kertovat, että kaikille opiskelijoille aikatauluttomuus ja vapaus valita ei aina realisoitu opintojen etenemisenä.

Opiskelijoille nivelvaihe näyttää etukäteen jännittävänä, sillä pelko on, että ilman ulkoapäin tulevia "määräyksiä" ja ryhmän yhteisiä aikatauluja, opintojen eteneminen seisahtuu käytännössä kokonaan. Aikataulutettujen koulutuspäivien loppuminen saattaa valitettavasti tarkoittaa myös sitä, että säännöllinen yhteys omaan opintoryhmään ja kanssaopiskelijoihin katkeaa, mikä saattaa luoda entisestään tunnetta siitä, että opiskelija jää opintojensa kanssa yksin.

Tämän vuoksi nivelvaiheessa on erityisen tärkeää, että opettaja on helposti tavoitettavissa ja valmiina tukemaan opiskelijaa opintoihin liittyvien suunnitelmien teossa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Osa opiskelijoista toivoo opettajien tuen ilmenevän selkeinä aikarajoina ja tehtävänantoina. Tämä kielii siitä, kuinka haastavaa opiskelijoiden on pyristellä ulos perinteisestä opiskelijan passiivisesta roolista, jossa opiskelija suorittaa ylhäältäpäin määriteltyjä tehtäviä ennalta määrättyssä aikataulussa. Henkilökohtaistaminen vaatiikin opiskelijalta oman työn johtamisen taitoa, joka ei synny itsestään, vaan edellyttää pitkäjänteistä harjoittelua ja ohjausta.

Henkilökohtaistaminen näyttää riittävän selkeiden rakenteiden sekä joustavien yksilöllisten opiskelutapojen välisellä rajapinnalla kulkemisena. Yhtäältä erityisesti aikuisopiskelijat haluavat opinnoilta joustoa ja mukautumista yksilöllisiin elämäntilanteisiin. Toisaalta jouston lisäksi opinnoilta toivotaan jonkinasteista normatiivisuutta ja selkeitä rakenteita erityisesti opintojen alkuvaiheessa sekä yhteisten koulutuspäivien loppumisen jälkeen, jotta opiskelijoiden henkiset ja ajalliset resurssit eivät menisi kokonaisuudessaan opiskelun hallinnoimiseen.

Kiinnostava kysymys on myös se, miten mahdollistetaan opiskelun kannalta oleellinen vertaistuki, kun opiskelijat etenevät poluillaan eri tahtiin. Näiden haasteiden ratkaisemiseksi on keksittävä ohjauksellisia

menetelmiä, jotka mahdollistavat sen, että opiskelijat voivat turvallisin mielin opiskella yksilöllisillä poluillaan ilman, että yksilöllisyys muuttuu yksinäisyydeksi.

Leikkimielisenä koontina voitaisiinkin todeta, että opiskelija kaipaa henkilökohtaistetulla polullaan rajoja ja rakkautta. Rakkaus syntyy kohtaamisissa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja kulkee opiskelijan rinnalla koko opintomatkan ajan ja että opintoryhmän synnyttämää vertaistuen tilaa pyritään ylläpitämään ja vaalimaan kaikissa opiskelun eri vaiheissa. Opintojen joustavuuden lisäksi on yhtä lailla merkittävää, että tarvittaessa opiskelija saa polulleen turvaa yhdessä sovitusta aikatauluista sekä opintoja rytmittävistä kiinnostavista aiheistä. Yksinkertaiset rakenteet muodostavat opiskelulle kevyitä rajoja ja raameja, jotka selkeyttävät opintopolkua ja luovat sille jatkuvuutta.

Lukemistoa

Kilja P. 2018. Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisopijoiden kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestariopetuksen kontekstissa. Jyväskylän yliopisto.

Rusanen, T. 2017. Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta. Opinnäytetyö. Oulun yliopisto.

Osaamisen tunnistaminen ja dokumentointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Tenzo Tiiu, Pousi Juha, Länsitie Janne, Karjalainen Asko

14.11.2018 ::

Opetuksessa ja oppimisessa on nyt uudenlainen pedagoginen painotus: osaaminen. Osaamisen dokumentoinniksi ei riitä toteaminen: "Minä osaan tämän asian tosi hyvin!" Osaamisen tunnistamista varten tarvitaan näyttöä osaamisesta.

Ammatilliseen opettajankoulutukseen valittujen opiskelijoiden ensimmäinen tehtävä on pedagogisen osaamisen itsearviointi. Itsearvioinnin lähtökohdaksi opiskelijat saavat ammatillisen opettajankoulutuksen osaamistavoitteet ja osaamisen arviointikriteerit. Opettajaopiskelijoita pyydetään dokumentoimaan osaamistavoitteiden mukainen osaaminen. Oman osaamisen dokumentointi on taito, joka ammatillisen opettajan täytyy hallita, jotta hän osaisi siinä omia opiskelijoitaan ohjata.

Osaamisen dokumentointi ei ole pelkästään lopputulosten näyttämistä, vaan kehittymisen prosessi on merkittävä osa osaajaksi kasvamista. Dokumentointivaiheen toteutuminen kunkin opiskelijan henkilökohtaisella polulla selkeytyy tuutorin ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Praktisessa ohjausmallissa tuutori antaa ohjattavalleen melko selkeitä toimintaohjeita, jolloin osaamisen dokumentaatiosta tulee rakenteellinen ja se valmistuu nopeasti. Vuorovaikutteisessa mallissa tuutori ja ohjattavat käyvät huomattavasti enemmän ohjauskeskusteluja ennen varsinaisen dokumentaation toteuttamista. Keskustelulla syvennetään opiskelijan ymmärrystä omasta osaamisestaan. Opiskelija ideoi tuutorin kysymysten ja kannustavan palautteen ohjaamana, miten hän voisi tehdä osaamisensa parhaiten näkyväksi.

Merkittävä haaste osaamisen dokumentoinnissa on, että monilla oppijoilla ei ole realistista käsitystä omasta osaamisestaan. Osaaminen saatetaan kokea riittäväksi, vaikka osaamista ei ole ollenkaan. Toisaalta voidaan luulla, että osaamista ei ole laisinkaan, vaikka kokemuksen kautta on syntynyt merkittävää osaamista.

Osaamisen dokumentoinnissa koulutustodistukset ovat monesti osaamisen arvioinnin lähtöpisteinä. Uutta osaamisperusteisessa lähestymistavassa on se, että todistuksessa mainittu osaaminen pitää avata. Olipa osaaminen syntynyt formaalisen koulutuksen kautta tai muuten (työssä, harrastuksessa, oman muun mielenkiinnon kautta), avaaminen tapahtuu kertomalla tai kirjoittamalla aiheesta. Osaamisen avaaminen voi tapahtua vertaisarviointitilanteessa näytönä. Samalla muut voivat oppia aiheesta. Opettajaopiskelija voi myös kerätä osaamisensa näyttämiseksi opiskelijapalautteita, vertaisarviointeja, kurssimateriaaleja, tenttejä, testejä, arviointeja, valokuvia opetustilanteista ja kaikkea muuta aiheeseen sisältyvää materiaalia.

Pelkkä aineiston kerääminen ei osoita vielä osaamista. Osaamisen näkyväksi tekemisen tueksi koottu aineisto analysoidaan ja olennainen tiivistetään esimerkiksi blogissa. Blogi on kätevä työkalu, koska sitä voi korjata, täydentää ja muuttaa. Blogi mahdollistaa verkossa olevan aineiston linkittämisen ja reaaliaikaisen kommentoinnin.

Blogin lisäksi videot ovat merkittävä työkalu osaamisperusteisessa opetuksessa ja osaamisen dokumentoinnissa. Visuaalinen kulttuuri elää vahvana arjessamme, kun kamerat ovat aina läsnä ja hetket tallentuvat mobiililaitteille vaivattomasti. Opetusosaamisen dokumentointi videon avulla edellyttää suunnittelua. Videokuvaukseen tarvitaan opetustilanteissa aina läsnä olevien lupa. Video editoidaan riittävän lyhyeksi ja ytimekkääksi ja varustetaan joko tekstillä tai puheella, jossa kiinnitetään huomio haluttuun osaamiseen.

Demonstraatiovideolla voidaan opettaa jokin tarpeellinen asia tai toimenpide katsojalle. Osaamisperusteisessa opiskelussa demonstraatiovideot ovat osoituksia demonstraatiovideon tekijän omasta osaamisesta. Videon avulla opettajaopiskelija pääsee tunnistamaan ja arvioimaan oman osaamisen tasoa sekä kehittämään tarvittaessa osaamistaan.

Videoraportit ovat hyviä vaihtoehtoja oppimispäiväkirjalle. Videoraporttiin on näppärä sisällyttää haastatteluja ja ryhmäkeskusteluja, jotka tukevat oppimisprosessin dokumentointia. Videoraportit ovat mainio vaihtoehto myös henkilöille, jotka kokevat kirjoittamisen työlääksi, mutta osaavat mainiosti kertoa keskustellen oman kokemuksensa ja perustelunsa kameralle. Videoteknologia on koko ajan entistä pienempää, nopeampaa, tarkempaa ja edullisempää. Vain mielikuvituksemme on rajana videoiden mahdollisuuksille osaamisen näkyväksi tekemisessä.

Blogit, videot ja muut ratkaisut ovat lähinnä dokumentoinnin apuvälineitä. Keskeistä on itsearvioinnin tekijän tietoiseksi tuleminen omasta osaamisestaan. Oman osaamisen taju voimaannuttaa osaamisperusteista opintopolkua.

Lukemistoa

Happo, I. & Perunka, S. 2016. Miten Sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 18 (2).

Kukkonen, H. & Jussila, A. 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet. Muutoksen kohtaamisen lyhyt oppimäärä. Sarja B. Raportteja 83. Tampereen ammattikorkeakoulu, Tampere.

Rusanen, T. & Tauriainen, T-M. 2018. [Osaamisperusteisuus edellyttää jatkuvaa reflektointia, yksilöllistä ohjausta ja selkeitä arviointikriteerejä](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 35. Oulu.

Osaamisperusteinen opettajankoulutus palautteissa ja opiskelijan kokemana

Karjalainen Asko, Guttorm Tomi, Kiviniemi Kari, Länsitie Janne, Kajula Outi, Tuomikoski Annukka

14.11.2018 ::

Opettajan osaaminen on aivan erityisen kiehtova ilmiö. Kun muutamme sitä osaamisperusteisen opetussuunnitelman muotoon, teemme näkyväksi jotakin sellaista, jota on vaikea kuvata ja sanallistaa. Kun näemme taitavan opettajan työssään, osaaminen on ilmeistä ja ihailtavaa. Kun koitamme kertoa, miten taitava opettaja toimii, kohtaamme heti suuria vaikeuksia. Kun kirjoitamme opetussuunnitelmaan opetusosaamisen arvioinnin kriteerejä, joiden avulla osaaminen voitaisiin tunnistaa, olemme jo todella syvillä vesillä.

Millä käsitteillä osaamista voidaan analysoida, millä sanoilla siitä voidaan kertoa toisille? Millaisilla kriteereillä voimme ryhtyä osaamisen laatua arvioimaan? Opettajan osaaminen on aina ollut olemassa, mutta kulttuureissa on kehittynyt vain rajallinen määrä kielellisiä ilmaisuja, joilla sitä voidaan analysoida ja kuvailla. Osaamisperusteisen opetussuunnitelman laatiminen ja sen kehittämisen ydin näyttäisi olevan juuri sanallistamisessa, sanoittamisessa. Vain oikeanlaisten sanojen kautta opetusosaamisen sisäinen rakenne yhteyksineen tulee näkyviin ja sitä voidaan arvioida, ohjata ja kehittää. Vastaavasti opiskelija joutuu reflektoidessaan omaa oppimistaan sanoittamaan ja selittämään sitä ulkopuoliselle arvioijalle. Mutta ennen kaikkea hän pääsee selittämään sitä itselleen ja tätä kautta ymmärtämään paremmin omaa oppimisprosessiaan.

Vaikka opetuksesta, opettajien toiminnasta ja tähän ilmiömaailmaan liittyvistä asioista on tehty paljon tutkimusta, tuntuu se osaamisperusteisen kehittämisen näkökulmasta puutteelliselta. Opettamisen mysteeria ei ole vielä ratkaistu, se on pikemminkin syventynyt. Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on kehittänyt osaamisperusteista opetussuunnitelmaa vuodesta 2011 alkaen vuosittain. Tänä aikana osaamistavoitteiden määrä on vähentynyt ja niiden arvioinnin tarkkuus puolestaan lisääntynyt. Osaamisen tunnistamista ohjaavien sanojen valikoimaa on koko ajan kehitetty ja uutta löytyy koko ajan. Opiskelijoiden palautteissa korostuu itsearviointin osaamisen merkitys. Itsearviointi mahdollistuu, kun opiskelija saa käyttöönsä oikeita sanailmaisuja, joilla osaamista voi tulkita. Opiskelijat kokevat arvioinnin useimmiten osuvan oikeaan ja olevan myös oikeudenmukaista. Opettajan osaamisessa koetaan myös selvästi tapahtuneen kehitystä opintopolun aikana. Selvä havainto on, että eri opiskelijoille valmius osaamisperusteiseen työskentelyyn on erilainen. Lisää tietoa ja kokemusta tarvitaan siihen, kuinka tukea opiskelijaa, jolle oman osaamisen tunnistamisesta alkava osaamisen kehittäminen tuntuu erityisen vaikealta.

Seuraavassa kaksi opiskelijaa kertoo positiivisista kokemuksistaan osaamisperusteisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa.



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

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

» Opiskelijan osaamisen tunnistaminen on tärkeä vaihe osaamisperusteisessa koulutuksessa, siinä opiskelija itsearvioimalla vertaa aiempaa osaamistaan suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin. Aluksi itsearviointi tuntui haastavalta, mutta se laittoi pohtimaan syvällisemmin aiempia kokemuksia ja työtehtäviä sekä laajensi ajatusta siitä, että millaista osaamista tulen tarvitsemaan opettajan työssä. Itsearviointi antoi kuitenkin tulevalle oppimiselle kehykset, jonka kautta oli helppo lähteä kehittämään omaa osaamista niistä osaamisen osa-alueista, joita ammatillisena opettajana tulen tarvitsemaan.

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

» Osaamisen arviointi tapahtui itsearvioina, jolloin arvioin itse asettamiani tavoitteita suhteessa koulutukselle asetettuihin arviointikriteereihin. Ei helppoa, mutta lopputuloksena oli syvällisempi ymmärrys oman osaamisen kehittymisestä ja siitä, että mihin osaamisalueisiin tulee vielä jatkossa keskittyä. Oman osaamisen arvioinnissa sain hyvän käsityksen omasta osaamisestani ja itse prosessi tuotti uusia oivalluksia ja oppimisen iloa. Oman osaamisen arviointia helpotti se, että arviointikriteerit oli kuvattu tarkasti ja konkreettisesti.

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

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

Lukemistoa

Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A nro 35.

Aito kohtaaminen ja kuunteluosaaminen

Erkkilä Raija, Hoppo Iiris, Aalto Sirpa

14.11.2018 ::

Osaava opettaja kohtaa ja kuuntelee toista ihmistä aidosti ja arvostavasti. Aito ja toisen ihmisen arvostava kohtaaminen johtaa hyvään kasvatukseen, opetukseen ja ohjaukseen. Kohtaaminen on osaamista, joka perustuu pitkälti jokaisen omaan ihmiskäsitykseen sekä eettisyyteen ja arvoperustaan. Hyvän ja aidon kohtaamisen edellytyksenä voidaan pitää läsnäoloa ja valmiutta hyväksyä toinen ainutkertaisena ihmisenä. Opettajuus merkitsee toimintaa ihmisten parissa ja opettajan työ pitää sisällään lukuisia kohtaamisia päivittäin. Käytännön kohtaamistilanteissa vaaditaan luottamusta, tilannetajua sekä kykyä kuulla ja nähdä toinen ihminen juuri siinä hetkessä.

Aittoa kohtaamista kuvataan usein dialogin käsitteellä. Dialoginen ohjaussuhde on kasvatussuhte, jossa opettaja on vastuussa siitä, että hän tekee kaikkensa opiskelijan monipuolisen kasvun esittämiseksi. Dialogisuus –termi viittaa asenteeseen, jossa ohjaajana toimiva tukee ohjattavan inhimillistä kasvua ottamalla huomioon toisen ihmisen näkökulman. Dialogisuus on vastakohta alistamiselle ja kaikelle uteliaisuutta latistavalle toiminnalle. Dialogin yksi pahin uhka on "jo-tietäminen", mikä estää avoimen kanssakäymisen toisen ihmisen kanssa. Aito dialoginen kohtaaminen erittäin vaativa asia, mutta dialogin taitoon on mahdollista kasvaa, sillä se on kyky, jota voi itsessään kehittää.

Dialogisuus viittaa suhteen molemminpuolisuuteen ja avoimessa dialogissa painopiste onkin vuorokuuntelussa enemmän kuin vuoropuhelussa. Aidon dialogin yksi tärkeimmistä edellytyksistä on ennen kaikkea toisen ihmisen kuunteleminen ja sen varmistaminen, että toinen osapuoli kokee tulevansa kuunnelluksi. Kuunteleminen on huomion antamista ja huomion antaminen on välittämistä. Kuuntelu on puhumistakin aktiivisempaa toimintaa.

Voisiko kuuntelussa voi olla kysymys tietynlaisesta tiedostamattomastakin valtataistelusta, jossa ratkotaan kysymystä, kuka hallitsee tilannetta? Kuka puhuu ja ketä kuunnellaan? Aidossa ja arvostavassa kuuntelussa kiinnostavat ja uudet näkökulmat luodaan vastavuoroisesti yhdessä, jolloin yhteisen luomisessa ei eletä yhteistä valtataistelua. Paul Burns on pohtinut ja analysoinut kuuntelun tapoja ja tehnyt mielenkiintoisen luokittelun kuuntelutaidoista (taulukko 1). Hän nimeää ylimmän ja aidoimman kuuntelun tason "Uteliaan tietämättömäksi kuunteluksi". Kuulija ei oleta mitään ennakkoon, vaan asettaa itsensä ei-tietämisen tilaan. Tämänkaltaisen kuuntelun taso merkitsee sitä, että molemmat osapuolet hyväksyvät ja ymmärtävät, ettei keskustelua voi viedä eteenpäin yksin. Joskus voi olla vaikeaa keskustella siten, että aidosti antaa tilaa toiselle osapuolelle kuuntelemalla häntä hyvin, koska silloin ei voi varmuudella ennustaa miten sosiaalinen tilanne etenee sen jälkeen. Jos kuuntelijan asenne on arvostava, se yleensä välittyy tilanteessa ja saa aikaan toisen osapuolen halukkaaksi keskusteluun.

Kohtaamisen taitoja ja sen osana omaa kuunteluosaamistaan voi jokainen meistä itsessään kehittää, mutta miten? Liikkeelle voisi lähteä vaikkapa alla olevasta Paul Burns'n kuuntelutaitojen luokitteluksesta ja arvioida sen mukaisesti omia kuuntelutaitojaan. Millainen kuuntelija sinä olet?

TAULUKKO 1. Kuuntelun tasot Paul Burns'n mukaan [\[1\]](#)

Ei kuuntele	Omat ajatukset eivät liity siihen, mitä puhuja sanoo
Arvioiva kuuntelu	Tavoitteena on omista lähtökohdista arvioida, mitä toisen puheessa on väärin/oikein
Itsekeskeinen kuuntelu	Kuunnellaan puhetta, jotta voitaisiin kertoa omat mielipiteet ja kokemukset
Soveltava kuuntelu	Kuunnellaan, jotta voitaisiin soveltaa kuultua jo tiedettyyn. Omia kokemukset ovat etualalla.
Merkityksen etsiminen	Tarkkaavainen kuuntelu
Uteliaan tietämätön kuuntelu	Toisen todellisuuden ymmärtäminen: virtaava kokemus. Avautuminen omille ja toisen kokemuksille


Lukemistoa

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia: Palmenia-kustannus,

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1030. Tampere: Tampere University Press.

Kuvalähteet

1. TAULUKKO 1. Kuuntelun tasot Paul Burns (2001, tässä: Helske 2012) mukaan. Teoksessa Helske, P. 2012. Kuuntelun eri tasot. Verkko haltuun! = Nätet i besittning! –projekti 1.9.2009-30.9.2012. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Hakupäivä 17.4.2018. http://www.verkkohaltuun.fi/kaikkien_kirjasto/kuuntelun_eri_tasot

Positiivista osaamisperusteista pedagogiikkaa

Wenström Sanna, Koukkari Marja, Guttorm Tomi

14.11.2018 ::

Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian periaatteiden soveltamista opetuksessa. Se tarkoittaa voimavaroihin ja vahvuuksiin perustuvaa lähestymistapaa, huomion kiinnittämistä myönteisiin, onnistumisiin ja oppimista edistäviin asioihin.

Positiivisen psykologian ja pedagogiikan keskeisenä tavoitteena on hyvinvoinnin vahvistaminen ja hyvinvoinnin opettaminen kouluissa muiden taitojen rinnalla. Parhaimmillaan positiivinen pedagogiikka tuottaa hyvinvointia ja kukoistusta sekä opiskelijoille että opetus- ja ohjaushenkilöstölle.

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät olennaisesti erilaiset harjoitukset, joiden tarkoituksena on esimerkiksi virittää myönteisiä tunteita tai tutustuttaa vahvuuksiin. Opettajille suunnatun kirjallisuuden ja koulutusten myötä erilaiset positiivisen pedagogiikan työkalut, kuten vahvuuskortit tai positiivinen CV alkavat olla tuttuja peruskouluissa. Tämän vuoksi on tärkeää pohtia, miten positiivista pedagogiikkaa voisi hyödyntää ja soveltaa myös ammatillisessa koulutuksessa, ja miten se kytkeytyy osaamisperusteiseen ajatteluun. Millaista voisi olla positiivinen osaamisperusteinen pedagogiikka?

Ammatillisen koulutuksen lähtökohtina ovat vahvuuksille perustuva yksilöllinen polku sekä työelämässä tarvittavan osaamisen ja valmiuksien hankkiminen. Elinikäinen oppiminen, ammatillinen ja henkilökohtainen kasvu sekä työkyvyn ylläpitäminen edellyttävät väistämättä hyvinvointia sekä positiivista käsitystä omista vahvuuksista oppijana ja osaajana. Innostuksen ja oman intohimon löytäminen ovat ammatillisen koulutuksen mahdollisuuksia opiskelijalle. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa positiivinen osaamisperusteinen pedagogiikka on oiva työväline, jossa yksittäisten harjoitusten sijaan korostuu kokonaisuus. Merkitystä on jokaisen opettajan ajattelulla, toimintatavoilla, ohjauskäytänteillä mutta myös yhteisön vuorovaikutuksella ja organisaation rakenteilla, prosesseilla ja toimintakulttuurilla. Yhdessä ne muodostavat oppimisympäristön, joka parhaimmillaan tuottaa pedagogista hyvinvointia ja innostaa osaamisen hankkimiseen nyt ja tulevaisuudessa.

Osaamisperusteisuus on luonteva tapa toteuttaa positiivista pedagogiikkaa ammatillisessa koulutuksessa. Siinä lähtökohtana ovat opiskelijan vahvuudet ja osaaminen. Opettajalla on tärkeä rooli niiden havaitsemisessa ja sanallistamisessa hyödyntäen esimerkiksi erilaisia vahvuuskartoituksia. Kaikkein tärkeintä on kuitenkin kohtaaminen ja aito kiinnostus opiskelijaa kohtaan. Näin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi voi olla opiskelijalle voimaannuttava kokemus, joka luo motivaatiota ja sitoutumista ja rakentaa luottamuksellista ohjaussuhdetta opettajan ja opiskelijan välillä.

Osaamisperusteisuus kytkee osaamisen hankkimisen työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin. Positiivinen pedagogiikka kiinnittää huomion yleisiin työelämävalmiuksiin ja siirrettäviin taitoihin, jotka eivät ole sidoksissa tiettyyn ammattialaan vaan laajempaan osaamisidentiteettiin. Positiivisen psykologian luonteenvahvuuksia on esimerkiksi kutsuttu tulevaisuuden työelämätaidoiksi. Vahvuudet voivat nousta myös eri tavoin hankitusta osaamisesta, taidoista tai henkilökohtaisista ominaisuuksista. Ne ovat usein avaintekijöitä myös työllistymisen, työssä viihtymisen, työssä menestymisen sekä työhyvinvoinnin kannalta.

Osaamisperusteinen pedagogiikka on lähtöasetelmaltaan positiivista. Oppiminen ja osaamisen hankkiminen pitävät sisällään ajatuksen myönteisestä muutoksesta, joka on myös positiivisen psykologian ja pedagogiikan ydinajatus. Myös kaikki hyvän opettajuuden elementit sisältyvät positiiviseen pedagogiikkaan, kuten erilaisuuden huomioiminen ja arvostaminen, opiskelijan rohkaiseminen ja kannustaminen sekä myönteinen palaute. Positiivisen pedagogiikan merkitys on sen tarjoamissa käsitteissä ja malleissa, joiden varassa omasta opettajuudesta voi tulla tietoisemmaksi ja kehittyä edelleen. Esimerkiksi PERMA-mallin avulla voi tarkastella sekä omaa toimintaa että oppimisympäristöjä: Tuottavatko ne myönteisiä tunteita, työn ja opiskelun imua ja sitoutumista, tukevatko ne ihmissuhteita ja vuorovaikutusta, luovatko ne merkityksellisyyttä ja edistävätkö ne kyvykkyyden kokemista.

Positiivinen pedagogiikka tarjoaa paljon erilaisia menetelmiä, mutta se on enemmän kuin menetelmät. Se on myös paljon enemmän kuin myönteinen ajattelu. Se on opettajan kokonaisvaltainen työorientaatio, positiivinen linssi, jonka kautta on mahdollista tunnistaa opiskelijan vahvuuksia, osaamista ja potentiaalia, jotka vievät kohti hyvää elämää ja työelämää. Positiivisesta pedagogiikasta hyötyvät kaikki opiskelijat, myös enemmän tukea tarvitsevat. Yksilölliset vahvuudet korostuvat erityisesti silloin, jos oppimisessa tai elämässä on muita haasteita. Tukemalla vahvuuksia tuemme myös hyvinvointia ja hyvän työelämän edellytyksiä.

Positiiviseen psykologian yksi etu on, että se tarjoaa myös opettajalle työkaluja oman hyvinvointinsa ylläpitämiseen. Kiinnittämällä huomiota myönteiseen toimintaan ja vaalimalla myönteisiä tunteita on mahdollista vahvistaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä voimavaroja, resilienssiä, joka auttaa kohtaamaan haastavia tilanteita arjessa ja jaksamaan muutoksessa. Kuten tämän kirjan alussa todetaan, vain hyvinvoiva ja työstään innostunut opettaja voi sytyttää opiskelijan liekkiin. Opettajien innostuksessa piilee myös tuloksellisen, laadukkaan ja kehittyvän ammatillisen koulutuksen siemen.

Lukemistoa

Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. [Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin](#). ADHD 1, 12-14.

Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Wenström, S. 2018. [Onko positiiviselle psykologialle käyttöä ammatillisessa koulutuksessa?](#) LinkedIn-artikkeli.

Wenström, S. 2018. [Oppimisympäristöt pedagogisen hyvinvoinnin mahdollistajina](#). LinkedIn-artikkeli.

Competence, reflection and other mind bogglers

Pousi Juha, Kuortti Kimmo, Länsitie Janne, Virkkula Esa

14.11.2018 ::

Within the modern Finnish education two key concepts have emerged. These concepts are competence and its derivative competence-based. (The latter term can be seen with or without a hyphen. These words correspond to the noun "osaaminen" and the adjective "osaamisperusteinen" in Finnish. Slightly more difficult to translate is the noun "osaamisperusteisuus" or "the act of being competence based". I have decided to use the word combination "competence-based approach" instead.)

This is not to imply that other European countries do not have similar concepts. Still, the Finnish implementation is sufficiently distinct to warrant some exploration. This essay deals with some key concepts that a novice teacher student is certain to encounter.

Here you will find some definitions of competence in education.

- Competence-based approach incorporates or contains everything related to teaching skills, practises and competence.
- Competence-based approach is **student-oriented** or **student-centered**.
- Competence based education is also work-based or **working-life oriented**.
- Competence based education means that the objectives of the education are defined as the student's broad **learning outcomes** and not as separate lessons, study subjects, or narrow skills sets.
- Competence-based approach necessitates the design and implementation of large-scale competence units instead of individual courses.
- With competence-based approach, the existing knowledge and skills (read: competence) already mastered by the student are taken as the starting point for the design and implementation of education.
- This means that the student's prior competence is first **identified**, **evaluated** and **recognized**, and finally **accepted** as part of the degree.
- Competence-based approach means the creating, enabling and realization of the student's **personal study path**. Each path is unique, just like every person's skill-set is unique.
- Competence-based approach requires that the **assessment** of competence is based on authentic and real working life situations and professional problem-solving skills.
- Competence-based approach also requires that the **competence criteria**, the **intended learning outcomes** (ILOs) and **assessment criteria** are all **clearly defined**. Training or education starts with the identifying the existing competence, in which **self-assessment** is the central tool. Existing competence is then identified and recognized. Inadequate competence has to be **supplemented** and the missing competence will be acquired, for example, through training. If the competence already exists (as defined by the competence criteria), no training is needed.
- It should be mentioned that all methods of achieving competence are equally valid: such as formal school education, everyday experiences leading to tacit knowledge and even the skill-sets acquired through hobbies; as long as the result is the competence as defined by the competence criteria.
- Sometimes acquiring competence requires unlearning old habits and methods.

Self-assessment

One of the biggest challenges of our new students is the creation of their first self-assessment, based on a set of questions about the **competence areas** of our school. Let's have a brief glimpse at one of the topics. (There are more than 40 topics and subtopics altogether.)

Competence in planning

1. You are familiar with the documents that regulate planning, teaching and guiding.

As a part of teacher's work, you explore documents correlating to planning education and guidance in your own substance field.

This is probably one of the easier topics, but the reader still might be baffled by the title "Competence in planning". Planning what? After much thought, the reader might (rightly) conclude that the topic is about designing or creating "education" (or lectures/teaching/learning activities). But then, what do the words "explore documents" mean? Does it mean that the student should read, browse, memorize or understand a text or is something different implied? And what are these so-called "documents", are they laws, rules, school books...? Answering to the first questionnaire with its abundance of topics and subtopics and then creating the personal study plan based on the answers can be a harrowing experience, albeit a necessary one. It is rather typical for the new student to overestimate his/her skills, or contrarily severely underestimate the existing competence. Both views are detrimental, as the study plan can be only created based on true understanding of the skills and competence. As stated in the previous chapter, each path is unique and individually tailored, "bespoke".

How to document your competence?

Whatever its scope or depth might be, the existing and growing competence must be made visible. Only then it can be identified, acknowledged, evaluated, and finally accepted as a part of the degree. There are numerous ways in this process; such as a **demonstration** of skills (for example teaching in a classroom with the tutors observing), **reflecting** or writing to a personal **blog**, making **videodiaris**, **photographing** actual situations, **discussion** with your tutors or presenting and explaining the meaning of appropriate reports and documents. Just showing a school report or even a thesis is not enough; the document's validity and contents (and compliance with the competence criteria and ILOs) must be thoroughly explained!

One of the more important tools for documenting your competence is the **reflection** of your skills, competence and experiences using your own words. The dictionary entries for the word "reflect" usually list more than ten separate meanings, but we are interested in definitions such as "to think, ponder, or meditate".

Reflection in **personal**. It means using "I" and "me" a lot. It also means listing and analysing your own experiences, opinions and competences, ruthlessly and truthfully. Sometimes it means admitting errors and mistakes, acknowledging false starts and misconceptions. This personal approach is very difficult for many people. These people tend to be shy, modest and afraid of their public presence in internet. Even when a person's opinions and experiences are valid, it is hard to refer to them and make them public. What if someone says you are wrong? What if you reveal too much? What if you lack experience as a teacher and it shows? Can you reflect on being a teacher if you lack the real-world teaching experience? To these shy people all we can say is that do not fret, the great public is not that keen in reading somebody else's study oriented blog! The blog is the tool for the student to show his/her competence and for the tutors to access that information, warts and all – and the access to the blog can always be limited!

There are people who would like to use only nice, positive, general sentences such as "This experience made me a better person...". (This is from an actual essay.) The tutor would then have to ask "Define how it made you a better person? What are the perceived signs of being a better person? How, or through which procedure, did the experience have an effect on you?" And so on.

Reflection is not listing something general, like "A good teacher should have the following properties:..." or anything copied verbatim from Wikipedia. (The copycats will always be exposed!) Also, reflection should not deal too much with inessentials, such as what clothes were people wearing in the classroom, who was being impolite, what kind of food was offered in the cafeteria... Those subjects should be dealt in social media, if at all.

Luckily, the art of reflection can be learned just like any other skill.

Parting shots

The Finns have used a term for many years: "mutu". It is a short form from "musta tuntuu", in English "I think that..." or "My (educated) guess is...". A similar term in English is the "gut feeling". It is alarming to think that many important and crucial decisions are made and actions taken based on the gut feeling or "mutu".

The leap from an educated guess to false information is short. It is deceptively easy to assume and to use the so-called "common sense". It must be understood that reflection is not the same as gut feeling, or assuming things without any factual basis. Also tacit knowledge does not equal to common sense.

One trend I have noticed in the current climate is "anticleverness", the anti-intellectual tendency to consider many formerly positive things as useless snobbery and silliness. Pertinent examples are education, good manners, the ability to read, write and calculate. "Booksmarts" is a now a deep flaw you do not want others to find in you! The years spent in schools and universities are considered as wasted. According to this view, a clever person has other, more lucrative pathways to success and money: vlogging, true-TV reality shows, being a "celebrity" or rap artist.

Well, it does not have to be like this. Working as a competent teacher in Finland, you can resist the deterioration. With your steady competence-based teaching skills, and with your broad array of diverse teaching methods, you can stop the silliness and state firmly "Not on my watch! The buck stops here!"

Useful links

Karjalainen, A., Pousi, J. & Karjalainen, T. 2017. [Osaamisperusteisuus](#). Video. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 15. Oulu.

Pousi, J., Karjalainen, A. & Karjalainen, T. 2016. [Reflektio – Reflection](#). Video. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 16. Oulu.

Pousi, J., Karjalainen, A. & Karjalainen, T. 2016. [Osumia: Tieto 1 - Mitä on tieto?](#) Video. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 13. Oulu.

Länsitie, J., Stevenson, B., Männistö, R., Karjalainen, T. & Karjalainen, A. 2016. [Video pedagogy](#). Video. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 25. Oulu.

[Opiskelijan rooli – Student's Role](#). (with English subtitles)

Useful to read

Mulder, M. & Winterton, J. 2017. Introduction. In M. Mulder (ed.) *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 1-43.

Happo, I. & Perunka, S. 2018. How would you like to demonstrate your expertise? Implementing personalized study paths in professional teacher education at Oulu University of Applied Sciences, Finland. In M. Sablić, A. Škugor & I. Đurđević Babić (eds.) *Changing perspectives and approaches in contemporary teaching*. 42nd Annual Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Conference 2017 in Dubrovnik, Croatia. Belgium: Brussels.

Pikkarainen, E. 2014. Competence as a key concept of educational theory. A semiotic point of view. *Journal of Philosophy of Education* (48), 4, s. 621-636.

Seitsemän havaintoa onnistuneesta osaamisperusteisesta koulutuksesta

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

14.11.2018 ::

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

1. Vain tarpeeseen pohjautuen

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

2. Joustavuus, tilanneherkkyys, nopea reagointi

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

3. Koulutus työhön liittyen

Koska osaaminen tuotetaan aina jotakin konkreettista tavoitetta, esimerkiksi luonnonvara-alan ammattitaitoa varten, täytyy myös koulutus toteuttaa käytännönläheisesti, työhön ja ammattiin liittyen työelämässä. Osaamisperusteinen koulutus toimii työelämän rajapinnassa, työelämässä ja työelämää varten. Osaamisen täydentäminen, laajentaminen ja syventäminen tehdään työelämässä tai sitä simuloiden kulloisenkin osaamisalan mahdollistamalla tavalla. Tietysti hyödynnetään myös oppiaineita, tutkimusta ja kirjallisuutta, mutta varsinkin tietojen, taitojen ja asenteiden harjoittelu ja kokeilu tehdään omassa tai vieraassa työssä, jotta saadaan mahdollisimman aito kokemus ja näkemys.

4. Ohjaamisen korostuminen

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

Opettajan roolin muutos on ehdoton edellytys osaamisperusteisessa koulutuksessa. Opiskelijan kuunteleminen ja hänen valintojensa hyväksyminen edellyttää opettajalta tietynlaista nöyryyttä, joka vaatii harjoitusta. Toimiminen opiskelijan osaamisen ehdoilla saattaa hämmäntää. Opettaja toimii avoimella kentällä, jossa ei ole

valmiita opetuspaketteja, jotka hän varmasti hallitsee. Opettajan pitää tarvittaessa uskaltaa myöntää tietämättömyytensä ja tunnustaa sekin, että opiskelija osaa enemmän. Ohjauksen määrä lisääntyy opettajan työssä, mutta resurssia vapautuu, kun kaikkea ei suunnitella valmiiksi, vaan opiskelija suunnittelee polkunsa ja oppimisen tuki etenee sen mukaisesti.

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

Huolellista ohjausta tarvitaan esimerkiksi:

- Itsearviointeissa: mitä osaamista kuvataan, miten kuvataan, missä laajuudessa kuvataan, missä hankittua osaamista kuvataan jne.
- Henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa: Kuinka paljon pitää täydentää osaamista, jotta se olisi tarpeeksi? Miten täydennän osaamista? Missä ja miten hyödynnän jo olemassa olevaa osaamista? jne.
- Osaamisen osoittamisessa: Miten ja missä osoitan, mikä on riittävää osaamista? jne.

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

Käytännössä opittua ohjauksen viisautta:

» Kun annat opiskelijalle luottamusta, saat häneltä vastalahjaksi vastuullisuutta.

5. Ryhmän hyödyntäminen

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

Opetuksellisiin tarjoumiin kannattaa ehdottomasti sitoa sosiaalisia vuorovaikutustapahtumia, kuten toisilta kysymistä ja keskustelua, yhteistä suunnittelua ja toteutusta sekä vertailemista. Opetus kannattaa suunnitella siten, että opiskelijan osaamisesta hyötyy koko ryhmä. Opiskelija voi osoittaa osaamisensa ryhmälle harjoituksena virallista osaamisen osoittamista varten.

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

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

6. Yhteistyö opettajien kesken

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

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

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

7. Toiminnalliset opetuspäivät

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

Osaamisperusteinen koulutusmalli kuvana:



Kirjallisuutta

Aarnio, L. & Pulkkinen, S. 2015. [Mitä tarkoittaa "ammattillisen koulutuksen työelämävästaavuus"?](#) Opetushallituksen raportit ja selvitykset 7. Opetushallitus, Helsinki.

Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Helsinki: WSOY.

AHOT korkeakouluissa -hanke (toim.) 2013. [Tunnista osaaminen. Suosituksia korkeakoulujen AHOT-prosessien suunnitteluun ja toteutukseen.](#) Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea, Turku.

Anderson, T. (toim.) 2008. [Theory and practice of online learning.](#) 2nd ed. Edmonton: AU Press.

Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Jyväskylä, 59-72.

Baartman, L. K., Bastiaens, T. J, Kirschner, P. A. & van der Vleuten, C. P. M. 2006. The wheel of competency assessment. Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation* 32 (2), 153-170.

Bakhtin, M. M. 2004. *Speech genres & other late essays.* Austin: University of Texas Press.

Barab, S. A. & Roth, W.-M. 2006. [Curriculum-based ecosystems. Supporting knowing from an ecological perspective.](#) *Educational Researcher* 35 (5), 3-13.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Chicago IL & La Salle: Open Court.

Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (toim.) 2013. *Peer learning in higher education. Learning from & with each other.* London and New York: Routledge.

Bransford, J.D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (toim.)2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu.* Committee on Developments in the Science of Learning. Helsinki: WSOY.

Brauer, S. & Siklander, P. 2017. Competence-based assessment and digital badging as guidance in vocational teacher education. In H. Partridge, K. Davis, & J. Thomas (eds.) *Me, Us, IT! Proceedings ASCILITE2017: 34th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education*, 191-6.

Brauer, S. & Ruhaalahti, S. 2014. [Osoita osaamisesi osaamismerkkein](#) [Show your competences with digital badges]. In A-M. Korhonen & S. Ruhaalahti (eds.) *Oppimisen digiagentit.* HAMKin e-julkaisu 40, 87-92.

Brauer, S., Kettunen, J. & Hallikainen, V. 2018. "Learning Online" for vocational teachers - Visualisation of competence-based-approach in digital open badge-driven learning. *The Journal of Professional and Vocational Education: Vocational education and training in the Nordic countries* 2, 13-29.

Brauer, S., Korhonen, A-M. & Siklander, P. 2018. Online scaffolding in digital open badge - driven learning in professional development. Manuscript submitted for publication.

Brauer, S., Ruhaalahti, S. & Hallikainen, V. 2018. [Digital professional learning: triggers in an online badge driven process.](#) *Education in the North* 25 (1-2), 64-86.

Brauer, S., Ruhaalahti, S. & Pakanen, L. 2018. [Digitaaliset osaamismerkit - merkillä on väliä](#) [Digital open badges – Badges do matter].

Brauer, S., Siklander, P. & Ruhaalahti, S. 2017. Motivation in digital open badge-driven learning in vocational teacher education. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja* 19 (3), 7–23.

Bray, B. & McClaskey, K. 2014. [Personalization vs. differentiation vs. individualization.](#)

Calderhead, J. 1984. *Teachers' classroom decision-making.* London: Holt, Rinehart and Winston.

Cross, J. 2007. *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance.* [S. I.]: Pfeiffer.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuit: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227-68.

Erkkilä, R. & Perunka, S. 2013. [Näkökulma tiimiopettajuuteen](#). ePooki: Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. Oulun ammattikorkeakoulu, Oulu./epooki/2016/nakokulma-tiimiopettajuuteen/ (tark.9.1.2018)

Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.

Eteläpelto, A. 1992. Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 19-42.

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 86-102.

Euroopan unioni. 2012. Euroopan unionin neuvoston suositus, epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista. Euroopan unionin virallinen lehti 22.12.2012, C 398/1.

Euroopan komissio. 2012. [Ehdotus neuvoston suositukseksi epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista](#). COM (2012) 485. 2012/0234 (NLE) Bryssel: Euroopan komissio.

Flavell, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34 (10), 906-11.

Fredrickson, B. L. & Joiner, J. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science* 13, 172-5.

Garran, A-M., Aymer, S., Gelman, C. R. & Miller, J. L. 2015. Team-teaching anti-oppression with Diverse Faculty: Challenges and opportunities. *Social Work Education* 34 (7), 779-814.

Gholami, K. 2009. [Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge](#). The case of class teachers' general pedagogy. Doctoral dissertation. University of Helsinki.

Gibson, J. 1966. The senses considered as perceptual systems. Boston: Houghton Mifflin Company.

Hakkarainen, K. & Palonen, T. 2011. [Asiantuntijuuden sosiaalisesti jaettu luonne](#). Teoksessa I. Gröhn (toim.) Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus julkaisuja B:3. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea, 98-115.

Haltia, P. 2011. [Toimivaan osaamisperustaisuuteen](#). Ammatikasvatuksen aikakauskirja 13 (4), 57-67.

Haltia, P. & Jaakkola, R. 2009. Tunnetta ja osaamisen tunnustamista. Teoksessa P. Haltia & R. Jaakkola (toim.) Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnustamiseen ja tunnustamiseen. Puheenvuoroja 5. Haaga-Helia, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Helsinki, 5-13.

Hämeen ammattikorkeakoulu. www-pages. 2018. [Open Merkit – Teacher's Badges](#). HAMK University of Applied Sciences .

Happo, I. & Lehtelä, P.-L. 2015. [Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Oulu.

Happo, I. & Lehtelä, P.-L. 2011. What concerns teacher students in teaching? Teoksessa G. Mészáros & I. Falus (toim.) Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development. ATEE 2010 annual conference proceedings, 409-17.

Happo, I. & Perunka, S. 2016. Miten Sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 18 (2).

Happo, I. & Perunka, S. 2018. How would you like to demonstrate your expertise? Implementing personalized study paths in professional teacher education at Oulu University of Applied Sciences, Finland. In M. Sablić, A. Škugor & I. Đurđević Babić (eds.) Changing perspectives and approaches in contemporary teaching. 42nd Annual Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Conference 2017 in Dubrovnik, Croatia. Belgium: Brussels.

Happo, I., Karjalainen, A. & Perunka, S. 2018. [Osaamisen pyramidi opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun toteutumisen tukena ammatillisessa opettajankoulutuksessa](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 38. Oulu.

Harju, A. 2013. [Aktiivinen kansalaisuus, osallisuus, voimaantuminen, jne. - Miten ne liittyvät vaikuttamiseen?](#) Opintokeskus Kansalaisfoorumi.

HE 286/1993. [Hallituksen esitys Eduskunnalle ammattitutkintoja koskevaksi lainsäädännöksi](#). 1993 vp – HE 286.

Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.

Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu UAS-Journal.

Helske, P. 2012. [Kuuntelun eri tasot. Verkko haltuun! = Nätet i besittning! –projekti 1.9.2009-30.9.2012](#). Seinäjoen ammattikorkeakoulu, Seinäjoki.

Hooks, B. 2007. [Vapauttava kasvat](#)us. Vainonen, J. (suom.) Helsinki: Kansanvalistusseura.

Kiviniemi, K. 2017. [Mistä tiedän, milloin osaamiseni on riittävää?](#) Amokin aakkoset -blogi. Oulun ammattikorkeakoulu, Oulu.

Opetushallitus. 2014. [Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali](#). Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Opetushallitus, Helsinki.

Ihanainen, P. 1992. Koulun ja opetuksen uudistaminen: kohti gibsonilaista diskurssia. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. Lisensiaatintyö.

Ihanainen, P. 1992. Uusi käsite psykologiaan. Psykologia 27 (1), 49-54.

Jäntti, J. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt Kuopion yliopistossa. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 43. Kuopio.

Järvelä, S. 2006. Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. Teoksessa OECD. Personalising Education. Paris: OECD, 31-46.

Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2006. Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY, 85-102.

Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A nro 35. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Kajanto, A. & Tuomisto, J. 1994. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu.

Kallberg, K. 2009. Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Teoksessa P. Haltia & R. Jaakkola (toim.) Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnustamiseen ja tunnustamiseen. Haaga-Helias puheenvuoroja 5. Haaga-Helias, Helsinki, 14-36.

Kallioniemi, A. & Virta, A. 2012. Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

Kangasniemi, M., Lilja, R. & Savaja, E. 2011. Näyttö ratkaisee? Tutkimus näyttötutkintojen työelämävaikutuksista teknologiateollisuudessa. Raportteja 20. Palkansaajien tutkimuslaitos, Helsinki.

Kant, I. 1803. Über pädagogik. Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149–157.

Karjalainen, A., Pousi, J. & Karjalainen, T. 2017. [Osaamisperusteisuus](#). Video. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 15. Oulu.

Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2012. Challenge for teachers' professional growth: how to become change agents in HE organizations. Teachers' life-cycle from initial teacher education to experienced professional. Riga: ATEE 2012, 205-216.

Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi, T. 2007. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto: Oulun yliopistopaino.

Keefe, J. W. & Jenkins, J. M. 2002. [Personalized instruction](#).

Kepanen, P. & Länsitie, J. 2014. Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Opetushallitus, Helsinki, 83–90.

Kepanen, P. 2018. ["Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä". Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa](#). Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 374. Lapin yliopisto, Rovaniemi.

Kerchensteiner, G. 1928. Theorie der Bildung. Leipzig und Berlin: Verlag und Druck von B. G. Teubner.

Keurulainen, H. 2006. Osaamisen arviointi. Teoksessa A. Niskanen, A. Lepänjuuri & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 24–25.

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

Keurulainen, H. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen elinikäisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa A. Niskanen & R. Virtanen (toim.) Taidatko tunnistamisen? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 92, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 12-17.

Kilja, P. 2018. [Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa](#). Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 610.

Kiviniemi, K. 2013. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeakoulutuksen haasteena. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä, s. 163–178. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Kokkola.

Kiviniemi, K. 2016. ["Työkokemukseen perustuvaa osaamista ei prosessissa arvostettu." Tutkimus hyväksilukujen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen toteutumisesta keskipohjalaisessa korkeakoulutuksessa](#). Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Korento, K. 2013. Verkostotyö opettajien arkipäivää. Teoksessa A. Eskola-Kronqvist & K. Aaltonen (toim.) Meidän Helmet II. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4. Hämeen ammattikorkeakoulu, Tampere, 121-126.

Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017.

Koski, L. & Moore E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1), 4-13.

Koukkari, M. & Kepanen, P. 2013. [Videobased learning and teaching in well-being studies in vocational teacher education](#). Research on Education and Media 5 (1).

Koukkari, M. 2010. Tavoitteena kuntoutuminen. Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 179. Lapin yliopisto.

Kukkonen, H. & Jussila, A. 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet. Muutoksen kohtaamisen lyhyt oppimäärä. Sarja B. Raportteja 83. Tampereen ammattikorkeakoulu.

[Laadukas työpaikalla tapahtuva oppiminen- itsearviointikriteeristö](#).

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 309. Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto.

Laajala, T. & Lehtelä, P.-L. 2017. [Osaamisperusteisen Hops-keskustelun toteuttaminen](#). Oulun ammattikorkeakoulu. ePooki asiantuntijablogi 27.2.2017.

[Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017](#).

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. 2008. Situated learning. Legitimate peripheral participation. 19th printing. Cambridge: Cambridge University Press.

Lavonen, Meisalo et al. [Oppilaiden ennakkokäsitykset](#).

Leadbeater, C. 2006. The future of public services. Personalised learning. Teoksessa OECD. Personalising Education. Paris: OECD, 101-114.

Leadbeater, C. 2008. [What's next? 21 ideas for 21st century learning](#). London: The Innovation Unit.

Lehrer, R. & Chazan, D. 1998. Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lehtelä, P.-L. 2001. Seitsemäsluokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 70. Joensuun yliopisto.

Leskisenoja, E. 2016. [Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä](#). Väitöskirja. Acta universitatis Laponiensis 330. Lapin yliopisto.

Lionni, L. 1970. Fish is Fish. New York: Scholastic Press.

Länsitie, J., Stevenson, B., Männistö, R., Karjalainen, T. & Karjalainen, A. 2016. [Video pedagogy](#). Video. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 25. Oulu.

Miettinen K. 2015. Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015: 14.

Mulder, M. & Winterton, J. 2017. Introduction. In M. Mulder (toim.) Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Cham, Switzerland: Springer, pp. 1-43.

Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.

Niskanen, A. & Torvinen, H. 2014. Näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden kehitysvaihe syventää yhteistyön käytäntöjä. Teoksessa L. Lakio (toim.) Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Näyttötutkintomestarien koulutusta kehittämässä. Helsinki: Opetushallitus, 71-83.

Nissilä, S.-P., Karjalainen, A., Koukkari, M. & Kepanen, P. 2015. [Towards competence-based practices in vocational education – what will the process require from teacher education and teacher identities?](#) CEPS Journal 5 (2), 13-34.

Nissilä, S.-P. 2006. Dynamic Dialogue in Learning and Teaching. Towards Transformation in Vocational Teacher Education. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1179. Tampereen yliopisto.

Nissilä, S.-P. 2015. Working community and teachers' professional identity in dialogue. In D. Hanesova (ed.) Education – Research – Evaluation. Banska Bystrica: Univerzita Mateja Bela, SR, 32-43.

Nissilä, S.-P. 2013. Sharing expertise and social communities through peer mentoring. A paper presented in ISATT conference in Ghent, Belgium July 2013.

Nissilä, S.-P., Koukkari, M., Karjalainen, A. & Kepanen, P. 2015. Emotion, Power to Teach. Paper presented in ATEE conference in the University of Glasgow, Scotland, 25.8.2015.

Novak, J. & Gowin, D. B. 1993. Learning how to learn. Cambridge: Cambridge University Press.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.

Näyttötutkintomestari, koulutusohjelma. Määräykset ja ohjeet 2012:43. Helsinki: Opetushallitus.

OECD. 2006. Personalising Education. Schooling for tomorrow. Paris: OECD.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Oppimateriaaleja 55. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. 4. uud. p. Helsinki: Yliopistopaino.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. Joensuun yliopisto.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

[Open Badges](#). 2018. www-pages.

Opetushallitus. 2014. Osaamisperusteisuus todeksi - askelmerkkejä koulutuksen järjestäjälle. TUTKE 2-toimeenpanon tukimateriaali. Oppaat ja käsikirjat 2014: 8. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus. 2018. [Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa](#). Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus. 2014. Osaamisperusteisuus tutuksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Opetushallitus, Helsinki.

[Opiskelijan rooli – Student's Role](#) (with English subtitles)

Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Opetusministeriö, Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Monipuoliset ja sujuvat opintopolut. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013: 2. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.

Oppimisesta osaamiseen. 2009. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti. Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, 10.

Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava opettaja 2010-2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. TLOppuraportti. Tampereen yliopistopaino: Opetushallitus ja tekijät.

Paaso, A. 2010. Väitöskirja. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Acta Universitatis lapponiensis 174. Lapin yliopisto.

Paludan, J. P. 2006. Personalised learning 2025. Teoksessa OECD. Personalising Education. Paris: OECD, 83-100.

Paris, S. G. & Paris, A. H. 2001. Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist 36 (2), 89-101.

Patton, W. & McMahon, M. 2006. The systems theory framework of career development and counseling: connecting theory and practice. International Journal for the Advancement of Counseling 28 (2), 153–166.

Peavy, R.V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus.

Perkins, J. 2010. [Personalising teacher professional development. Strategies enabling effective learning for educators of 21st century students](#).

Perunka, S. & Erkkilä, R. 2018. [Team teaching strengthens professional growth](#). CollectivED Working Papers Issue 3, April, pp. 40-46. Leeds Beckett University.

Perunka, S. & Hoppo, I. 2018. [Osallistava pedagogiikka jakaa vallan ja vastuun](#). ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 1. Oulu.

Perunka, S. 2015. ["Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella". Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa](#). Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 310. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification. New York: Oxford University Press.
- Pfund, H. & Duit, R. 1993. Bibliography: Students' alternative frameworks and science education. Kiel: IPN at the University of Kiel.
- Piaget, J. 1952. The Orgins of Intelligence in Children. Cook, M. (trans.) New York: International University Press.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Helsinki: WSOY.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tutkittua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Pikkarainen, E. 2014. Competence as a key concept of educational theory. A semiotic point of view. Journal of Philosophy of Education 48 (4), 621-36.
- Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. (toim.) 2018. Opinto-ohjauksen käsikirja 2. Oppaat ja käsikirjat 2018:1. Opetushallitus.
- Pousi, J., Karjalainen, A. & Karjalainen, T. 2016. [Reflektio – Reflection](#). Video. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 16. Oulu.
- Pousi, J., Karjalainen, A. & Karjalainen, T. 2016. [Osumia: Tieto 1 - Mitä on tieto?](#) Video. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 13. Oulu.
- Pyykkö, R. 2010. Laatu tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Teoksessa T. Halttunen & R. Pyykkö (toim.) Oivalla osaaminen. Turun yliopisto. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskukseen julkaisuja B:1, 8-15.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Remes, P., Eteläpelto, A., Kirjonen, J., Lasonen, J., Nuutinen, A., & Tynjälä, P. 1995. (toim.) Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Työpapereita 1. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Räisänen, A. & Goman, J. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus Poliittikatoimien vaikutusten arviointi (ex ante). 2018. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 86/2017.
- Salo, J. & Korkala, H. 2011. Matkalla näyttötutkintomestariksi. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Näyttötutkintomestariohjelma. Oulu.
- Salo, J. & Korkala, H. 2011. "Etkö auttaa vois, mulla asiaa ois". Lähde liikkeelle, kevät 2011, 18-20.
- Salo, J. & Korkala, H. 2012. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 14 (1), 36-46.
- Salo, J. & Korkala, H. 2012. [The importance of the beginning stage for individual competence recognition](#). 4th ATEE Winter Conference. Professional development of teachers educators. Bringing together policy, practice and research. University of Coimbra Portugal. Luettu 30.9.2016.
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tampereensis 1041. Tampereen yliopisto.
- Salo, J. 2008. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen näyttötutkintomestariohjelmassa. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto 2008 (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 312-332.
- Salo, J. 2011. Hakeutumisvaihe aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa: visio koulutusohjelman suorittajalle ja strategia organisaatiolle. Teoksessa R. Metsänen & K. Matinheikki-Kokko (toim.) Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveystieteillä. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu, 127-133.

- Salo, J., Kilja, P. ja Korkala, H. 2014 Henkilökohtaistaminen näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa. Teoksessa L. Lakio (toim.) Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Helsinki: Opetushallitus, 18-36.
- Salo, J., Kilja, P. ja Korkala, H. 2014. Näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutuminen. Teoksessa Opetushallitus ja tekijät (toim.) Näkökulmia henkilökohtaistamiseen. Onnistumisen edellytyksiä ja hyviä käytänteitä. Helsinki: Opetushallitus, 25-32.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda, M., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R. & van Vianen, A. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75, 239–250.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sebba, J., Brown, N., Steward, S., Galton, M. & James, M. 2007. [An investigation of personalised learning. Approaches used by schools](#). Research Brief No: RB843. University of Sussex. Department for Education and Skills.
- Seinelä, K. 1987. Kokeellis-induktiivisen menetelmän toimivuus lukion ensimmäisen luokan fysiikan opetuksessa. *Tutkimuksia* 47. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish. A new understand of happiness and well-being - and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkinis M. 2009. Positive education. *Positive psychology and classroom interventions*. *Oxford Review of Education* 35, 293-311.
- Shotter, J. 2006. [Vygotsky, Bakhtin, Goethe. Conciousness and the dynamics of voice](#). Paper given in the Department of Communication, University of California at San Diego, May 3rd, 2006.
- Siemens, G. 2008. [Learning and knowing in networks. Changing roles for educators and designers](#). Presented to ITFORUM for Discussion. January 27, 2008.
- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Simmons, N., Barnard, M. & Fennema, W. 2011. [Participatory pedagogy. A Compass for transformative learning?](#) Celt: Collected essays on learning and teaching.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2017. Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti, (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–128.
- Sorvali, I., 2009. Tutkintoasetusten edellyttämä tieteellisyys yliopisto-opinnoissa. Teoksessa A. Rahkonen, M. Isola & M. Wennström (toim.) W5W2 – pilotoinnilla kohti oppimisen kumuloitumista. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 12. Oulun yliopistopaino.
- Spangar, T., Jokinen, E. & Filander, K. 2004. AiHe – Enemmän kuin aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin arvioinnin kokonaisarviointi 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Stefani, L. A. J., Clarke, J. & Littlejohn, A. H. 2000. Developing a student-centered approach to reflective learning. *Innovations in Education & Training International* 37 (2), 163-171.
- Stenlund, A. 2011. [Osallistava pedagogiikka ja opintoihin kiinnittyminen](#). Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Sutinen, A. & Karjalainen, A. 2014. Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu – kohti pragmatistis-transaktiivista ammatillista pedagogiikkaa. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 269-279.
- Sutinen, A. 2003. *Kasvatus ja kasvu*. Turku: Painosalama Oy.
- Taras, M. 2001. The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assesment tasks. *Towards transparency for students for tutors*. *Assesment & Evaluation in Higher Education* 26 (6), 605-614.
- The European Credit System for Vocational Education and Training ECVET. 2011. [Get to know ECVET better. Questions and answers](#). Revised February 2011. European Commission. Education and Culture.

- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174-190.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life. Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher education and working life. Collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 73–88.
- Valtioneuvoston kanslia. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma. Valtioneuvoston kanslia 35.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*, 26th June 1998.
- Warlick, D. 2013. [Individualized instruction vs. personalized learning](#).
- Warren, W. H. & Shaw, R. E. (toim.) 1985. Persistence and change. Proceedings of the first international conference on event perception. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watkins, C. 2012. Personalisation and the classroom context. Teoksessa M. E. Mincu (toim.) *Personalisation of education in contexts. Policy critique and theories of personal improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, 3-18.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenström, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (in press). "The force that keeps you going". Enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers' work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*.
- Verbrugge, R. R. 1985. Language and event perception. Steps toward a synthesis. Teoksessa W. H. Warren & R. E. Shaw (toim.) *Persistence and change. Proceedings of the first international conference on event perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 157-194.
- White, B.Y. & Frederickson, J.R. (1998). Inquiry, modeling and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and Instruction* 16, 90-91.
- Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1030. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampere University Press.
- Virkkula, E. & Nissilä, S-P. 2017. Towards Professionalism in Music: Self-assessed learning strategies of conservatory music students. *CEPS-journal*, 7 (3), 113–33. Center for Educational Policy Studies.
- Virkkula, E. 2014. "Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia" – Työpajaperustainen työssäoppiminen muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Virkkula, E. 2014. Työpajatyöskentely informaalin oppimisen muotona musiikkialan ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (3), 8-21.
- Virkkula, E. 2016. Communities of Practice in the Conservatory: Learning with a professional musician. *British Journal of Music Education* 33 (1), 27-42. Cambridge University Journals.
- Virkkula, E. 2016. Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. *International Journal of Music Education* 34 (2), 171–185. SAGE Journals.
- Virkkula, E. 2018. Structuring student teachers' views of competence goals in professional teacher education. *European Journal of Teacher Education*. In Review.
- Virkkula, E. & Kunwar, J. 2017. Guiding music students during workshop-based on-the-job learning. *Journal of Vocational Education and Training* 68 (2), 266-281. Taylor & Francis.
- Virkkula, E. & Nissilä, S-P. 2014. In-service Teachers' Learning Through Integrating Theory and Practice. *SAGE Open Journal* 4 (4), 1–8.

Vousniadou, S. & Brewer, W.F. 1989. The Concept of the Earth's Shape: A Study of Conceptual Change in Childhood. Unpublished paper. Center for the Study of Reading, University of Illinois, Champaign.

Vygotsky, L.S 1962. Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.

Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. University of Joensuu, Publications in social sciences 34.

Metatiedot

Nimeke: Osaamisen opettaja

Tekijä: Karjalainen Asko (toim.)

Aihe, asiasanat: HOPS, pedagogiikka, osaaminen, osaamisperusteisuus

Tiivistelmä: Osaamisen opettaja -kirja on tehty Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstön yhteistyönä. Teoksen tavoitteena on auttaa opettajia, opetuksen kehittäjiä ja koulutuksen järjestäjiä ymmärtämään osaamisperusteisen opetuksen ilmiö ja rakentamaan osaamisperusteisia oppimisen ympäristöjä johdonmukaisella tavalla.

Kirjassa on useita tarinoita, jotka on yritetty kirjoittaa siten, että ne palvelisivat kaikkia lukijoita. Tarinoissa hyödynnetään tutkimuksellista tietoa ja kirjoittajien laajaa kokemustietoa sekä ammatillisina toimijoina, opettajina että opettajankouluttajina. Teoksessa on runsaasti käytännön kokemukseen ja teoreettiseen ajatukseen pohjautuvaa näkemyksellisyyttä, mutta myös laaja kattaus aihepiiriin liittyvää kirjallisuutta ja tutkittua tietoa.

Osaamisperusteinen tapa suunnitella ja toteuttaa koulutusta merkitsee jokaisen oppijan yksilöllisen osaamisprofiilin ja myös elämäntilanteen kokonaisvaltaista hahmottamista. Tietämys, taidot ja kyvykkyudet ovat jokaisen oppijan toimintakyvyn ja persoonallisuuden perusta. Jokainen oppija on erityinen, ja uuden oppiminen perustuu aina henkilökohtaiseen koettuun merkityksellisyyteen. Jokaisella oppijalla on oma osaamisen kehittämisen polku ja omanlainen tarve tukeen ja ohjaukseen opettajalta. Kuinka yksilöllinen eteneminen ja yhteisöllinen opiskelun ja koulutuksen prosessi rakentuvat osaamista kehittäväksi kokonaisuudeksi? Kuinka oppilaitoksen mahdollisuudet ja työelämän tarpeet kohtaavat? Tässä solmukohdassa toimii osaamisen opettaja.

Julkaisija: Oulun ammattikorkeakoulu, Oamk

Aikamääre: Julkaistu 2018-11-14

Pysyvä osoite: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-160-9>

Kieli: suomi

ISBN: 978-951-597-160-9

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

Oikeudet: CC BY-NC-ND 4.0

Näin viittaat tähän julkaisuun

Karjalainen, A. (toim.) 2018. Osaamisen opettaja. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Hakupäivä xx.xx.20xx. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-160-9>.