

**Tunnistatko osaamisen?**



Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80

Antti Laitinen  
Ritva Nurminen  
Lea Soininen  
(toim.)

## Tunnistatko osaamisen?

*Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin  
ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa*



JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja  
Toimittaja • Eva Ijäs

© 2007

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

**Tunnistatko osaamisen?**

*Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin  
ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa*

**Kannen kuva • Plugi Oy**  
**Kansi & taitto • Pekka Salminen**  
**Paino • Jyväskylän yliopistopaino • 2007**

ISBN 978-951-830-121-2  
ISSN 1456-2332

**Myynti ja jakelu**

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

# Sisällys

ESIPUHE.....	7
--------------	---

*Ritva Nurminen & Satu Pennanen*

Osaamisen hallinta – työelämän ja koulutuksen yhteinen haaste .....	12
---	----

*Harri Keurulainen*

Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus .....	28
--	----

*Hanna Hopia, Helena Koskimies, Mirja Immonen,*

*Sirpa Tuomi & Eija-Mari Heikkilä*

Valintakoe osaamisen tunnistamisen välineenä sosiaali- ja terveystieteiden aikuiskoulutuksessa .....	43
---	----

*Marja Olsonen*

Portfolio musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistamisessa, arvioinnissa ja tunnustamisessa .....	54
--	----

*Pekka Vanhanen & Pertti Pernu*

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen vastaan oikeustradenomiopiskelijat .....	66
--	----

*Enni Mertanen & Kirsti Hintikka-Mäkinen*

Osaamisen määrittelyn haasteet ruokapalveluissa .....	71
---	----

*Simo Hokkanen, Markku Inkinen & Petri Vauhkonen*

Logistiikan ylempään amk-tutkinnon työelämälähtöinen opintojen suunnittelu .....	81
---	----

*Jouni Huotari, Aino Lepänjuuri & Annu Niskanen*

Elektroninen portfolio osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa.....	89
--	----

*Antti Laitinen & Ritva Kareketo*

Henkilökohtaistaminen ja osaamisen tunnistaminen työelämän  
ja oppilaitoksen yhteistyönä näyttötutkinnoissa .....99

*Ruud Duvekot*

The glass is half-filled: Valuing Learning in the Netherlands .....109

LÄHTEET .....127

# Esipuhe

Osaamisen kehittämistyössä on tulevaisuudessa paljon haasteita. Aikuiskoulutuksen tarve kasvaa ikäluokkien pienenemisen ja koulutusurien pitenemisen myötä. Työ- ja yritys-elämän toimintaprosessit edellyttävät jatkuvan oppimisen merkityksen oivaltamista yhä vahvemmin. Korkeakoulujärjestelmään kohdistuu monia odotuksia, joista yksi on aiemmin opitun ja non-formaaliin oppimisen kysymysten tunteminen ja ratkaiseminen.

Tämä julkaisu on syntynyt Opetusministeriön rahoittaman Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen kehittämishankkeen (AAKE) tuloksena. Projekti toteutettiin 2005–2007 Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoimana ja viiden Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusalan kanssa. Hankkeen tavoitteena oli mm. kehittää opettajille ja työelämän toimijoille työvälineitä olemassa olevan osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen, oppimistarpeiden ennakoimiseen ja oppimisen henkilökohtaistamiseen. Myös ammattikorkeakoulujen ja työelämän vuoropuhelua haluttiin kehittää yhteisen työstämisen avulla.

AAKE-projekti liittyy hankekokonaisuuteen, jolla pyritään löytämään ammattikorkeakoulun aikuiskoulutukseen soveltuvia toimintatapoja aiemmin opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Jo päättyneen Taituri-hankkeen, käynnissä olevan Anturi-hankkeen sekä AAKE-hankkeen yhteisinä päämäärinä ovat tutkintojen suorittamisen joustavoituminen ja aikuisten osaamisen jatkuva uusiutuminen. Päämääriin pyritään formaaliin ja kokemukseen perustuvan osaamisen paremmalla integroitumisella sekä mm. työharjoittelun integroimisella osaksi ammattitaidon ja asiantuntijuuden karttumista. Keskeistä on myös työpaikkojen kehittyminen osaksi osaamisen tunnistamis- ja oppimisympäristöjä. Myös opintojen keskeyttämisen vähentämiseen ja ylipäätään oppimisprosessien henkilökohtaistamiseen pyritään.

AAKE-hankkeen keskeisenä työmuotona on ollut eri koulutusalojen case-työ, jossa osaamisen tunnistamisen mahdollisuuksia on tutkittu eri alojen ominaislaadut huomioon ottaen. Työskentelyä on tuettu työseminareilla, joissa case-työn kokemuksia on jaettu ja kehitelty edelleen. Lähtökohtana on ollut, että työelämän ja yritys-edustajien ääni on kuulunut ryhmien työskentelyssä, tavoitteena toimintamallit yhteistyön lisäämiseksi ja niiden juurruttamiseksi aikuiskoulutukseen.

Hankkeessa on ollut useita vaiheita, joihin on liittynyt erilaisia kysymyksiä ja ratkaisujen etsimistä – ennen kuin on ollut mahdollista tai luontevaa edetä seuraavaan vaiheeseen. Keskeisiä kysymyksiä olivat aluksi: *Mitä ymmärrämme osaamisella tai asiantuntijuudella? Miten sitä voidaan jäsentää ja kuvata? Miten tai millä toimenpiteillä sitä koskeva tieto hankitaan?* Seuraavaksi pääkysymyksiksi nousivat osaamisen tunnistaminen ja arviointi: *Miten aikaisemmin määriteltyä osaamista voidaan tunnistaa, toisin sanoen miten osaaminen ilmenee käytännön toiminnassa ja työtehtävien hallinnassa ja miten se voidaan mahdollisimman ”pätevästi” osoittaa ja arvioida?* Lisäksi kysyttiin mm. millaisia menettelytapoja osaamista koskevan tiedon hankinta, dokumentointi ja tunnustaminen edellyttävät.

Hankkeen loppupuolella painottuivat opetussuunnitelmatyöskentely ja henkilökohtaistamisen teema yleensä. Erityisen vaativaksi osoittautui jäsentää ja mahdollistaa henkilökohtaisempia opintopolkuja nykyisissä opetuksen organisoinnin ja toteuttamisen rakenteissa. Kysyttiin mm.: *Miten henkilökohtainen opintopolku ja yksilöllisempi opintoprosessi voidaan mahdollistaa paremmin, ja miten osaamisen karttumista tulee seurata ja ohjata?* Loppuvaiheessa keskityttiin työvälineiden ”tuotteistamiseen” ja kokemuksen jakamiseen sekä tulosten levittämiseen eri alojen välisenä yhteistyönä ja myös ammattikorkeakoulun eri kehittämisalueita toisiinsa integroiden.

AAKE-projekti valmisteltiin kevään 2005 aikana, jolloin Harri Keurulainen laati hankehakemuksen ja toimintaohjelman sekä toimi myöhemmin osaamisen arvioinnin asiantuntijana hankekoulutuksissa. Varsinainen projektitoiminta alkoi syksyllä 2005, jolloin Anna-Kaisa Tiihonen toimi projektin sihteerinä. Ritva Nurminen koordinoi ja ohjasi projektitoimintaa ja case-työskentelyä sekä toimi projektipäällikkönä. Hankkeella oli projektiryhmä, joka laajennettuna toimi myös alakohtaisten case-tehtävien ohjaajana. Keväällä 2007 Lea Soininen koordinoi ja ohjasi case -työprosessin loppuvaiheen. Antti Laitinen ohjasi kirjoitustyötä ja vastasi osaltaan julkaisun toimittamisesta. Projektin sihteerinä jatkoi Riikka Laurila. Neljä viimeksi mainittua muodostivat lisäksi julkaisun toimituskunnan.

**Julkaisun artikkelit** kuvaavat kehittämistyön tuottamia uusia käytäntöjä ja osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelytapoja. Niitä on kokeiltu jo kehittelyvaiheessa. Kuvauksissa painottuvat eri näkökulmat ja myös vaiheet, joita osaamisen tunnistamisessa ja sen edellytysten luomisessa on ollut tarpeen työstää. Kaksi viimeistä artikkelia ovat syntyneet AAKE-projektin yhteistyökumppaneiden toimesta.



*Ritva Nurminen ja Satu Pennanen* kuvaavat osaamisen hallintaa työelämälähtöisenä, yrityksissä/työssä toteutettavana toimintana ja koulutusmallina. Parhaimmillaan toiminta tuottaa eri osapuolille toiminnan tehostumista ja monenlaista uutta osaamista. Heidän mukaansa on mm. tärkeää määritellä oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyö ja luoda sille selkeä toimintasuunnitelma: onko yhteistyön tavoitteena henkilöstön osaamistason laajempi nostaminen uusien tutkintojen avulla, vai pikeminkin yrityksen strategian vaatima erityisosaaminen?

*Harri Keurulainen* tarkastelee osaamisen tunnistamista ja arviointia hyväksilukemisen viitekehyksessä ja käsitteistössä. Näyttötutkintoiminta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, ammattiosaamisen näytöt nuorisokoulutuksessa ja ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien osaamisperustaisuus edellyttävät Keurulaisen mukaan osaamisen tarkastelua myös teoreettisena asiana; sellaisena se liittyy mm. asiantuntijuustutkimukseen ja keskusteluun pätevyyden systeemisydestä. Artikkelin tapausesimerkki on ammatillinen opettajankoulutus, sen opetussuunnitelmatyö ja mm. opettajan työn muutosanalyysi opetussuunnitelmatyön osana.

*Hanna Hopia, Helena Koskimies, Mirja Immonen, Sirpa Tuomi ja Eija-Mari Heikkilä* tarkastelevat valintakokeen mahdollisuuksia osaamisen tunnistamisessa. Opistotason tutkinnon täydentäminen ammattikorkeakoulututkinnoksi on keskeinen osa sosiaali- ja terveysalan aikuis-koulutusta, ja artikkelissa kuvataan valintavaiheen menettelyjä, joilla autetaan hakijaa hahmottamaan olemassa olevaa osaamistaan. Kokeilun tavoitteena oli myös tuottaa koulutuksen toteuttajille tietoa koulutuksen sisällön ja menetelmien suunnitteluun. Hakijoilta saatiin runsaasti palautetietoa osaamisen tunnistamisen menettelyiden kehittämiseksi: oman osaamisen hahmottuminen koettiin haastavaksi ja avartavaksi kokemukseksi.

*Marja Olsonen* kuvaa portfolion kehittämistä osaamisen tunnistamisen käyttöön musiikin ammattilaisille. Tavoitteena on monipuolisen välineen kehittäminen paitsi arviointivälineeksi, myös aktivoimaan ennen kaikkea ammattilaisen itsensä tunnistamaan ja sen myötä kehittämään omaa ammattitaitoaan. Kyse on usein sanattoman tiedon sanoiksi pukeemisesta ja elämänikäiseen oppimiseen voimaannuttamisesta. Portfolio ja sen käyttö perustuvat tässä yhteydessä vahvasti ammattikorkeakouluissa käyttöön tulevaan osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan, jota artikkelissa myös jäsennetään.

*Pekka Vanhanen ja Pertti Pernu* kuvaavat kokemuksia oikeustradenomiopiskelijoiden osaamisen tunnistamisprosessista. Oikeustradenomi-opinto-

kokonaisuus on rakennettu oikeusministeriön ja 13 ammattikorkeakoulun yhteistyönä. Pääpaino on osaamisessa, jota vaaditaan oikeushallinnon tulevissa työtehtävissä, mm. oikeudellisen päätöksenteon siirryttyä lakimiehiltä muulle henkilöstölle. Kirjoittajien kokemuksen mukaan opiskelijat pitivät usein arvokkaampana vanhaakin muodollista tutkintoa kuin jopa kymmenien vuosien työkokemuksesta kertynyttä osaamista.

*Enni Mertasen ja Kirsti Hintikka-Mäkisen* kirjoituksessa esitellään kehittämisprosessi, joka tarvittiin ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla luomaan perustaa osaamisen tunnistamiselle. Korkeakoulututkintojen osaamistarpeet tulkittiin palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmaa varten. Koulutusohjelmakohtainen erikoisosaaminen ja yleiset työelämävalmiudet eriteltiin osaamisen tunnustamisen pohjaksi; ratkaistavana oli monta ongelmaa mm. restonomian ydinosaamisen määrittelyssä. Osaamisen tunnustamismenettelyjen lisäksi nähtiin keskeiseksi mahdollisuus oman osaamisen kehittämiseen.

*Simo Hokkanen, Markku Inkinen ja Petri Vauhkonen* kuvaavat valmistautumista ylempään ammattikorkeakoulututkintoon insinöörikoulutuksessa. Kirjoituksessa keskitytään menettelyihin, joilla on mahdollista koota alan keskeisten työnantajien näkemyksiä koulutuksen sisällöstä ja toteutuksesta. Myös ammatilliseen pätevyyteen liittyviä käsitteitä ja merkityksiä kartoitetaan.

*Jouni Huotari, Aino Lepänjuuri ja Annu Niskanen* hahmottelevat artikkelissaan elektronisen portfolion mahdollisuuksia osaamisen tunnustamisessa ja tunnustamisessa. Kehittämistyötä teki moniammatillinen työryhmä, ja yhteisen käsitteistön tärkeys alusta alkaen nähtiin tärkeäksi mm. tietokannan rakentamiseen liittyen. Suurimpana haasteena nähtiin järjestelmän, opetussuunnitelmien ja käsitteiden kehittäminen samanaikaisesti. Koulutus ja perehdytys kaikille osapuolille (opiskelijat, opettajat ja ylläpitäjät) todettiin hyvin keskeiseksi.

*Antti Laitisen ja Ritva Karehedon* artikkelissa osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen sijoittuvat osaksi henkilökohtaistamisen toimia ammatillisen aikuiskoulutuksen näyttötutkintojärjestelmässä. Keskeisiä käsitteitä ovat saavutettu ja osoitettu osaaminen sekä osaamisen tunnustamisen tulosten vaikutukset tutkintopolun etenemiseen. Tapausesimerkissä kuvataan sekä työpaikkaa että oppilaitosta hyödyttävä toimintamalli, jossa opiskelijan ohjaus saama kohdistuu myös yrityksen konkreettisiin kehittämistarpeisiin. Osaamistarpeiden kartoitus ja osaamisen kehittäminen työpaikoilla ovat tulleet osaksi kouluttajan työtä.

*Ruud Duvekot* tarkastelee artikkelissaan oppimisyhteiskunnan (learning society) ehtoja ja määrittelee mm. työn muuttuvaa ja laajentuvaa käsitettä. Aiemman osaamisen tunnustamisen nähdään haastavan niin yksilön, organisaation kuin yhteiskunnan toimintatapoja. Kirjoituksessa kuvataan Hollannissa tehtyä kehittämistyötä ja käytäntöjä, joissa koulutusta on kehitetty tarjontalähtöisestä kysyntälähtöiseen suuntaan.

Jyväskylässä 5.11.2007

Antti Laitinen  
Ritva Nurminen  
Lea Soininen

# Osaamisen hallinta – työelämän ja koulutuksen yhteinen haaste

*Ritva Nurminen & Satu Pennanen*

Kirjoitus on syntynyt ”Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen kehittämishankkeen” (AAKE) *toiminnan* yhteydessä. Ajatuksena on ollut yhdistää työssä olevien aikuisten osaamisen parantaminen työpaikalla ja osaamistason nostaminen tutkintoja räätälöimällä työelämän tarpeiden suuntaan. Tarkoituksena on virittää keskustelua erityisesti osaamisen tunnistamisesta, uudeltaisesta joustavuudesta ja uutta osaamista tuottavasta yhteistoiminnasta yritysten ja oppilaitosten kesken.

Kirjoitus on tuotettu yhdessä, mutta tekstien tuottamisessa on ollut työnjakoa niin, että Ritva Nurminen on kirjoittanut neljä ensimmäistä lukua, joissa pohditaan ammattitaitoa, aikuiskoulutuksen haasteita ja yhteistyötä. Satu Pennanen on kirjoittanut seuraavan luvun, jossa käsitellään osaamisen tunnistamista ja kehittämistä suuren yrityksen henkilöstötyössä. Lopuksi on yhdessä koottu toimenpiteitä ja pohdintoja yhteistyön jatkamiseksi. Kirjoitus perustuu tekijöiden kokemuksiin ja heidän tekemäänsä kehittämis- ja hanketyöhön oppilaitoksissa, työpaikoilla ja yrityksissä.

## Osaavia tekijöitä yhteistyöllä

Suomalaisessa yhteiskunnassa on havaittavissa kaksi vahvaa kehittämissaastetta, joiden yhteisenä nimittäjänä on huoli ammatillisesta osaamisesta. Yritysten ja muiden organisaatioiden menestyminen ja kilpailukyky edellyttävät henkilöstön ammattitaidon pitämistä ajan tasalla – tai paremminkin aikaansa edellä. Ammatillisen koulutuksen suurena haasteena on ”oikean osaamisen” tuottaminen ja uudeltaisen koulutuksellisen yhteistyön aikaan saaminen. Erityisen selkeänä ongelmana on tuotu esille ennakoitu työvoimapula. Viime aikoina on raportoitu, että jopa viidennes pk-yrityksistä kärsii ammattitaitoisen työvoiman puutteesta. Ammattitaitoisten työntekijöiden huono saatavuus näyttäisi jo hidastavan useiden pk-yritysten kasvua.

Koulutusta olisikin suunnattava vielä selkeämmin yritysten ja niiden työntekijöiden tarpeiden pohjalta sekä luotava yhä työelämälähtöisempiä

koulutusmalleja ja työssä käyville soveltuvia räätälöityjä koulutusratkaisuja. Tulevaisuudessa on panostettava työssä olevien ammattitaidon tunnistamiseen ja todentamiseen sekä osaamisen ”sertifiointiin”. Tämä edellyttää uudenlaista koulutuksellista ajattelutapaa sekä uusien tunnistamisenmenettelyjen ja työvälineiden luomista niin yritysten kuin oppilaitostenkin tarpeisiin. Yrityksissä keskeisiä kysymyksiä ovat

- miten ammattitaitoisuus ja osaaminen ymmärretään ja miten siitä puhutaan
- millä tavalla osaamistarvetta ennakoidaan ja miten osaamisen jatkuva kehittäminen liitetään osaksi yrityksen muuta kehittämistoimintaa
- millaisia osaamisen tunnistamisen välineitä ja prosesseja tarvitaan
- millä toimenpiteillä osaamista koskeva tieto hankitaan.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelyjen lisäksi on luotava uusia koulutuksellisia ratkaisuja, joissa tunnistetun osaamisen varaan rakennetaan joustavampia opintopolkuja ja monipuolista valmennusta. Keskeistä onkin, miten eri toimenpiteillä

tuetaan aikuisten osaamisen ja ammattitaidon jatkuvaa kehittymistä työpaikoilla, oppilaitoksissa ja muissa elämäntilanteissa.

Työvoimapolun lisäksi monet muut työelämän kehitystrendit ja työn muutokset vaikuttavat ammattitaitoon ja asiantuntijuuteen, jota tulevaisuudessa tarvitaan. Osaamisesta huolehtiminen ja sen jatkuva hallinta on yhä polttavampi haaste niin työpaikoille kuin oppilaitoksillekin. Ammatillisessa koulutuksessa ratkaistavia kysymyksiä ovat

- formaalin koulutuksen ja kokemukseen pohjautuvan osaamisen vuorovaikutteinen kehittäminen
- aikaisemman ammattitaidon ja osaamisen tunnistaminen ja todentaminen
- työpaikkojen ja autenttisen työtoiminnan hyödyntäminen oppimisympäristönä
- työntekijöiden osaamisen hallintaa ja ammatillista kehittymistä tukevien toimintatapojen ja työvälineiden kehittäminen.

Osaamisen tunnistamista ja kehittämistä koskevia kysymyksiä voi asettaa myös koulutuksen ja työelämän käytännön yhteistyön näkökul-

masta. Oppilaitokset ja yritykset tekevät jo nyt monenlaista yhteistyötä eri kehittämisalueilla, mutta osaamisen tunnistamiseen ja yhteiseen kehittämiseen liittyvä yhteistyö on vasta kasvamassa. Yhteistyön mahdollisuuksia tulisikin löytää lisää. Olisikin pohdittava käytännön toimintatapoja, joilla yritysten asiantuntijat ja henkilöstö voisivat antaa vielä paremmin panoksensa ammatilliseen koulutukseen. Ja toisaalta, millaisin yhteistyön keinoin ammatilliset kouluttajat voisivat osallistua enemmän osaamisen kehittämiseen ja valmentamiseen työpaikoilla.

## **Ammattitaitoa voidaan jäsentää monella tavalla**

Ammatillinen osaaminen on moninainen ilmiö. Keurulainen (2006, 25) tuo esille, että työelämän ja yksilön intressit voivat olla yhteneviä, mutta niihin voi sisältyä myös ristiriitaisuuksia. Kun ammatillinen osaaminen ymmärretään toimintaympäristön vaatimusten ja toimijan kompetenssien välisenä suhteena, siitä seuraa, että osaamisen arviointi ei siten voi rajoittua vain yksilön ominaisuuksien ja kykyjen tarkasteluun. Niitä on suhteutettava toimintaympäristön vaatimuksiin.

Ammattitaitopuheessa voi helposti unohtua, että osaaminen ei ole vain reagoitua työn asettamiin vaatimuksiin, vaan se on myös työntekijän kykyä kehittää työtään ominaisuuksiensa, vahvuuksiensa ja motiivinsa pohjalta. Yrityksissä tämä näkökulma jää monesti liian heikoksi, kun painopiste on liikaakin vain työn asettamissa osaamisvaatimuksissa.

Asikainen (2005) nostaa esille seikkoja, jotka liittyvät osaamisen määrittelyyn. Hänen mukaansa osaaminen määrittyy erilaiseksi, kun sitä tarkastellaan organisaation eri tasoilla kuten henkilö-, työyksikkö-, organisaatio- tai yhteiskuntatasolla. Hän korostaa myös osaamisen määrittelyn tarkoituksen tiedostamista ts. mitä varten osaamista määritellään. Osaaminen määrittyy erilaiseksi, kun sitä tarkastellaan esim. kilpailukykyyn tai imagon luomisen kannalta, muutosten vauhdittamiseksi, tuloksellisuuden näkökulmasta tai opetussuunnitelmien laatimiseksi. Hänen mukaansa osaamisen määrittelyssä tulevat esille erilaiset painotukset ja intressit riippuen siitä, kuka sitä määrittää. Oleellista siis on, kuka määrittelyn tekee. Onko määrittelijänä työntekijä, työyhteisö, työnantaja tai päätöksentekijä vaiko asiakkaat, oppilaitokset tai opiskelijat.

Ammattitaitoa tai osaamista määriteltäessä on tärkeätä pohtia, mitkä kaikki seikat siihen vaikuttavat ja tulla tietoisemmaksi ammattitaidon muotoutumisen eri tekijöistä, jotka siihen ovat vaikuttamassa. Ammattitaito on käsite, joka on sidoksissa vahvasti ammatin tai työn tarkoi-

tukseen ja työtoimintaan sekä työlle välttämättömään tietoperustaan. Keskeistä on myös työn arvoperusta ja työtoimintaa ohjaavat eettiset periaatteet ja ihanteet.

Ammattitaitoa määriteltäessä on otettava huomioon myös ”ajallinen tilanne”, jolla tarkoitetaan mm. yhteiskunnallista vaihetta, työelämän luonnetta ja kehitysvaihetta sekä toimintaympäristön tilannetta ja yrityksen tai muun työorganisaation elinkaarta. Myös sijoittuminen tai ”paikka” vaikuttavat osaamisen määrittymiseen. Maantieteellinen sijainti ja etäisyydet sekä osaamisen paikantuminen ko. organisaatiossa ja verkostossa vaikuttavat sen määrittämisessä.

Osaamisen määrittelyssä sen kontekstuaalinen luonne jää usein liian vähälle huomiolle. Osaaminen ilmenee toiminnassa, jolloin osaamisen määrittely on tuotava niin lähelle todellista työtoimintaa kuin mahdollista. Osaamisen määrittely vaatii ”alustukseen” ymmärryksen toimialasta, toimintakokonaisuuksista ja -prosesseista sekä työn toimintaympäristöstä laajemmin.

Ammattitaitoa on mahdotonta määritellä ilman toimijan määrittelyä ts. tietoa siitä kenen osaamisesta on kysymys. Määrittelijällä tulisi olla kokonaiskuva toimijan tehtävästä ja hänellä jo olevasta ammatillisesta osaamisesta sekä ammatillisen kehittymisen vaiheesta. Lisäksi tarvitaan tietoa työntekijän ominaisuuksista ja motiiveista sekä laajemmin elämäntilanteesta. Edellinen asettaakin lisävaatimuksia yritysten ja organisaatioiden osaamisen johtamiselle ja lähiesimiehille, jotka toteuttavat osaamisen kehittämiseen liittyviä prosesseja ja valmennusta sekä kehittävät menettelytapoja.

Erilaisia painotuksia tuleekin, jos työ- ja yritys-elämässä ollaan kiinnostuneita kapea-alaisesti vain siitä osaamisesta, mikä on tärkeää yrityksen lähitavoitteiden tai peräti vain päivittäisen toiminnan sujumisen kannalta. Yritys-elämässä korostuu yksilön kyky käyttää tietoaan ja soveltaa sitä sen hetkiseen tarpeeseen. Vaaditaan tilanteeseen soveltuvaa tietoa ja ymmärrystä, joka voidaan heti ottaa käyttöön käytännön toiminnassa. Vastapainoksi on huolehdittava osaamisen monipuolisesta kehittämisestä niin, että osaamisen eri puolia ja tasoja syvennetään tasapainoisesti niin yrityksen kuin työntekijänkin kannalta.

Stähle ja Laento (2002,30) pohtivat yrityksen tietopääoman ja henkilöstön kompetenssien välistä suhdetta. He muistuttavat, että merkittävin osa yrityksen osaamisesta kävelee aamulla ovesta sisään ja illalla ulos. Tämä tietotaito on yrityksen kannalta ikään kuin lainaa – omistaja voi vaatia sen takaisin koska tahansa. He korostavat, että henkilöstön osaa-

minen on tärkeä osa yrityksen tietopääomaa, mutta vaikeasti hallittavissa, koska yrityksellä ei ole siihen omistusoikeutta.

Elinikäisestä oppimisesta on puhuttu pitkään, mutta nyt työvoimapolun uhatessa, on alettu konkreettisemmin etsiä keinoja aikaisemmin hankitun osaamisen hyödyntämiseen sekä työtoiminnan ja oppimistoiminnan parempaan integroimiseen työpaikoilla. On havaittu, että osaamisen olemassaolo ei vielä riitä, vaan yrityksissä on hallittava osaamisen jatkuva ylläpito ja kehittäminen. Erityisesti tähän, henkilöstön osaamistason jatkuvaan kehittämiseen yhteistyössä kohdentuukin iso haaste. On tärkeää pohtia, millaisia uusia yhteistyö- ja toimintamalleja tälle alueelle tarvitaan.

## **Aikuiskoulutus haastaa uusiin ratkaisuihin**

Aikuiskoulutuksen haasteet kohdentuvat työvoiman ikääntymiseen, pitkiin koulutusuriiin ja organisaatioiden rakennemuutoksiin sekä erityisesti osaamisen merkityksen kasvuun työssä ja jatkuvaan kilpailuun osaajista. Tärkeimpiä haasteita on formaalin koulutuksen ulkopuolella hankitun osaamisen tunnistaminen koskien kaikkia työ- ja yritys-elämän toimintaprosesseja sekä muuta arjen toimintaa. Oppilaitoksissa onkin jatkettava yhteistyömuotojen ja joustavien toimintarakenteiden sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittämistä. Osaamista on tunnistettava ja tunnustettua osaamista on paremmin hyödynnettävä koulutuksessa sekä työpaikoilla.

Jokaisessa kehittyvässä organisaatiossa on huolehdittava jatkuvasta oppimisesta ja osaamisen jatkuvasta hallinnasta. Organisaation oppimista ja osaamiskulttuuri on tärkeä kasvualusta ko. toiminnalle. Sitä voikin arvioida mm. seuraavien kysymysten avulla:

- millä tavalla oppiminen on läsnä jokapäiväisessä työskentelyssä
- miten olemassa olevaa osaamista tunnistetaan ja miten sitä hyödynnetään
- miten uutta osaamista luodaan ja osaamisen kartuttamista tuetaan.

Yrityksissä osaamisen tunnistamisen kannalta ydinkysymyksiä ovat mm. millaista ammattitaitoa tarvitaan ja mitä uutta osaamista on hankittava sekä se, miten uusi osaaminen hankitaan mahdollisimman joustavasti työssä ollen.



Oppilaitoksissa ollaankin luomassa yhä työelämäläheisempiä koulutuskonsepteja eri työelämätoimijoiden kanssa. Uusia ratkaisuja etsitäänkin jo mm. kompetenssipohjaisesta ajattelusta, osaamislähtöisistä opetussuunnitelmista ja henkilökohtaisista opintosuunnitelmista sekä yhteishankkeista yritysten kanssa.

Jatkossa tarvitaan lisää monipuolisia tiedon ja kokemuksen analyysimenetelmiä ja työlähtöisiä työkaluja mm. osaamisen tunnistamiseen. Tällaisia ovat portfolioit ja muut taidonnäytteet, työsuoritukset ja näytöt sekä ongelmanratkaisutehtävät, simulaatiot ja työanalyysit.

## **Luottamuksellinen yhteistyö ja yhteiset areenat**

Erilaiset hankkeet ja työelämäprojektit ovat ammatillisten oppilaitosten arkipäivää kaikilla oppilaitostasoilla. Yhteistyösuhteet ja verkostot ovat kasvaneet kovalla vauhdilla mm. aikuisten työelämätkintojen, ammatiosaamisen näyttöjen sekä runsaan hanketoiminnan myötä. Kaikesta uudesta toiminnasta huolimatta aitoon yhteistoimintaan ja yhteiseen käytäntöön pohjautuvia, toimivia yhteistyöareenoita tarvitaan lisää nykyisten lisäksi.

Työssäkäyvän aikuisväestön ammattitaidon kehittämistä ja tutkintojen saamista edistäisivät yhteiset areenat, joissa yritysten edustajat sekä muut työelämän edustajat yhdessä suunnittelisivat ja ottaisivat käyttöön uudenlaisia yhteistyömuotoja. Millaisia tällaiset ns. rajanylitysalueella olevat työskentelymuodot olisivat? Ketä varten ne perustettaisiin? Miten niissä yhdistetään työn kehittäminen ja osaamisen parantaminen sekä tutkinnon tuottaminen?

Esimerkkejä vaikuttavista yhteistyöhankkeista ja laajamittaisistakin kokeiluista on runsaasti myös Keski-Suomessa. Yhteisessä kehittämissuhteissa tarvitaan monenlaisia yhteistyötapoja, jotka soveltuvat erilaisille toimialoille ja erikokoisille yrityksille. Toiminnan kehittämisessä on jo tullut esille monia haasteita, joista esimerkiksi yritystuntemuksen parantaminen sekä työlähtöisen koulutusajattelun vahvistaminen eivät ole pienimpiä. Pelkkä toiminta-areenan luominen ei riitä, vaan on saatava syntymään uudenlaista yhteistyön kulttuuria, tekemisen ja aikaansaamisen paloa sekä verkostotyöhön nojaavia ratkaisuja.

Opettajakorkeakoulun toteuttamassa Ammattitaitovalmentaja pk-yrityksessä -projektissa tuli esille, miten tärkeätä on tietoisesti pyrkiä rakentamaan hyvä luottamus toimijoiden kesken. Luottamus rakentuu pitkällä aikavälillä ensimmäisistä yhteydenotoista alkaen. Luottamuksen ja yleensä yhteistyön rakentumisen keskeisiä elementtejä olivat mm.

- yhteisen kielen ja ymmärryksen rakentaminen ja yhteinen osaamispuhe
- eri osapuolten osaamisen tunnistaminen ja luottamus sen olemassaoloon
- yrityksen tavoitteiden ja todellisten osaamistarpeiden tunnistaminen
- luottamus asianosaisten aitoon sitoutumiseen ja yhteiseen tehtävään.

Hankkeessa tuli myös esille, että osaamisen tunnistamis- ja kehittämistyö on vaikutuksiltaan laaja-alaista. Hyvin toteutettuna ne kasvattavat yrityksessä sosiaalista pääomaa, jota tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän.

Ammattitaitovalmentaja pk-yrityksessä -projektissa saatujen palauteiden pohjalta projektitoiminta lisäsi yrityksissä mm. yhteistyötä ja luottamusta eri henkilöstöryhmien välille sekä laajensi ja jäsensi yhteistä keskustelua henkilöstön ammattitaidosta. Lisäksi toiminta syvensi käsitystä yhteisistä tavoitteista sekä lisäsi työntekijöiden oman työn kehittämishalukkuutta. Selkeänä tuloksena useassa yrityksessä raportoitiin siitä, että osaamisen tunnistaminen, avoimempi keskustelu ja suunnitelmallisuus osaamisen kehittämistoiminnassa olivat lisääntyneet. Hankkeessa tarjottiin erilaisia osaamisen ja kehittämisen tunnistamisen välineitä ja tuettiin niiden käyttöä esimiestyössä. Yrityksissä toteutettua osaamisen kehittämistyötä ja siihen liittyviä yrityskartoituksia ja osaamistarpeen selvityksiä voitaisiin hyödyntää myös osaamisen tunnistamistyössä.

Projektissa jokaiseen yritykseen luotiin tukitiimit, joiden merkitys luottamuksen vahvistamiseen ja yhteistyöhön oli tärkeä. Tukitiimit muodostettiin siten, että niihin kuului yrityksen johtoa, eri toiminta-alueiden vastuuhenkilöitä ja lähiesimiehiä sekä muita avainhenkilöitä kuten luottamusmiehiä, laatujohtajia sekä muita prosessien kantajia. Tukitiimi toimi kussakin yrityksessä kehittämisareenana, jossa erilaiset näkökulmat kohtasivat, välitettiin tietoa, määriteltiin tavoitteita ja tuettiin yhteistä osaamisen kehittämistä. Tällä organisointimuodolla oli ratkaiseva merkitys ja vaikutus hankkeen tuloksiin.

Seuraavassa luvussa Satu Pennanen esittelee kokemuksiaan ja kehittämisaatuksiaan Metso-konsernissa, jossa hän toimii henkilöstön kehittäjänä. Keskeisenä ajatuksena on olla luomassa yhteistyötä, jolla voidaan edistää itseään johtavien ja verkostoissa toimivien ammattilaisten kouluttamista työelämälähtöisesti. Viimeisessä luvussa kootaan keskeisiä

periaatteita ja käytännön toiminnassa esille tulleita asioita yhteistyöstä sekä hahmotellaan yhteistyöhön aloittamista.

## **Kokemuksia ja ideoita osaamisen kehittämisestä suuressa yrityksessä**

### **Tarvitaan verkostoissa toimivia itsensä johtajia**

Kiteytetysti voisi sanoa, että yritykset hakevat palvelukseensa henkilöitä, jotka osaavat johtaa itseään. Toki aina haetaan ammattilaista, oli kyseessä sitten sorvaaja, tiedottaja, logistikko tai pääsuunnittelija. Usein kuitenkin kyky ja näytöt itsensä johtamisen alueella ratkaisevat valinnan eri henkilöiden kesken.

Tässä itsensä johtamisella tarkoitetaan sitä, että henkilö ottaa vastuun oman työnsä tuloksista ja tavoitteisiin pääsemisestä sekä työn ja työympäristön kehittämisestä ilman jatkuvaa esimiesvalvontaa. Organisaatiolta tämä vaatii toimintamallia, joka tukee tavoitteiden ja suoriutumisen mitareiden yhdessä sopimista ja niiden pohjautumista yrityksen strategiaan ja sitä kautta visioon. Itsensä johtaminen tarkoittaa myös sitä, että henkilö ottaa vastuuta aktiivisesti itsensä kehittämisestä ja työuransa etenemistä. Esimiehiä ohjataan valmentavaan esimiestyöhön ja siinä onnistuessaan esimies ”kasvattaa” työntekijöitä aktiivisiksi toimijoiksi ja edelleen sitoutuneiksi osallistujiksi. Esimiehelle haaste on melkoinen, sillä henkilöt ovat hyvin eri valmiuksilla varustettuja ajatellen kyvykkyyttä valmentavan esimiehen alaisena toimimiseen.

Yritykset toimivat verkostoissa, joissa eri tuotteisiin ja palveluihin erikoistuneet yritykset rakentavat yhteistyötä niin, että loppuasiakas on tyytyväinen. Haaste on iso ja vaatii ihmisiltä myös valmiutta samanlaisesti eri verkostoissa toimimiseen. Tavoitteisiin ei päästä, mikäli vuoro-vaikutus ei toimi, eivätkä ihmiset ymmärrä oman työnsä merkitystä verkoston muiden toimijoiden näkökulmasta. Vaikeuskerrointa kasvattaa voimakkaasti yrityksen kansainvälinen toiminta.

Täytettäessä avointa työpaikkaa, ensin kiinnitetään huomiota hakijan sopivaan koulutustaustaan. Suurin osa työpaikoista edellyttää tietyn alan tutkintoa tai opintoja. Voisikin sanoa niin, että tietyllä koulutus- ja kokemuspohjalla henkilö pääsee haastatteluun ja siitä eteenpäin luonne ja persoonan erityispiirteet, kokemus ja olemus astuvat voimakkaammin esille. Avoinna olevaan tehtävään valitaan henkilö, jolla katsotaan olevan tehtävän edellyttämät sosiaaliset taidot. Pelkkä sosiaalisuus ei ole arvo

sinänsä, vaan henkilön on osattava käyttäytyä muiden ihmisten joukossa tilanteen vaatimalla tavalla. Tällöin henkilö voi olla ujo tai sosiaalinen, käyttäytyminen ja tilanteen lukeminen eli sosiaaliset taidot ratkaisevat.

Nykyään maailma on auki työntekijöiden työpöydällä, internet tuo avoimet työpaikat ja muiden yritysten tarjonnan ihmisten ulottuville ja monella alalla mahdollisuuksia ja avoimia paikkoja on tarjolla. Yrityksissä kannattaa tarkasti miettiä, miten taloon saadut osaajat pystytään pitämään motivoituneina kehittämässä yritystä. Avainroolissa on tässäkin esimies ja hänen kykynsä nähdä oma osasto yhtenä tärkeänä systeemin osana sekä oma rooli henkilöstön kehittämisessä.

Työntekijöiltä odotetaan joustavuutta ja on tietysti odotettu jo vuosikausia, mutta joustavuuden taustatekijät ovat muuttuneet. Enää ei tarkoiteta joustamista niinkään työajan suhteen, vaan joustavuutta kaivataan jatkuvasti esille tulevissa ja sopeutumiskykyä vaativissa muutoksissa. Muutoksia aiheuttavat asiakkaat, organisaatiomuutokset tai yrityksen omistajavaihdokset. Ihmiset toimivat alati muuttuvissa verkostoissa erilaisten ihmisten kanssa niin talon sisällä kuin sen ulkopuolellakin.

## **Osaamisen tunnistaminen työpaikalla**

Henkilöstöstrategiassa määritetään ne työkalut, joiden avulla ihmisiä johdetaan organisaatiossa liiketoimintastrategioiden suunnassa kohti visiota. Tyypillisiä työkaluja ovat mm. suoritus- ja kehityskeskustelut ja työhyvinvointimittaukset sekä rekrytointi- ja perehdyttämisprosessit. Näiden työkalujen avulla varmistetaan, että osaaminen ja työhön sitoutuminen sekä työssä viihtyminen tukevat strategian toteutumista ja tulevaisuuden osaamistarvetta. Ilman määrätietoista henkilöstön kehittämistoimintaa osaamisen johtaminen ei tuota tietoa siitä, miten osaaminen vastaa nyt ja tulevaisuudessa liiketoiminnan vaatimuksiin. Organisaatiossa on luotava yhteinen näkemys siitä, mitä osaamista tarvitaan ja mistä osaamisesta puhutaan. Tehtävä ei ole helppo, ja helpompaa on aina puhua nykyhetkestä kuin nähdä tulevaisuuteen. Tarvitaan tiivistä keskustelua yrityksen eri toimijoiden välillä.

Osaamisen tunnistaminen työpaikan arjessa pohjautuu usein täysin ihmisten henkilökohtaisiin näkemyksiin ja kokemuksiin. Mikäli henkilö on valmis jakamaan osaamistaan ja auttamaan näin kollegoitaan, hän antaa sen vaikutelman, että on asiantuntija omalla alueellaan ja häntä arvostetaan. Ja tällaisessa aidossa yhteistyöilmapiirissä myös tietoaan jakavan henkilön osaaminen kasvaa.

Yritysten käytännöt osaamistarpeiden tunnistamisessa vaihtelevat suuresti. Osalla organisaatiosta on käytössä jokin selkeä työkalu osaamispuutteiden sekä -vahvuuksien tunnistamiseen. Yleensä tämän käyttö liittyy suoritus- ja kehityskeskusteluprosessiin. Mikäli tällaista osaamisen johtamiseen liittyvää työtä on tehty organisaatiossa, on tällöin käyty arvokas keskustelu avainosaamisista, osaamisen ja strategian suhteesta sekä osaamistarpeesta suhteessa tulevaisuuteen. Voidaan siis puhua, että osaamisen johtamisella tavoitellaan nimenomaan kilpailuetua eikä vain kilpailukykyä suhteessa markkinoilla oleviin kilpailijoihin.

Osaamisen tunnistamiseen liittyvien työkalujen ja prosessien valitsemisessa ja kehittämisessä on oltava tarkkana, jotta ei luoda liian monimutkaista ja vaikeasti hallittavissa ja kehitettävissä olevaa menetelmää. Tietojärjestelmiä on tarjolla laaja valikoima, mutta hankintavaiheessa on muistettava järjestelmän käytettävyys implementointivaiheen jälkeen, koska silloin käyttäjinä ovat myös muut kuin henkilöstöammattilaiset kuten esimiehet.

Metso Paperissa aloitettiin vuonna 2000 ns. kompetenssimallin rakentaminen. Tällä työllä pyrittiin luomaan yhteistä käsitteistöä ja näkemystä tulevaisuuden osaamistarpeista. Mallissa osaaminen on jaettu kolmeen ryhmään, jotka ovat liiketoiminta-osaaminen, yhteistyöosaaminen ja ammatillinen osaaminen. Kukin ryhmä jakautuu avainosaamisiin ja näiden avainosaamisten arviointi on käytännön osaamisen tunnistamista. Suoritus- ja kehityskeskustelun yhteydessä esimies ja alainen määrittävät ko. tehtävään liittyvän osaamisen tavoitetaso sekä osaamisen nykytason. Tämän työkalun avulla löydetään myös kehittämiskohteita tulevalle vuodelle ja vuosille. Moniosaaminen syntyy siitä, että henkilöllä on tasapainoinen ja tehtävän vaatimuksia hyvin myötäilevä ”osaamisarsenaali”, joka muodostuu monenlaisista osaamisen ryhmistä.

Hyvin tärkeä osa osaamisen arviointia on esimieskyvykkyyden arviointi ja kehittäminen. Metso Paperissa on tätä varten määritetty erityiset esimieskyvykkyydet. Esimies pystyy vaikuttamaan omalla johtamistaidollaan useiden henkilöiden motivaatioon ja kehittymiseen ja ne ovat suoraan vaikuttamassa tuottavuuteen ja laatuun.

## **Tarvitaan osaamisen kehittämisen työkaluja**

Tällä hetkellä käytetyimpiä osaamisen kehittämisen työkaluja ovat mm. perehdyttäminen, työnopastus ja tehtäväkierto sekä koulutus, valmennukset ja verkko-opiskelu. Lisäksi paljon käytettyjä työkaluja ovat suoritus- ja kehityskeskustelut ja mentorointi.

Suoritus- ja kehityskeskustelu on tärkein johtamisen työkalu ja sen käytössä voi kehittyä, mikäli on valmis ja kyvykäs reflektomaan omaan toimintaansa esimiehenä. Tuossa lauseessa kiteytyy monta tärkeää asiaa. Kyseessä on siis työkalu, jonka avulla esimies jalkauttaa ylempät strategiat kunkin alaisensa työhön. Tehtävä on haasteellinen ja vaatii esimieheltä hyvää valmistautumista ja valmentautumista.

Työkalun kehittäjinä ovat toimineet henkilöstön kehityksen ammattilaiset, mutta sen käyttäjinä ovat esimiehet ja välittömän hyödyn keskustelusta saavat esimies ja alainen. Kun ymmärretään, että keskusteluja ei käydä henkilöstöosaston vuoksi, työkalun hyödyt ja sisältö nousevat esille. Keskusteluiden onnistumisen esteenä ei myöskään saisi olla tietojen dokumentoinnin hallitsemiseksi hankittu tietojärjestelmä. Kehityskeskusteluihin liittyvissä koulutuksissa pitäisikin painottaa keskustelun sisällön hallintaa eikä vain työkalun hallintaa. Teknologiayrityksessä tämä on usein melkoinen haaste.

Metso Paperissa suorituksen arviointi on tullut kiinteäksi osaksi kehityskeskustelua. Suorituksen arviointi vaatii selkeiden arjen työstä nousevien tavoitteiden asettamista sekä yksiselitteisten mittareiden laatimista. Mittareiden määrittäminen onkin kaiken ydin suorituksen arvioinnissa. Kun mittareiden asetuksessa onnistutaan, ne toimivat hyvinä kulmakivinä arjen johtamisessa pitkin vuotta. Suoritusarvioinnissa on myös kyse keskustelusta, sekä tavoitteet että mittarit asetetaan yhdessä esimiehen ja alaisen kanssa, tällöin sitoutuminen syntyy luontevasti molemmilta osapuolilta.

Usein henkilöstön kehittäminen mielletään samaksi asiaksi kuin henkilöstökoulutus, joka on kuitenkin vain yksi osa koko kehittämisen kenttää. Koulutus on toki tärkeä osa ja mielestäni koulutuksessa on viime vuosina menty oikeaan suuntaa lisäämällä osallistujien oman panostuksen merkitystä ja kehittämällä menetelmiä, jotka lisäävät selkeästi henkilöiden osallistumista ja tätä kautta sitoutumista koulutukseen. Koulutuksen tavoitteena pitää olla toiminnan muutos isommassa tai pienemmässä mittakaavassa.

Tehtäväkierto on tehokas keino osaamisen kehittämiseen ja myös jakamiseen. Liian usein henkilöt arkailevat tehtäväkiertotoiveiden esille tuomista ja esimiehet pitävät kiinni liikaa omista alaisistaan. Tehtäväkierron lisäämiseksi olisi poistettava selkeitä esteitä sisäisen liikkuvuuden tieltä. Se, että avoimet työpaikat tulevat kaikkien näkyville intranettiin ei vielä lisää liikkuvuutta tarpeeksi. Rekrytointiprosessin lupakäsittelyn pitäisi joustaa enemmän silloin kun rekrytoinnin tarve lähtee liikkeelle talon sisällä tapahtuvan tehtäväkierron johdosta.

On tärkeätä, että yrityksessä on omia valmennuksia, jotka on räätälöity omien käytäntöjen ja prosessien tutuksi tekemiseksi. Valmennusten avulla pystytään paremmin varmistamaan, että osaamisen kehittäminen on oikeassa linjassa suhteessa liiketoiminnan tavoitteisiin. Omien valmennusten avulla kehitetään organisaation prosesseja ja osaaminen kehittyy yhteistoiminnassa muiden kanssa. Valmennusten tärkeää antia on vertaistukiverkostojen syntyminen. Osallistujat eivät etukäteen osaa arvata, miten paljon kullakin osallistujalla on annettavaa muille. Näin jaetaan osaamista ja synnytetään arvokasta yhteistä kulttuuria.

Henkilöstön osaamisen kehittäminen ulottuu myös oman yrityksen ja osaston ulkopuolelle. Metso Paperissa tuetaan myös omaehtoista opiskelua, joka tähtää uuden tutkinnon suorittamiseen. Henkilöt pätevoityvät samalla koulutuslallalla hankkimalla korkeamman tutkinnon tai hankkivat rinnakkaisen tutkinnon toiselta koulutuslallalta. Mukana ovat myös ammatti- ja erikoisammattitutkinnot, jotka vähitellen löytävät reittiään myös toimihenkilöpuolelle. Työntekijöiden piirissä ammattitutkinnoilla on jo pitkät perinteet.

Tärkeää roolia osaamisen kehittämisessä näyttelevät myös ulkopuolisten opiskelijoille yrityksellemme tekemät opinnäytetyöt sekä opiskelijoiden harjoittelujaksot. Nämä palvelevat sekä opiskelijoita, oppilaitoksia että yritystä.

## **Ehdotus osaamisen kehittämistä edistäväksi yhteistyöksi**

Keski-Suomessa on toisen asteen koulutuksessa niin nuorten kuin aikuis-tenkin piirissä jo vuosia toimittu työelämä- ja yritys yhteistyön parantamiseksi. Yleisimpiä yhteistyömuotoja ovat olleet työharjoittelu- ja työ- säoppimisjaksot ja opinnäytetyöt sekä erilaiset tutkimukset ja selvitykset. Lisäksi on tehty alihankinta- ja tilaustöitä sekä muita yhteishankkeita.

Viime aikoina myös yritys elämän järjestöjen puolella on kiinnitetty lisähuomiota työelämän ja koulutuksen yhteistyökysymyksiin. Valkeinen (2007) haastaa yrityksiä mukaan osaavan työvoiman turvaamiseen yhdessä oppilaitosten kanssa. Hän linjaa, että osaamistarpeiden ennakoinnista ja osaamisen johtamisesta tulee yhä tärkeämpi osa yrityksen strategista johtamista.

Seuraavassa kirjoittajat haluavat osaltaan vastata artikkelin alussa työelämälle ja koulutukselle esitettyihin haasteisiin ja edistää tällä tavalla työelämä- ja yritys lähtöisten koulutus ratkaisujen syntymistä. Kirjoittajat

ehdottavat käytännön yhteistyön aloittamista ja pohtivat sen toimintaedellytyksiä.

Aiempien yhteistyökokemusten ja keskustelujen pohjalta voidaan kiteyttää seuraavia seikkoja, joihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota:

- a) Tulisi varmistua, että yhteistyöhön mukaan lähteissä yrityksissä tunnistetaan osaamisen kehittämistarve ja halutaan aidosti kehittää henkilöstön osaamista yhdessä oppilaitosten ja muiden toimijoiden kanssa.
- b) Yrityksen sisällä sitoutuminen yhteistyöhön tulisi varmistaa niin, että osallistuvat henkilöt itse pitävät osaamistyötä tärkeänä ja heillä on siihen tarvittava asiantuntemus sekä toimintavaltuudet, velvoitteet ja resurssit osana omaa työtään.
- c) Henkilöstöosaamisen lisäksi yhteistyöhön on saatava mukaan tarvittavien substanssialueiden osaajia tuotanto- tai palvelutoiminnan eri alueilta ja -tasoilta.
- d) Yhteistyölle tulee luoda selkeä toimintasuunnitelma. On varmistuttava, että toimijat tiedostavat tehtäväalueen, jossa yritysten ja oppilaitosten tavoitteet kohtaavat. Tärkeätä on määritellä myös toiminnan tarkoitus, tavoitteet sekä toimintatapa ja muu organisointi ennen toiminnan aloittamista.
- e) On määriteltävä, mihin yhteistyö ”sijoittuu” ja mikä asema sillä on. Onko yhteistyön tavoitteena enemmänkin yrityksen strategian vaatima erityisosaaminen vai henkilöstön osaamistason laajempi nostaminen, jolloin kyseessä olisi uusien tutkintojen tai tutkinnon osien tuottaminen. Osaamisen kehittämisprosessit palvelevat usein molempia näitä tehtäviä.

Yleisenä kysymyksenä on tiedostettava eri näkökulmat ts. miten yritysten (laajemmin työelämän) näkökulma sekä oppilaitosten (laajemmin ammatillisen koulutuksen) näkökulma otetaan huomioon ko. toiminnassa.



## **Mitä yritykset voivat yhteistyöltä saada?**

Parhaimmillaan yhteinen toiminta voi tuottaa eri osapuolille monenlaista uutta osaamista ja toiminnan tehostumista. Yritykset voivat saada parempia ammattilaisia ja täsmäosaamista kohdennetusti eri työntekijäryhmille sekä tukea henkilöstökoulutuksen toteuttamiseen ja kehittämisprosessien ylläpitoon yrityksen sisällä. Yhteistyön tuloksena yritykset saavat tutkintoon johtavaa koulutusta, joka nostaa henkilöstön koulutustasoa sekä luo perustaa ja valmiuksia jatkuvalla kehittymiselle ja uusien taitojen haltuunotolle myöhemmin.

Onhan selvää, että yleiset oppimis- ja muut valmiudet lisäävät osaamisen joustavampaa hyödyntämistä yrityksen sisällä sekä mahdollistaa moniosaamisen tietoisemmän ja tehokkaamman kehittämisen.

Yksittäisten kurssien ongelmana on ollut niiden hyödynnettävyys ja siirto oman työn kehittämiseen. Näyttää siltä, että tulevaisuudessa on enemmän kysyntää juuri ”sertifioituille” osaamiskokonaisuuksille tai erillisille tutkinnon osille ja räätälöidyille osaamismoduuleille. Edellisillä on suurempi painoarvo kuin irrallisilla kursseilla tai lyhyillä koulutuksilla. Yhteinen koulutustoiminta voi parantaa myös yrityksen osaamisen hallinnan tavoitteellista kehittämistä ja vahvistaa yrityksen omaa osaamisen hallintaprosessia ja henkilöstötyötä. Tärkeätä olisikin, että osaamisen kehittämisen merkitys oivallettaisiin vieläkin merkityksellisemmäksi ja se liitettäisiin luonnolliseksi osaksi yrityksen muuta kehittämistyötä.

## **Mitä koulutus voi saada?**

Koulutus ja yhteistyössä mukana olevat henkilöt hyötyisivät pitkäketoisesta yhteistyöstä monella tavalla. Kehittämistyön tuloksena syntyisi uudenlaisia, räätälöityjä tutkintotyyppisiä, joilla työelämässä on kysyntää. Erittäin tärkeänä tuloksena saataisiin myös todellista päivitystä työelämän ja yritysten tarpeista, toiminnasta ja sen logiikasta sekä ammattitaitovaatimuksista. Kaiken kaikkiaan yhteistoiminta edistäisi oppilaitosten henkilöstön työelämäosaamista, yritystuntemusta ja avaisi mahdollisuuksia työ- ja yritysälähtöisempien toimintatapojen toteuttamiseen.

Lisäksi yhteistyö edistäisi tarveperustaisten opintopolkujen muodostamista sekä lisäisi koulutuksellista joustavuutta ja yleistä liikkuvuutta opintojen tavoitteisiin, sisältöihin ja toimintatapoihin sekä pidemmällä aikavälillä myös koulutuksen rakenteisiin. Yhteistyö edistäisi myös työpaikkaohjauksen ja tutortoiminnan kehittämistä sekä vahvistaisi opettajan roolia aikuisväestön osaamisen kehittäjänä ja aluevaikuttajana.

## Osaamisen tunnistamis- ja kehittämisryhmien perustaminen

Ajatuksena on luoda osaamisen tunnistamis- ja kehittämisryhmiä yritysten ja muiden organisaatioiden osaamistyön tueksi. Ryhmiä voisi muodostaa joko yhden yrityksen tai yritysryppään osaamisen kehittämistyön ja koulutuksen tueksi. Tavoitteena olisi muodostaa erilaisia kokoonpanoja todellisen osaamistarpeen ja tavoitteen mukaan joustavasti organisoituna. Ryhmän tehtävänä olisi yhdessä auttaa yrityksiä a) tunnistamaan osaamistaan ja sen kehittämistarvetta ja b) suunnittelemaan ja toteuttamaan osaamisen kehittämistyötä sekä c) edistämään työpaikkälähtöistä koulutustoimintaa ja tutkintojen räätälöintiä työssä oleville aikuisille.

Ryhmän työn kohde räätälöidään joustavasti mm. yrityksen tai yritysryppään toimialan ja yrityskoon sekä tavoitteiden, toimintatapojen ja kehitystilanteen mukaan. Ryhmän työn kohde tarkennettaisiin aina yrityksessä esiintyvien osaamisen ongelmien ja kehittämistarpeiden luonteen perusteella. Kehittämisen kohteena olevan yrityksen toiminta-alueet ja henkilöstöryhmät vaikuttavat luonnollisesti ryhmän työn määrittelyyn.

Ryhmä muodostettaisiin erilaisista asiantuntijoista, jolloin ryhmän osaamisperusta olisi mahdollisimman monipuolinen. Osallistujien valinta on tärkeä vaihe. Ryhmään nimettäisiin kyseisestä organisaatioista ja sen ulkopuolelta asiantuntijat seuraaviin rooleihin tai tehtäviin:

- valmennettavat tai koulutettavat, jotka yritykset valitsevat
- valmennettavien lähiesimiehet (työnjohtajat tai ryhmänjohtajat, jotka tuntevat työn todelliset haasteet ja osaamisen kehittämistarpeet)
- valmennuskoordinaattori (henkilöstön ammattitaitoa koordinoiva tai siitä vastuussa oleva HR-osaaja)
- tuotannon tai palvelutoiminnan asiantuntijat tai substanssi-alueiden vastaavat
- yrityksen kehittämisen ja muutostarpeen asiantuntija
- ammatillisen koulutuksen tai valmennuksen ja ohjauksen asiantuntijat
- projektityön asiantuntija (silloin, kun työ on organisoitu hanke-  
muotoisesti)
- muut asiantuntijat ryhmän tehtävän mukaan (esim. tutkimus- ja aluekehitystyön, ammatillisen koulutuksen, tuotanto- ja ammatti-  
alan, asiakkuuksien ja verkostojen sekä muiden erityisteemojen asiantuntijat).

Ryhmän koostaminen suunniteltaisiin ryhmän tehtävän pohjalta. Ryhmän osallistujia määriteltäessä tärkeitä periaatteita olisivat mm. osaamis- ja asiantuntijuuspohjan monialaisuus ja halukkuus osaamisen kehittämiseen sekä sitoutuminen yhteiseen tehtävään ja laajemmin ammattitaidon tuottamiseen yhdessä.

Ryhmän toiminta järjestettäisiin joustavasti siten, että ryhmän sisälle muodostettaisiin pienempi jatkuvatoiminen ydinryhmä ja harvemmin kokoontuva tukiryhmä sekä *ad hoc* -periaatteella toimiva asiantuntijajoukko. Näille määriteltäisiin myöhemmin tarkemmat tehtävä- ja vastuualueet. Ryhmien muodostamisessa noudatettaisiin edellä esitettyjä periaatteita mahdollisuuksien mukaan.

Yritysten ja oppilaitosten yhteisten kehittämissuunnitelmien muodostaminen työntekijöiden osaamisen kehittämistyön tueksi on haasteellinen tehtävä, joka vaatii idean jatkokehittelyä ja toiminnan konkretisointia sekä selkeän toimintasuunnitelman.

#### **Kirjoittajatiedot**

**Ritva Nurminen**, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Asiantuntijuusalueet: Aikuis- ja ammattipedagogiikka sekä yrityskoulutus,

toiminut AAKE-hankkeessa projektipäällikkönä, koordinaattorina ja ohjaajana.

**Satu Pennanen**, henkilöstön kehittäjä

Metso Paper Oy

Asiantuntijuusalueet: osaamisen kehittäminen, suoritusarviointi, valmennukset,

HRD-työkalut

# Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus

*Harri Keurulainen*

Tässä artikkelissa tarkastellaan osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä. Osaamisen tunnistamista ja arviointia tarkastellaan ensin hyväksilukemisen viitekehykseen kytkeytyvänä käsitteellisenä asiana. Toisessa ja kolmannessa luvussa esitellään lyhyesti tässä artikkelissa esiteltävien käytännöllisten ratkaisujen toimintaympäristö, ammatillinen opettajankoulutus ja se osaaminen, joka ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on, ja mihin osaamisen tunnistaminen ja arviointi suhteutuvat. Sen jälkeen käsitellään arvioinnin johtavina periaatteina osaamistavoitesuhteisuutta, laadullisuutta ja kriteeriperustaisuutta. Artikkelissa em. lähtökohdat kytetään lopuksi käytännön toimintaan osoittamalla, miten yllä olevia asioita sovelletaan ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelija-arvioinnissa Jyväskylässä.

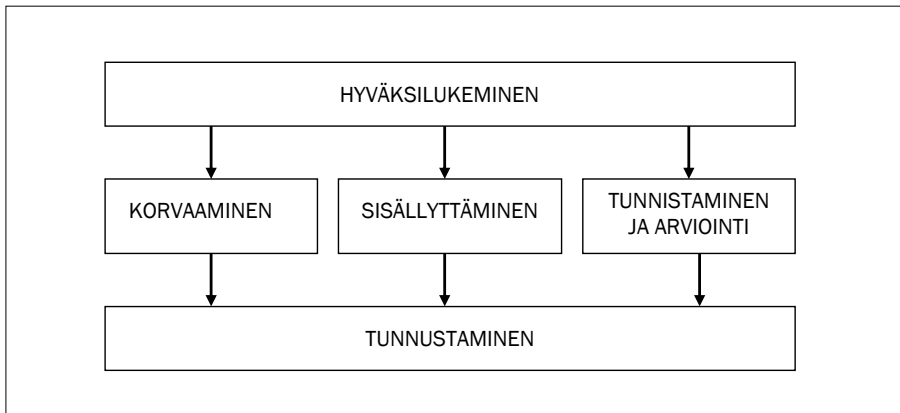
## Osaamisen tunnistaminen ja arviointi

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja arviointi on viime vuosina noussut erityisen tarkastelun kohteeksi koko peruskoulun jälkeisessä koulutusjärjestelmämme yliopistoja myöten. Opetusministeriö on julkaissut kaksi asiaa koskevaa muistiota (2004 ja 2007), joissa linjataan aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen, arviointiin ja tunnustamiseen liittyvien menettelyjen kehittelyn lähtökohtia.

Muistioissa määritetään myös toimintaan liittyviä keskeisiä käsitteitä, joista suuri osa on ennestään tuttuja (esim. hyväksilukeminen tai korvaaminen), mutta osa on monelle uusia (esim. sisällyttäminen tai tunnustaminen). Luonnollista on, että käsitteiden käyttö on vielä horjuvaa ja niiden väliset suhteet tuntuvat vielä olevan osin hahmottumatta. Tässä artikkelissa hyväksilukeminen ymmärretään – ministeriön työryhmän esityksen mukaisesti – käsitteeksi, joka sisältää opintojen korvaamista aiemmilla opintosuorituksilla, muualla suoritettujen tai suoritettavien opintojen sisällyttämistä osaksi tutkintoa tai koulutusta. Myös aiemmin tai muualla hankitun osaamisen tunnistamista ja arviointia pidetään tässä osana hyväksilukemisen kokonaisuutta.

Tämä poikkeaa työryhmän muistiossa (2007, 54) esitetystä käsittekartasta, mutta on linjassa sen määritelmän kanssa, jolla osaamisen tunnustamista toisaalla samassa muistiossa luonnehditaan opiskelijan suorittamana aiemmin hankitun osaamisen jäsentämisenä suhteessa osaamista-voitteisiin. Oppilaitoksen tehtävänä on sitten arvioida tämän osaamisen olemassa olo. Tunnustamisella ymmärretään em. muistion mukaisesti ”virallisen aseman antamista aiemmin hankitulle osaamiselle” (emt, 53). Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tunnustaminen tulkitaan tämän perusteella siksi hallinnolliseksi toimenpiteeksi, jonka perusteella opiskelija saa todistuksen pedagogisten opintojen suorittamisesta.

Tässä artikkelissa käsitteiden väliset suhteet ymmärretään seuraavan kuvion osoittamalla tavalla.



*Kuvio 1. Hyväksilukemisen lajit*

## **Ammatillinen opettajankoulutus toimintaympäristönä**

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen tehtävänä on tarjota opettajan pedagogisten opintojen (60 op) suoritusmahdollisuus ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajille tai opettajiksi aikoville. Maamme viisi ammatillista opettajakorkeakoulua toimivat Jyväskylän, Hämeen, Oulun seudun, Tampereen ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulujen yhteydessä. Opiskelijoita on viime vuosina valittu ammatilliseen opettajankoulutukseen vuosittain n. 1500. Jyväskylässä ja Hämeenlinnassa toimivissa opettajakorkeakouluissa koulutetaan myös ammatillisia erityisopettajia ja opinto-ohjaajia. Liikenneopettajankoulutusta annetaan Hämeenlinnassa.

Vuosittain opettajankoulutuksen aloittavat opiskelijat ovat opettajan työhön nähden erilaisessa asemassa. Osa opiskelijoista on vaihtamassa työtä omasta perusammattista opettajan tehtäviin, mutta suurin osa toimii jo opettajina. Tästä aiheutuu opetussuunnitelmaan yhtäältä sisällöllisen joustavuuden vaatimus ja toisaalta vaatimus valmiudesta sen pedagogisen osaamisen tunnistamiseen, joka monilla opiskelijoilla jo on. Kaikissa tapauksissa opiskelijoilla on oman ammattialansa pitkä työkokemus ja nykyisin pääsääntöisesti korkea-asteen tutkinto omalta opetusltaan.

Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista (Asetus 2003). Opettajakorkeakoulukohtaiset opetussuunnitelmat rakentuvat näiden valtakunnallisten tavoitteiden mukaisesti ja ovat siten eri oppilaitoksissa erilaisia. Tässä artikkelissa esitellään Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmallisia ratkaisuja ja arviointimenettelyjä.

## **Osaamisen kuvaus toiminnan lähtökohtana**

Osaamiseen liittyviä käsitteitä on viime vuosina käsitelty eri yhteyksissä. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvän näyttötoiminnan kehittymisen, ammattiosaamisen näytöt nuorisokoulutuksessa ja viimeksi osaamisperustaisuuden tulo ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyöhön ovat aiheuttaneet tarvetta käsitellä osaamista ja sen arviointia paitsi käytännöllisenä myös teoreettisena asiana. Olen käsitellyt aiemmissa artikkeleissa osaamista käsitteellisenä ilmiönä (Keurulainen, 2006a), ja sitä käsitystä opettajan osaamisesta, johon ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma perustuu (Keurulainen, 2006b). Seuraavassa esittelen lyhyesti em. artikkeleihin perustuen osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin lähtökohtia osaamisen luonteen ja sen jäsentämisen näkökulmista.

## **Osaamisen luonteesta**

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajan ammattitaito ymmärretään suhteena. Se on opettajan työhön kohdistuvien osaamis- tai kvaalifikaatiovaatimusten ja opettajalla olevan osaamisen (kompetenssin) suhde. Tällainen käsitys ammattitaitona määrittävästä osaamisesta liittyy taustaltaan samaan relativistiseen ajatteluun, joka on laajalti esimerkiksi asian-tuntijuustutkimuksen taustalla. Mm. Bereiter ja Scardamalia (1993, 30)

näkevät asiantuntijuuden suhteellisena ja dynaamisena asiointilana. Osaaminen on siten tietämystä, jonka toimija suhteuttaa tehtävän kulloisiinkin vaatimuksiin. Osaamisen relatiivisuutta korostaa myös Väärälä (1998, 22–27), joka nostaa esille kolme keskeistä pätevyyteen liittyvä piirrettä: historiallisuus, kohteellisuus ja systeemisyys. Pätevyys on ensinnäkin sidoksissa aikakauteensa ja on siten historiallisesti muuttuva. Pätevyyden systeemisyys puolestaan kiinnittää käsitteen keskusteluun mm. yksilön ja yhteisön suhteesta sekä teknisen ja sosiaalisen systeemin muutoksesta. Esimerkiksi osaamisverkostoista käytävä pohdinta on esimerkki tästä. Tällaiset lähestymistavat liittyvät konstruktivistiseen käsitykseen tiedosta ja sitä vastaaviin koulutuksen käytänteisiin. Osaamista ei voida palauttaa vain joidenkin työtehtävien hallitsemiseen, vaan osaaminen on toimintaympäristöstä ja sen muutoksesta aiheutuvien vaatimusten – kvalifikaatiovaatimusten – ja toimijan välisen pätevyyden – kompetenssin – välinen suhde.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmatyössä nämä lähtökohdat ovat merkinneet sitä, että opettajan työn analyysi on kytketty ensinnäkin yhteiskunnan muutoksen suuntiin, toiseksi työelämässä ja osaamisessa tapahtuviin muutoksiin ja lopulta ammatillisen koulutuksen rakenteissa ja opettajan osaamisessa tapahtuvaan muutokseen. Opettajan työprosessia on näiden analyysien perusteella jäsenetty keskeisiin, laajoihin osaamisalueisiin. Osaamisalueet on edelleen jäsenetty niitä määrittäviin osaamisiin. Tämä on tarpeellista paitsi laajojen osaamisalueiden edelleen määrittämiseksi myös opetussuunnitelman sisällöllisen, rakenteellisen ja menetelmällisen kehittämisen tarpeisiin. Seuraavassa esitetään osaamisalueet ja osaamiset, jotka tällä hetkellä ovat ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmatyön ja sen myötä myös osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin lähtökohtana.

## **Opettajan osaaminen arvioinnin kohteena**

Ammatillinen opettajakoulutus on perustunut opettajalta vaadittavan osaamisen jäsennykseen vuodesta 1993 lähtien (Opetushallitus 1993). Jyväskylässä ammatillinen opettajakorkeakoulu on muokannut omiin tarpeisiinsa ammatillista opettajakoulutusta koskenutta yleistä kvalifikaatiojäsennyttä kahdessa eri vaiheessa. Vuonna 1995 liitettiin opettajakoulutukseen mahdollisuus suorittaa opettajakoulutus opettajalta vaadittavan osaamisen näyttöjen avulla. Tämä edellytti pätevyysalueiden edelleen työstämistä arvioinnin mahdollistaviin osaamisalueisiin ja niitä

tarkemmin määrittäviin osaamisiin (ks. Keurulainen 1998). Kvalifikaatiojäsenystä muokattiin opettajan työssä ja toimintaympäristössä tahtunutta muutosta tulkiten viimeksi vuosina 2001–2002.

Opetussuunnitelmatyössä opettajan osaaminen johdettiin ammatillisen koulutuksen ja opettajan työn muutosanalyysistä. Nämä kytkettiin yhteiskunnassa ja työelämässä ennakoitavaan muutokseen. Toisen asiarypään opetussuunnitelmatyön taustalla muodostavat käsitys ympäristön ja ihmisen välisestä suhteesta sekä käsitykset tiedosta ja oppivasta ihmisestä. Näistä johdettiin edelleen opettajakorkeakoulun toiminnan taustalla olevan oppimiskäsityksen elementit.

Analysoitaessa edellä kuvatuista lähtökohdista ja edellä kuvatulla tavalla ammatillisen opettajan osaamista opettajan osaaminen määritettiin neljäksi laajaksi osaamisalueeksi. Seuraavassa osaamisalueet kuvataan sisällöllisesti ja samalla esitetään niitä määrittävät osaamiset.

**Opettajan työn ammatillisiksi osaamisalueiksi määritettiin**

- oppimisen ohjaaminen, ja
- toimintaympäristöjen kehittäminen.

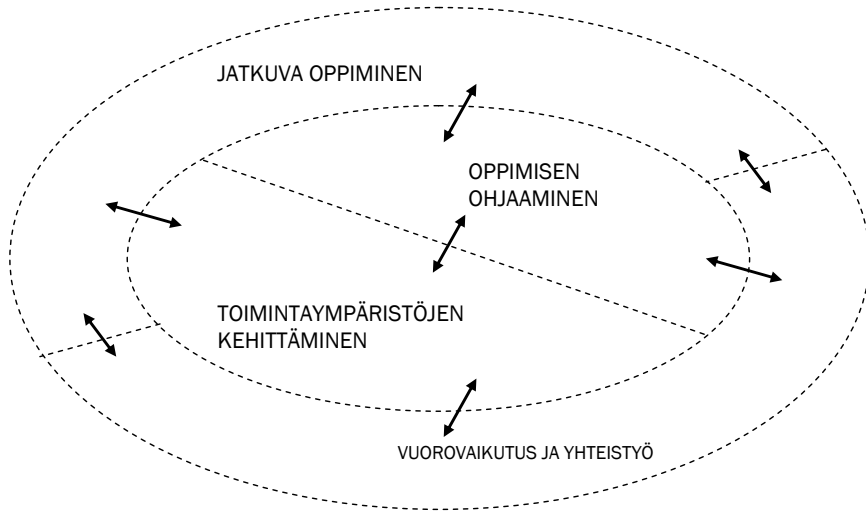
**Näitä opettajan työn keskeisiä osaamisalueita täydentävät yleiset osaamisalueet:**

- yhteistyö ja vuorovaikutus, ja
- jatkuva oppiminen.

Kuviossa 2 havainnollistetaan edellä määriteltyjen neljän osaamisalueen keskinäisiä suhteita.

Opettajan ammatillisena osaamisena määrittyvät oppimisen ohjaaminen ja toimintaympäristöjen kehittäminen. Nämä eivät ole toisistaan erillisiä, vaan kiinteästi toisiinsa sidoksissa olevia osaamisen alueita. Samoin jatkuva oppiminen sekä yhteistyö ja vuorovaikutus ovat sidoksissa oppimisen ohjaamiseen ja toimintaympäristöjen kehittämiseen. Cochranin ym. (1993) esittämällä tavalla voidaan ajatella, että opettajan ammatilliseen kasvuun liittyy keskeisesti eri osaamisalueiden jatkuva integroituminen ja tämän integroituvan kokonaisuuden jatkuva laajeneminen.





Kuvio 2. Opettajan osaamisalueet

Oppimisen ohjaaminen sisältää siten ainakin kolmenlaista toisiinsa liittyvää osaamista: oppimisteoriaosaamista, oppijaosaamista, ja opetus- ja ohjausosaamista. Toimintaympäristöjen kehittäminen sisältää edelliseen perustuen ainakin kolmenlaista toisiinsa liittyvää osaamista: kontekstiosaamista, oman alan sisältöosaamista, ja kehittämisosaamista. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen osaaminen sisältää edelliseen perustuen ainakin kolmenlaista toisiinsa liittyvää osaamista: yhteistyö- ja verkosto-osaamista, vuorovaikutusosaamista, ja verkko-osaamista. Jatkuvan oppimisen osaamisalue sisältää edelliseen perustuen ainakin kahdenlaista toisiinsa liittyvää osaamista: tiedonhallintaosaamista ja reflektio-osaamista. Opettajan osaaminen on siten jäsennetty yhteentoista osaamiseen, jotka samalla ovat ne yksitoista osaamista, joissa opettajankoulutusohjelman puitteissa kehitytään ja joita eri opintojaksojen yhteydessä arvioidaan.

Taulukko 1. Osaamisalueet ja osaamiset.	
Osaamisalue	Osaaminen
Oppimisen ohjaaminen	Oppimisteoriaosaaminen Oppijaosaaminen Opetus- ja ohjausosaaminen
Toimintaympäristön kehittäminen	Kontekstiosaaminen Oman alan sisältöosaaminen Kehittämisaosaaminen
Yhteistyö ja vuorovaikutus	Yhteistyö ja verkosto-osaaminen Vuorovaikutusosaaminen Verkko-osaaminen
Jatkuva oppiminen	Tiedonhallintaosaaminen Reflektio-osaaminen

Osaamisalueiden jäsentäminen edelleen osaamisiin on tarpeellista osaamisen arvioinnin kannalta, koska arviointikriteerit on tarkoituksenmukaista kirjoittaa osaamisten tasolle. Osaaminen on tällöin arvioinnin yksikkö. Kaikki osaamiset on alustavasti määritetty opiskelijoiden kanssa käytäviä ohjaus- ja arviointikeskusteluja varten. Osaamiset voivat saada eri opintojaksojen yhteydessä toisiaan täydentäviä määrittämiä. Esimerkiksi kontekstiosaaminen on määritetty seuraavasti:

*”kontekstiosaaminen tarkoittaa opettajan kykyä hahmottaa a) omaa toimintaansa suhteessa organisaationsa ja työyhteisönsä toimintaan ja toiminnan perusteisiin sekä niissä tapahtuviin muutoksiin, ja b) yhteisönsä, esim. oppilaitoksensa tai koulutusyksikkönsä, toimintaa suhteessa sille oleellisten toimintaympäristöjen (ammatit, työelämä, alueet, yhteiskunta) muutokseen”.*

Kontekstiosaamisen – kuten useimpien muidenkin osaamisten – tavoitteet ovat esillä useilla eri opintojaksoilla. Eri osaamisiin on siten olemassa erilaisia näkökulmia. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä jatkuvan oppimisen osaamisalueisiin sisältyvät osaamiset ovat lisäksi luonteeltaan sellaisia, että niitä opitaan ja niitä arvioidaan lähes kaikkien opintojaksojen yhteydessä.

## **Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin periaatteita**

Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin keskeisiä periaatteita ammatillisessa opettajankoulutuksessa Jyväskylässä ovat tavoitesuhteisuus, kriteeriperustaisuus ja laadullisuus.

Osaamisen tai oppimisen arvioinnissa kyse on suhteuttamisesta. Jotain havaintoa suhteutetaan johonkin toiseen asiaan. Tällainen havainto voi olla vaikkapa näyttö, oppimistehtävä, tenttivastaus tai se, kun näemme ja/ tai kuulemme jonkun tekevän jotain. Se, mihin suhteutetaan, on koulutuksen käytännöissä vuosien kuluessa vaihdellut. Normatiivisen arvioinnin pitkän historian aikana yksittäisen opiskelijan suorituksia suhteutettiin toisten opiskelijoiden suorituksiin. Ylioppilaskokeen arvioinnissa tämä perinne yhä elää. Tavoitesuhteisessa arvioinnissa se, mihin havaintoa suhteutetaan, on peräisin niistä tavoitteista, joita oppimiselle on asetettu tai jotakin työtoimintaa jäsentävistä osaamiskuvauksista.

Kriteeriperustaisessa arvioinnissa arvioinnin kriteerit johdetaan tavoitteista. Kriteereiden olemassa ololla on arvioinnissa useita merkityksiä. Ensinnäkin ne suuntaavat vahvasti henkilön toimintaa, jonka oppimista tai osaamista arvioidaan. Toiseksi kriteerit toimivat arviointipäätösten perustana. Päätös hyväksymisestä tai hylkäämisestä taikka jonkin arvolauseen antamisesta voidaan perustaa johonkin arvioitavaan ja arvioijaan nähden riippumattomaan asiaan. Kriteereiden olemassaolo myös edistää laadullisen arvioinnin luotettavuutta. Määrällisessä arvioinnissa ”totuus” usein on itse arviointivälineessä. Laadullisessa arvioinnissa totuutta – hyvää arviointipäätöstä – etsitään vertaamalla jotain havaintoa useimmiten laadullisia määreitä sisältäviin kriteereihin. Sellaisenaan kriteereiden olemassa olo ei totuutta takaa. Aina on syytä myös kriittisesti tarkastella myös kriteereiden ulkoista pätevyyttä. Neljäs näkökohta, mikä liittyy kaikkiin edellisiin, on se, että arviointikriteereiden olemassaolo – etenkin niiden esilläolo – ja niiden yhteinen tarkastelu edistävät arvioinnin läpinäkyvyyttä.

Arviointikriteereiden laadinnassa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on käytetty erilaisia lähtökohtia. Dreyfus & Dreyfusin (1986) asian tuntijuuden eri tasojen kuvaus ja Berlinerin (1988) siitä edelleen opettajan osaamisen eri tasojen tarkasteluun muokkaama sovellus muodostaa keskeisen rungon osaamisen tasojen kuvaukselle. Myös Solo-taksonomiassa esillä olevia laadullisia kuvauksia (Biggs & Collis, 1982) on hyödynnetty kriteereitä laadittaessa. Reflektio-osaamisen ja tiedonhallintaosaamisen kriteereissä on hyödynnetty myös Habermasilta (1976) peräisin olevaa tiedonintressi-ajattelua.

Aiemmin todettiin, että eri osaamisia opitaan ja niitä arvioidaan eri opintojaksojen yhteydessä. Samalla tavoin eri osaamisten arviointikriteerit määrittyvät hieman eri tavoin eri opintojaksoilla.

Esimerkiksi aikaisemmin esillä ollut kontekstiosaamista arvioidaan *Työelämän muutos ja ammatillinen osaaminen* -opintojakson yhteydessä seuraavasti:

#### Hyväksyttävä osaaminen

- osaa kuvata oman alansa työelämän ja osaamisen kehittymistä
- osaa ymmärrettävällä tavalla ja jäsentyneesti kuvata oman alansa osaamisvaatimuksia

#### Edistyneen osaaminen

- tuo esille perustellun käsityksensä työelämän ja oman alansa kehittymisestä
- hallitsee ammatillista osaamista koskevaa peruskäsitteistöä ja kykenee ymmärrettävällä tavalla ja jäsentyneesti kuvamaan erilaisiin lähteisiin perustuvia oman alansa osaamisvaatimuksia

#### Tavoiteltava osaaminen

- tuo esille perustellun käsityksensä kansainvälistyvän työelämän yleisestä muutoksesta ja oman alansa kehittymisestä em. ilmiöitä problematisoiden
- käsittelee ammatillista osaamista monipuolisesti ja tuo esille oman, erilaisiin lähteisiin ja omiin kokemuksiinsa perustuvan näkemyksensä oman alansa osaamis- ja oppimistarpeista perustellusti ja jäsentyneesti.

Oppilaitos toimintaympäristönä -opintojaksolla kontekstiosaaminen ja sen arviointi puolestaan määrittyy seuraavasti:

#### Hyväksyttävä osaaminen

- tuntee suomalaisen koulutusjärjestelmän sekä sen kansallisen ja oppi laitospohjaisen ohjaus-, suunnittelu- ja hallinnointijärjestelmän ja periaatteet
- tuntee ammatillisen koulutuksen lainsäädännön, ja ymmärtää sen merkityksen koulutuksen järjestäjän ja opettajan työn kannalta

- on selvillä koulutuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen periaatteista
- ymmärtää alue- ja kansainvälisyyskehityksen osaksi opettajan työtä

#### Edistyneen osaaminen

- on hyvin perillä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä sekä sen kansallisesta ja oppilaitoskohtaisesta ohjaus-, suunnittelu- ja hallinnointijärjestelmästä ja periaatteista sekä tiedostaa kansainvälisen kehityksen ja sopimusten vaikutuksen
- on hyvin perillä ammatillisen koulutuksen lainsäädännöstä, ja ymmärtää sen merkityksen koulutuksen järjestäjän ja opettajan työn kannalta
- ymmärtää koulutuksen laadunarvioinnin ja -kehittämisen periaatteiden merkityksen oman ja organisaationsa työn kehittämisessä
- ymmärtää alue- ja kansainvälisyyskehityksen osaksi opettajan työtä, on selvillä oman organisaationsa aluekehitys- ja kansainvälistymistavoitteista ja kehittää omia osallistumisvalmiuksiaan

#### Tavoiteltava osaaminen

- osaa soveltaa ja arvioida suomalaisen koulutusjärjestelmän sekä sen kansallisen ja oppilaitoskohtaisen ohjaus-, suunnittelu- ja hallinnointijärjestelmän ja periaatteiden vaikutusta koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen ja osaa ottaa huomioon kansainvälisen kehityksen ja sopimusten vaikutuksen
- soveltaa työssään ammatilliseen koulutukseen liittyviä säädöksiä sekä valtakunnallisia ja alueellisia kehittämissasiakirjoja ja niiden periaatteita
- soveltaa aktiivisesti työssään koulutuksen laadunarvioinnin ja -kehittämisen periaatteita
- ymmärtää alue- ja kansainvälisyyskehityksen osaksi opettajan työtä, ja osallistuu organisaationsa aluekehitys- ja/tai kansainväliseen toimintaan.

Arviointiasteikkona on hyväksytty/hylätty. Hyväksyttävän tason kuvaukset on laadittu edistyneen aloittelijan osaamisen tunnusmerkkejä mukailleen: 60 opintopisteen koulutuksen jälkeen aloittelijana – mutta edistyneenä sellaisena – opettajan työhön siirtyminen omasta perusammatista on hyväksyttävä asia. Muut kriteereissä kuvatut osaamisen ta-

sot kuvaavat ns. pätevän suorittajan ja asiantuntijan osaamisen tasoja. Nämä kuvaukset antavat mahdollisuuden käydä arviointikeskusteluja jo hyvin pitkälle opettajantyössä edenneiden opiskelijoiden kanssa. Niiden olemassa olo on merkityksellistä myös sen vuoksi, että niiden avulla opettajakorkeakoulu voi tuoda esille oman käsityksensä opettajan osaamisen kehittymisestä, ja siitä, minkälaista osaamista se alan asiantuntija- ja koulutusyhteisönä arvostaa.

Laadullista arviointi on kahdessa mielessä. Ensinnäkin tunnistamisessa käytettävät arviointiaineistot ovat laadullisia (esim. artikkeli, oppimistehtävä, opinnäytetyö, omaan työhön laadittu materiaali). Toiseksi: arviointiaineistoja suhteutetaan laadullisina kuvauksina esitettyihin arviointikriteereihin arviointipäätöksiä tehtäessä.

## **Osaamisen tunnistaminen ja arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa**

Hyväksilukemista (korvaamista, sisällyttämistä ja osaamisen tunnistamista) varten 1) työ- tai toimintaprosessi analysoidaan, johon perustuen 2) määritetään osaamisalueet, johon perustuen 3) osaamiset kuvataan, joita varten 4) laaditaan arviointikriteerit. Näitä vaiheita ja niihin liittyviä periaatteita on kuvattu edellä. Hyväksilukemisen tapahtuessa koulutusympäristössä on käytännöllistä kytkeä hyväksilukeminen opintojaksoihin, jotka myös perustuvat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kyseessä ollessa samoihin osaamiskuvauksiin. Opiskelijat hakevat hyväksilukemisia siis suhteessa opintojaksoihin, eivät suoraan osaamisiin.

Hyväksilukeminen voidaan edellisen perusteella jäsentää kolmitasoiseksi toiminnaksi. Korvaaminen ja sisällyttäminen ovat toimintana sangen teknisiä luonteeltaan. Tietyt opintojaksot voi korvata joidenkin muualla suoritettujen opintojen todistuksen esittämällä. Arviointitoimintana tämä on luonteeltaan toteavaa.

Osaamisen tunnistamiseen ja arviointiin puolestaan sisältyy vahva ymmärtämisen elementti. Opiskelija pyrkii ymmärtämään aiemmin hankkimaansa osaamista ja jäsentää sen suhteessa osaamistavoitteisiin siten, että hän pystyy kuvaamaan ja näyttämään osaamisensa, kuten ministeriön työryhmäkin asiaa määrittää. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tiettyjen opintojaksojen arviointiaineisto – siis se, millä opiskelija osaamisensa näyttää – on tyypillisesti artikkeli, oppimistehtävä, opinnäytetyö, omaan työhön laadittu materiaali tai se voi olla myös työtodistus. Oleellista on, että tällainen aineisto ei sellaisenaan riitä, vaan mukana

tulee olla kuvaus siitä, mikä aineisto on ja mihin tarkoitukseen se on tehty sekä tunnistamisen hakijan arviointi siitä, miten aineistossa on esillä se osaaminen, mikä vastaa opintojakson osaamistavoitteita.

Osaamisen tunnistaminen ja arviointi eräiden opintojaksojen osalta on määritetty sellaiseksi, että sitä ei tehdä pelkästään jo olemassa olevaan arviointiaineistoon perustuen. Osaamisen tunnistamiseen ja arviointiin liittyy tällaisissa tapauksissa (opetusharjoittelu ja kehittämishanke) olemassa olevan osaamisen suhteuttaminen osaamiskuvauksiin, sen kriittinen arviointi ja tavoitteiden asettaminen osaamisen kehittämiseksi. Tämän kehittämistehtävän suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi muodostavat näissä tapauksissa arviointiaineiston.

Hyväksilukemisen tasot voidaan edellisen perusteella taulukoida seuraavasti:

Taulukko 2. Hyväksilukemisen tasot.	
Taso 1	Korvaaminen muualla suoritetuilla opinnoilla / muualla suoritettujen opintojen sisällyttäminen Osaaminen arvioidaan aikaisempien todistusten perusteella Arviointiaineisto: Todistukset
Taso 2	Osaamisen tunnistaminen ja arviointi Osaaminen tunnistetaan ja arvioidaan muussa koulutuksessa, työelämässä tai muutoin hankitun osaamisen perusteella Arviointiaineisto: Oppimistehtävä, opinnäytetyö, omassa työssä laadittu materiaali, esittelyportfolio, työtodistukset sekä tunnistamisen ja arvioinnin hakijan itsearviointi ao. aineistosta suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin
Taso 3	Osaaminen tunnistetaan ja arvioidaan ao. osaamista kehittävän näytön perusteella Arviointiaineisto: Sovitun kehittämistehtävän suunnittelu ja toteutus sekä sen dokumentointi sekä tunnistamisen ja arvioinnin hakijan itsearviointi ao. aineistosta suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin

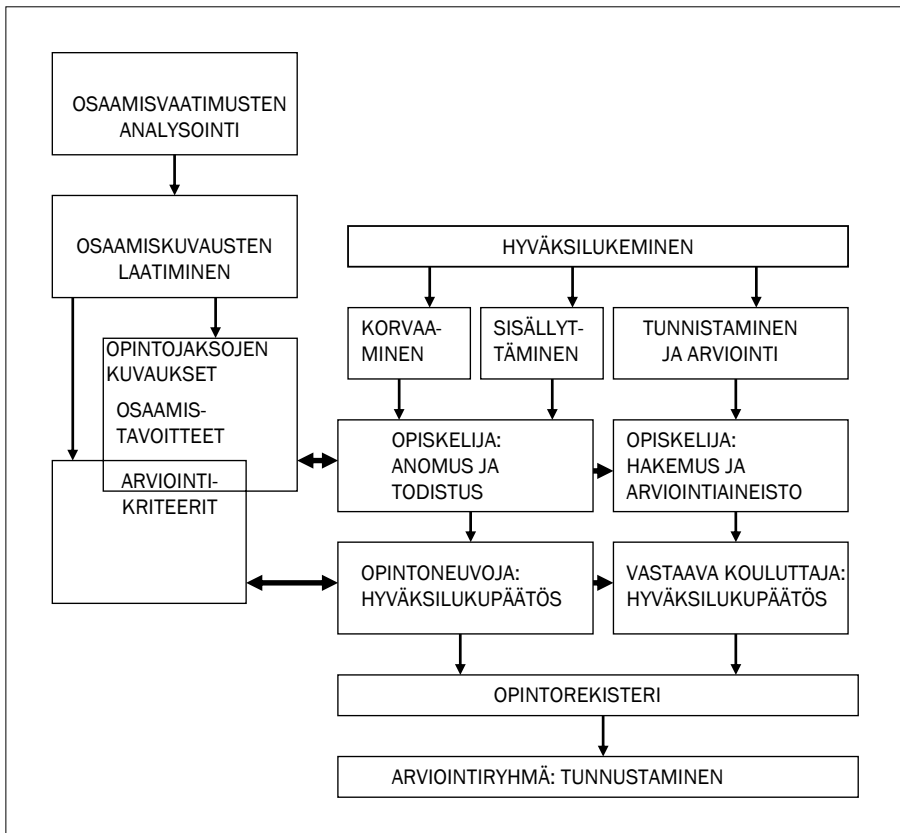
Vaikka hyväksilukemisen tasot eivät sellaisenaan suoraan liity Habermasin (1976) esittämiin tiedonintressin tasoihin – tekninen, praktinen ja emansipatorinen tiedonintressi – tai niistä johdettuihin reflektion tasoihin (ks. esim. Brookfield 1987 tai Carr & Kemmis 1986), voidaan joitain ajatuksellisia yhtäläisyyksiäkin havaita. Reflektiivisyyden ensimmäisellä tasolla toiminta on luonteeltaan teknistä. Korvaaminen tai sisällyttäminen ymmärretäänkin tässä sängen teknisluotoisena, toteavan arvioinnin tasoisena toimintana. Reflektiivisyyden praktisella tasolla toimija kykenee tulkitsemaan omien kokemusten merkityksiä. Hän kykenee esimerkiksi ymmärtämään oman osaamisensa laatua suhteessa häneen nähden

ulkopuolisiin osaamiskuvauksiin. Kolmannen hyväksilukemisen tason voidaan nähdä heijastelevan emansipatorista tiedonintressiä siten, että sille on tyypillistä esim. omaan osaamiseen liittyvien taustakäsitysten kriittinen tarkastelu ja tämän tarkastelun pohjalta tapahtuva toiminnan kehittäminen. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa esimerkiksi opetus- ja ohjausosaaminen on määritetty sellaiseksi osaamisen alueeksi, jonka osaamisen tunnistaminen ja arviointi tapahtuu omaa opetustyötä kehittävän näytön kautta. Todistus aiemmista mahdollisista opetusharjoitteluoopinnoista ei siten riitä opetusharjoittelua korvaaviksi opinnoiksi, eikä tätä osaamista voi tunnistaa ja arvioida aiemmin laadittujen materiaalien ja niiden tulkinnan avulla.

Osaamisen tunnistamista ja arviointia varten on oleellista, että opintojaksojen osaamistavoitteet ovat riittävän selkeästi tunnistettavissa. Edelleen tärkeää on, että arviointikriteerit ovat opiskelijoiden tiedossa osaamisen tunnistamiseen liittyvää oman osaamisen ymmärtämistä ja itsearviointia varten.

Osaamisen tunnistaminen ja arviointi on opiskelijan aloitteesta tapahtuvaa toimintaa. Hän arvioi opintojakson osaamistavoitteita ja oman osaamisensa suhdetta niihin. Päättyessään hakea osaamisensa tunnistamista ja arviointia, hän esittää sitä varten arviointiaineiston ja tulkintansa sen ilmaiseman osaamisen suhteesta osaamistavoitteisiin. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa osaamisen ulkoinen tunnistaminen ja arviointi on delegoitu opintojaksosta vastaavalle kouluttajalle. Arviointiaineisto rinnastetaan siten opintojakson oppimistehtävään, jonka arvioinnista ja hyväksymisestä kouluttaja myös päättää. Molemmissa arviointitilanteissa opiskelijan mahdollinen valitusmenettely on sama. Korvaavuuksien ja sisällyttämisten päätökset on delegoitu opettajakorkeakoulun opintoneuvojalle. Näillä delegoinneilla on pyritty hyväksilukukäytännöistä tekemään joustavia ja tarkoituksenmukaisia sekä mahdollisimman vähän ”byrokraattisia”. Myönteiset arviointipäätökset merkitään opintorekisteriin ja osaamisen muodollisen tunnistamisen tekee opettajakorkeakoulun arviointiryhmä, jonka päätösten perusteella opiskelijoille kirjoitetaan todistukset opintojen hyväksytystä suorittamisesta. Seuraava kuvio havainnollistaa tätä prosessia ja rikastaa kuviota 1.





Kuvio 3. Hyväksilukemisen prosessi ammatillisessa opettajankoulutuksessa

## Osaamisen tunnistamis- ja arviointikäytänteiden arviointia

Osaamisen tunnistamista ja arviointia sellaisena kuin se on edellä kuvattu, sovellettiin ensimmäisen kerran lukuvuonna 2006–2007. Tiettyjen opintojaksoiden korvaaminen on ollut aikaisemminkin mahdollista. Osaamisen tunnistaminen ja arviointi oli mahdollista viiden opintojakson kohdalla. Opettajankoulutuksessa 47 opiskelijaa 326:sta syksyllä 2006 opintonsa aloittaneesta opiskelijasta käytti hyväkseen tätä mahdollisuutta. Pääasiassa opiskelijat hakivat tunnistamista yhteen opintojaksoon liittyen, mutta kahden opiskelijan kohdalla osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin keinoin hyväksyttiin neljän opintojakson suoritukset (yhteensä 16 opintopistettä). Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin avulla hyväksiluettiin yhteensä 62 opintojaksoa (248 opintopistettä).

Korvaavuuksia anoi 162 opiskelijaa. Korvaaminen koski pääasiassa kasvatustieteen perusopinnot kolmea opintojaksoa (159 opiskelijaa), jotka on mahdollista korvata kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen tai aikuiskasvatuksen perusopinnoilla tai niiden osilla. Myös kolme muuta opintojaksoa oli mahdollista korvata, mutta korvaavuutta niihin anoi vain 4–14 opiskelijaa. Yhteensä korvaavuuksia anottiin ja saatiin 487 opintojaksoon (1948 opintopistettä).

Edellä esitetyissä luvuissa näkyy osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin vaativuus suhteessa perinteisiin korvaavuuskäytäntöihin. Monessa tapauksessa opiskelijat keskusteltuaan kouluttajan kanssa päättivät osallistua opintojakson opintoihin ja tehdä siihen liittyvän oppimistehtävän, koska kokivat oman osaamisen osoittamisen erittäin haasteellisenä tehtävänä. Tunnistamis- ja arviointiprosessi sinänsä koettiin siihen osallistuneiden kesken sujuvaksi. Kouluttajat, joiden tehtävänä erilaisten opiskelijoiden esittämien aineistojen arviointi on, kokivat tarpeelliseksi muutamissa tapauksissa käsitellä yhdessä sellaisia aineistoja, joiden tarkoituksenmukaisuuden tulkinnassa oli epävarmuutta. Arviointipäätösten hajauttaminen monelle henkilölle vaatii – ainakin alussa – yhteisen käsityksen muodostamista arvioinnin perusteista.

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kehitellään parhaillaan osaamisen tunnistamista ja arviointia varten sähköistä apuvälinettä, ePofoa. Sitä pilotoidaan muutaman opiskelijaryhmän kanssa meneillään olevan lukuvuoden aikana. Tavoitteena on, että tämä arviointityökalu olisi kaikkien opiskelijoiden käytössä vuoden 2009 syksyllä Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

#### **Kirjoittajatiedot**

**Harri Keurulainen**, opettajankoulutuspäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Asiantuntijuusalueet: opetussuunnitelmatyö, oppimisen ja osaamisen arviointi

# Valintakoe osaamisen tunnistamisen välineenä sosiaali- ja terveysalan aikuiskoulutuksessa

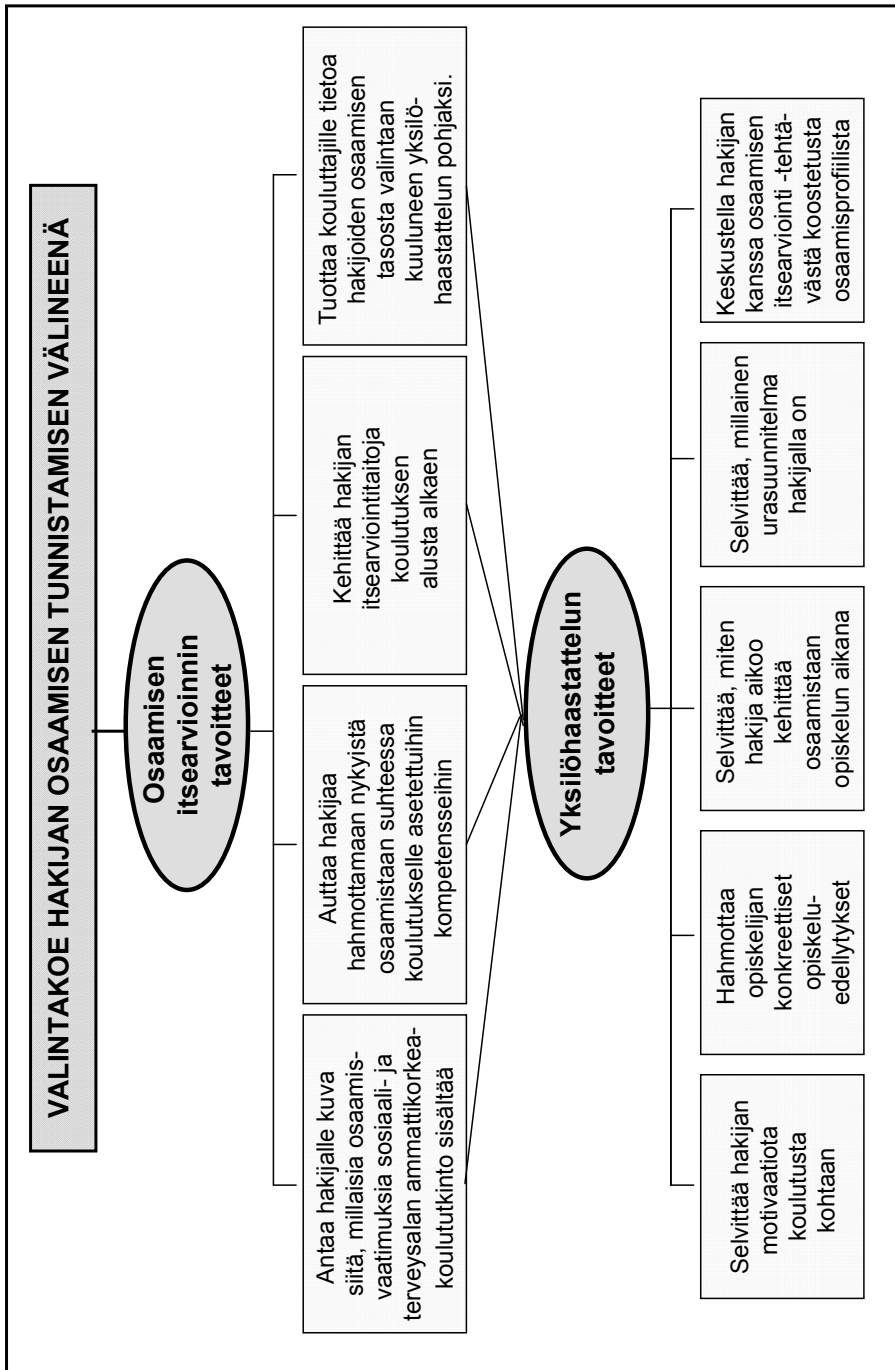
*Hanna Hopia, Helena Koskimies, Mirja Immonen, Sirpa Tuomi & Eija-Mari Heikkilä*

## Johdanto

Tässä artikkelissa kuvataan Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan aikuiskoulutuksessa toteutettua valintakoeprosessia ja siitä saatua palautetta hakijoilta. Valintakokeen tavoitteena oli informoida hakijaa siitä, millaisia osaamisvaatimuksia sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto sisältää sekä auttaa hakijaa hahmottamaan nykyistä osaamistaan suhteessa koulutukselle asetettuihin kompetensseihin. Lisäksi tavoitteena oli kehittää hakijan itsearviointitaitoja koulutuksen alusta alkaen ja tuottaa kouluttajille tietoa hakijoiden osaamisen tasosta koulutuksen sisällöllisen ja menetelmällisen suunnittelun pohjaksi. Kuviossa 1 (ks. 44) on kuvattu koko valintakoeprosessin tavoitteet.

Elinikäisen oppimisen retoriikka on tänä päivänä enemmän kuin totta: ihmisten keskimääräinen työssäoloaika on 40–50 vuotta ja ammattia tai alaa saatetaan vaihtaa useampaankin kertaan työhistorian aikana. Samaan aikaan työelämän osaamisvaatimukset kasvavat ja muuttuvat kiihtyvällä vauhdilla. Tiedon määrä moninkertaistuu ja uusia työprosesseja ja -tapoja otetaan käyttöön. Kansalaisten odotukset, toiveet ja vaatimukset sosiaali- ja terveysalan palveluja kohtaan kasvavat koko ajan. Kerran hankittu tutkinto ei välttämättä enää riitä työelämän monimutkaisten tilanteiden hallintaan. (Lammintakanen & Kinnunen 2006.)

Sosiaali- ja terveydenhuollossa ammattispesifisen tiedon omaavien huippuammattilaisten tarve on suuri, mutta samaan aikaan tarvitaan myös laaja-alaisia, ammattirajat ylittäviä alan osaajia. Alaa tutkineet väittävätkin, että ammattilaisten tulisi irtautua tehokkaammin ammatikunta- ja työyksikkökohtaisista rooleista ja vahvistaa yhteistyötä toistensa kanssa entistä enemmän edistääkseen asiakkaiden hyvinvointia (mm. Ruohotie 2006, Schober & Affara 2006). Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksessa tuotetaan ja kehitetään ammattirajat ylittävää osaa-



Kuvio 1. Valintakokeen tavoitteet

mista järjestämällä niin sanottua muuntokoulutusta, jossa sosiaali- ja terveysalan opistotason tutkinnon suorittaneet ammattilaiset opiskelevat yhdessä ammattikorkeakoulututkinnon. Sosiaali- ja terveysalalla on vielä runsaasti opistotason tutkinnon suorittaneita henkilöitä, joilla on sekä motivaatio että tarve täydentää osaamistaan opiskelemalla alan korkeakoulututkinto.

Ammattilaisilla on runsaasti osaamista, joka ilmenee heidän kykynään suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Yleensä kyse on vuosien aikana kumuloituneesta osaamisesta, jota ei välttämättä ole helppo kuvata ulkopuolisille. Elinikäisen oppimisen politiikan mukaisesti olennaista on, että tämä osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan koulutuksen aikana (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007). Koska aikuisopiskelijoiden koulutusaikojen pituutta on sekä kansantaloudellisista että inhimillisistä tekijöistä johtuen syytä pitää lyhyenä, hakijan osaamisen arviointi ja sen tunnistaminen jo koulutuksen valintakoevaiheessa on tärkeää. Kun hakija joutuu valintakokeessa arvioimaan nykyistä osaamistaan suhteessa hakemansa koulutuksen kompetenssiin, syntyy hänelle todennäköisesti realistinen kuva nykyisen osaamisensa ja koulutukselle asetettujen osaamisvaatimusten välisistä eroista. Valintakoevaiheessa arvioitu osaaminen on myös hedelmällinen lähtökohta opiskelua aloitettaessa: hakijat tietävät konkreettisesti millaista osaamista heidän on koulutuksessa hankittava. Samalla kouluttajilla on entistä paremmat mahdollisuudet luoda tavoiteltavaa osaamista tuottavia oppimisympäristöjä.

## **Aikuiskoulutus sosiaali- ja terveysalalla**

### **Muuntokoulutus sosiaali- ja terveysalalla**

Ammattikorkeakoulu järjestää aikuiskoulutuksena perustutkintoon ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta sekä ammatillisia erikoistumisopintoja ja täydennyskoulutusta. Tässä artikkelissa kuvataan sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkintoon hakuvien opistotason tutkinnon suorittaneiden valintakoeoprosessia. Tästä koulutuksesta käytetään erilaisia nimityksiä: muuntokoulutus, opistotason tutkinnon täydentäminen ammattikorkeakoulututkinnoksi tai päivityskoulutus. Tässä artikkelissa käytetään käsitettä muuntokoulutus. Lain säädäntö (Ammattikorkeakoululaki 2003/351) ei tunne edellä mainittuja nimityksiä, vaan ne ovat puhekielessä syntyneitä ilmauksia.

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden määrä kasvaa koko ajan, mutta samalla voimistuvat myös alan osaamisvaatimukset. Opistotason tutkinnon suorittanut voi hakeutua alan lyhyt- tai pitkäkestoisiin täydennyskoulutuksiin, mutta hänellä ei ole kelpoisuutta hakea opiskelemaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteena on vahvistaa kunkin alan työntekijöiden osaamista ja samalla turvata heidän urakehitystään tuottamalla kelpoisuus vaativiin, työelämää kehittäviin asiantuntijatehtäviin (Auvinen ym. 2007). Ammattikorkeakoulututkinto avaa siis väyliä opistotason tutkinnon suorittaneilla jatkaa opiskelua omalla alallaan eteenpäin. Kii-reisessä työelämässä saatetaan helposti suosia lyhyitä täydennyskoulu-tuksia, mutta osaamisen kehittäminen on yleensä pitkä ja syvälinen, henkilökohtaisella tasolla tapahtuva oppimisprosessi. Tämänkaltaista osaamista lyhytkurssit eivät yleensä pysty tuottamaan.

Sosiaali- ja terveystieteiden muuntokoulutus on yleensä toteutettu siten, että saman koulutusammatin (esimerkiksi sosionomi) opiskelijat muodostavat itsenäiset koulutusryhmät. Toteutuksella on omat etunsa, kuten osallistujien ammatti-identiteetin vahvistuminen ja opetuksen toteutuksen järjestäminen. Useista eri sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisista (fysioterapeutit, sosionomit, sairaanhoitajat, terveydenhoitajat jne.) muodostuva opiskeluryhmä tarjoaa uuden tavan hahmottaa alan yhteistä osaamista. Muuntokoulutukseen hakeutuvilla ammattilaisilla on yleensä pitkä työkokemus eri alueilta, jota voidaan hyödyntää osaamisen jakamisessa ja kollektiivisen asiantuntijuuden kehittämisessä koulutuksen aikana.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden käynnistyi syksyllä 2007 sosiaali- ja terveystieteiden tai siihen läheisesti liittyvien alojen ammattilaisille suunnattu muuntokoulutus. Ryhmässä on 23 opiskelijaa, jotka edustavat sosiaali- ja terveystieteiden eri ammatteja. Opiskelijoiden tavoitteena on suorittaa alan ammattikorkeakoulututkinto noin kahden vuoden aikana. Opintojen laajuus on 60–120 opintopistettä. Opintojen laajuuden määrittää opiskelijan aikaisemmin hankkima osaaminen, sen tunnistaminen ja tunnustaminen osaksi ammattikorkeakoulututkintoa. Opiskelijat testasivatkin jo valintakoevaiheessa osaamisen tunnistamista arvioimalla omaa osaamistaan suhteessa koulutuksen kompetensseihin.

### **Muuntokoulutuksessa tavoiteltavat kompetenssit**

Ammattikorkeakoulututkinto sisältää yleisiä työelämän kompetensseja, jotka ovat samat kaikille ammattikorkeakoulututkintoa suorittaville opis-

kelijoille. Näitä ovat 1) itsensä kehittäminen, 2) eettinen osaaminen, 3) viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, 4) kehittämistoiminnan osaaminen, 5) organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen ja 6) kansainvälisyysosaaminen (Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit). Tutkinto sisältää myös koulutusohjelmakohtaiset (ammattispesifit) kompetenssit, jotka ovat alakohtaisia ammatillisia osaamisvaatimuksia. Niiden hallintaa edellytetään, jotta selviytyy alan työtehtävistä sekä kykenee kehittämään omaa alaansa.

Koska muuntokoulutusryhmä muodostuu sosiaali- ja terveystieteiden eri ammattialoilla toimivista opiskelijoista, oli perusteltua määritellä yleisten ja koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien lisäksi myös yhteistä, sosiaali- ja terveystieteiden ominaista osaamista, jota jokaisen opiskelijan tulisi vahvistaa ja kehittää koulutuksen aikana. Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden osastolla tehdyn systemaattisen kehittämistyön tuloksena alan yhteinen osaaminen on määritelty koostuvan kolmesta kompetenssista: 1) prosessi- ja palvelujärjestelmäosaamisesta, 2) ennakoinnista, ennalta ehkäisevästä ja hyvinvointia edistävästä osaamisesta sekä 3) moniasiantuntijuudesta ja elinikäisen oppimisen osaamisesta. Yhteisten osaamisalueiden tunnistaminen on edellyttänyt pitkäjänteistä kehittämistyötä, jossa kaikkien kolmen koulutusohjelman, hoitotyön, kuntoutuksen ja sosiaalialan, opettajat ovat käyneet tiivistä keskustelua muuntokoulutusryhmän opetussuunnitelman perusteista. Koulutusalan yhteisen osaamisen näkyväksi tekemistä edisti myös se, että samaan aikaan Jyväskylän ammattikorkeakoulussa käynnistettiin pedagogisen toimintasuunnitelman työstäminen eri koulutusaloilla. Sosiaali- ja terveystieteiden pedagoginen toimintasuunnitelma edellytti koulutusaloilla käytyjä keskusteluja siitä, mikä on alallamme yhteistä osaamista ja miten sitä tulisi nimetä.

Lähtökohtana muuntokoulutuksen opetussuunnitelmatyössä on ollut se, että opiskelija hahmottaa konkreettisesti, minkälaista osaamista häneltä edellytetään, ja pystyy sen perusteella jäsentämään ja arvioimaan oppimistaan ja osaamistaan. Toinen lähtökohta kompetenssien kehittämiseksi on ollut sosiaali- ja terveystieteiden työelämän tarpeisiin vastaaminen. Asiantuntijatyö edellyttää kykyä tehdä yhteistyötä asiakkaiden ja potilaiden lisäksi myös toisten asiantuntijoiden kanssa. Tämä edellyttää työntekijältä halua ja taitoa jakaa osaamistaan sekä kehittää sitä. Hakkarainen ja Paavola (2006) väittävätkin, että asiantuntijuuden kehitys vaatii pitkäaikaista sosiaalisessa yhteisössä tapahtuvaa harjoittelua, jotta kollektiivinen tieto voisi sulautua osaksi yksilön omaa toimintaa. Samalla

alalla mutta erilaisissa työympäristöissä työskentelevistä osajista muodostuvalla opiskeluryhmällä onkin erinomaiset mahdollisuudet toimia kollektiivista asiantuntijaosaamista jakavana ja edistävänä yhteisönä.

## **Valintakoe hakijan osaamisen tunnistamisen välineenä**

Ammattikorkeakoululaissa (2003/351) todetaan seuraavasti: *“Ammattikorkeakoulun opiskelijavalinnan perusteista ja valintakokeen järjestämisestä päättää ammattikorkeakoulu. Hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita”*. Ammattikorkeakouluilla on siten itsenäinen päätäntävalta siitä, millaisten valintojen kautta opiskelijat otetaan koulutukseen. Vuonna 2007 haku aikuiskoulutukseen tapahtui yhteisvalinnan kautta, ja kaikki hakukelpoiset hakijat oli kutsuttava valintakokeeseen. Tarkasteltavassa koulutuksessa hakukelpoisia olivat sosiaali- ja terveysalan tai siihen läheisesti liittyvän muun alan opistotason tutkinnon suorittaneet tai vähintään 60 opintopistettä avoimessa ammattikorkeakoulussa alan opintoja suorittaneet henkilöt. Valintakoe oli kaksiosainen. Hakijan osaamista kartoitettiin valintakokeen ensimmäisessä vaiheessa eli enakkotehtävässä siten, että hakija arvioi omaa osaamistaan vastaamalla tehtävässä oleviin väittämiin. Osaamisen itsearviointi oli enakkotehtävä, jonka tekeminen oli välttämätöntä valintakokeen toiseen vaiheeseen eli yksilöhaastatteluihin pääsemiseksi.

### **Valintakokeen vaihe 1: enakkotehtävä verkossa – osaamisen itsearviointi**

Valintakoeprosessin ensimmäisessä vaiheessa hakijat tekivät Jyväskylän ammattikorkeakoulun www-sivuilla olevan linkin kautta enakkotehtävänä olleen osaamisen itsearvioinnin verkkoympäristössä. Arvioinnin tavoitteena oli 1) antaa hakijalle kuva siitä, millaisia osaamisvaatimuksia sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto sisältää, 2) auttaa hakijaa hahmottamaan nykyistä osaamistaan suhteessa koulutukselle asetettuihin kompetensseihin, 3) kehittää hakijan itsearviointitaitoja koulutuksen alusta alkaen sekä 4) tuottaa kouluttajille tietoa hakijoiden osaamisen tasosta valintaan kuuluneen yksilöhaastattelun pohjaksi.

Osaamisen itsearviointi rakentui ammattikorkeakoulututkinnon yleisille työelämävalmiutta kuvaaville ja sosiaali- ja terveysalan yhteisille kompetensseille. Kompetensseja oli yhteensä yhdeksän, ja jokainen näistä yhdeksästä sisälsi 3–5 väittämää. Väittämiä oli yhteensä 42. Koulutus-



ohjelmakohtaiset (ammattispesifit) kompetenssit jätettiin kyselystä pois, koska kyselyn tekninen toteutus olisi ollut vaikeaa vastaajien hakiessa useisiin eri koulutusohjelmiin. Vastaajat arvioivat omaa osaamistaan neliportaisella asteikolla: ”kohtalaisesti”, ”hyvin”, ”erittäin hyvin” tai ”ei osaamisaluettani tällä hetkellä”. Vastaajia ohjeistettiin lomakkeella seuraavasti: *Tällä arvioinnilla emme hae ”erittäin hyvin” osaajia, vaan olennaista on sinun oma näkemyksesi perusteluineen*. Kyselyn lähtökohdiana oli voimaannuttava arviointi (Lyytinen & Räisänen 2005), jolloin vastausvaihtoehtoja ”osaan heikosti” tai ”en hallitse ollenkaan” ei ollut. Arviointi lähti liikkeelle ”kohtalaisesta” osaamisesta myös sen vuoksi, että kaikki vastaajat olivat sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia, joiden oletettiin osaavan tai hallitsevan ainakin jossakin määrin kysytyjä osaamisvaatimuksia. Vastaajat joutuivat arvioinnin lisäksi myös perustelevaan vapaalla tekstillä lomakkeelle arvioitaan kompetensseista. Taulukossa 1 on esimerkkinäkymä kyselystä kompetenssin ”Eettinen osaaminen” arvioinnista.

Taulukko 1. Esimerkki ”Eettinen osaaminen” kompetenssin arvioinnista ennako-tehtävässä.				
Arvioi eettistä osaamistasi. Perustele taulukon alla olevaan tilaan eettistä osaamistasi.				
	Kohtalaisesti	Hyvin	Erittäin hyvin	Ei osaamisaluettani tällä hetkellä
Osaan soveltaa omanalani arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita omassa toiminnassani.				
Otan vastuun omasta toiminnastani ja toimin sovittujen toimintatapojen mukaisesti.				
Osaan soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa toiminnassani.				
Osaan ottaa muut huomioon toiminnassani.				

## **Valintakokeen vaihe 2: haastattelu**

Valintakokeen toiseen vaiheeseen kutsuttiin hakijat, jotka olivat hyväksytysti tehneet ennakkotehtävän verkossa. Hyväksytysti tehty suoritus tarkoitti käytännössä sitä, että hakijat olivat arvioineet osaamistaan ja sen lisäksi perustelleet arvioitaan vapaalla tekstillä lomakkeelle. Toisessa vaiheessa jokaisen hakijan haastatteli opettaja ”pari”. Toinen opettajista oli sen koulutusohjelman opettaja, johon hakija ensisijaisesti haki. Haastattelun tavoitteena oli selvittää hakijan motivaatiota koulutusta kohtaan sekä hänen konkreettisia opiskeluedellytyksiään. Lisäksi tavoitteena oli saada selville, miten hakija aikoo kehittää osaamistaan, ja onko hänellä urasuunnitelma olemassa. Haastattelu kesti noin 20 minuuttia. Haastattelijapari oli etukäteen perehtynyt hakijoiden ennakkotehtävässä arvioimaan osaamiseen. Tämä antoi haastattelijoille tärkeää taustatietoa siitä, millainen hakijan osaamisprofiili oli yleisten ja koulutusalan yhteisten kompetenssien näkökulmasta. Haastattelijat pystyivät myös tutustumaan niihin perusteluihin, joita hakija oli kuvannut itsearviointissaan. Jokaiselle hakijalle oli kutsukirjeessä lähetetty sen koulutusohjelman (ammattispesifit) kompetenssit, johon he ensisijaisesti hakivat. Näin he pääsivät tutustumaan etukäteen myös hakemansa koulutusohjelman kompetensseihin. Osalla hakijoista olikin koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit haastattelussa mukana. Tällöin opettajat pystyivät keskustelemaan hakijan kanssa koulutusohjelman kompetensseista esimerkiksi viittaamalla tiettyihin ammattispesifisiin kompetensseihin.

## **Hakijoiden kokemukset valintakokeesta**

Muuntokoulutusryhmään hakevien mielipiteitä ja kokemuksia valintakoeprosessista kerättiin valintakoetilaisuuden yhteydessä palautekyselyllä. Ennen lomakkeen jakamista hakijoille tiedotettiin kyselyn tarkoituksesta, mihin tietoa käytetään, vastauksien anonymiteetin turvaamisesta sekä siitä, että kyselyyn vastaaminen tai vastaamatta jättäminen eivät vaikuta millään tavoin koulutusvalintoihin. Hakijoilta pyydettiin lupa julkaista kyselystä saatuja tuloksia myöhemmin. Kyselyn tavoitteena oli kerätä tietoa osaamisen tunnistamiseen perustuvan menettelyn kehittämiseksi.

Kysely muodostui viidestä avoimesta kysymyksestä. Niillä selvitettiin hakijan kokemuksia 1) virtuaalisen osaamisen itsearvioinnin hyödyllisyydestä, 2) varsinaisesta valintakoetilaisuudesta, 3) kutsukirjeen sisällöstä, 4)

muuntokoulutuksen markkinoinnista sekä siitä, 5) miten vastaajien mielestä valintakoeprosessia tulisi kehittää. Kyselyyn vastasi 36 hakijaa. Vastaukset analysoitiin erittelemällä sisällöt kysymysten teemojen mukaisesti.

### *Osaamisen itsearviointikysely verkossa*

Lähes kaikki vastaajat (n=34) pitivät ennakkotehtävänä toteutettua osaamisen itsearviointia hyödyllisenä. Hyödyllisimmiksi seikoiksi koettiin koulutukseen perehtymisen osaamisvaatimusten kautta (n=15) ja oman osaamisen hahmottamista (n=24). Vastaajat kuvasivat itsearviointitehtävän myös ”*haastavaksi ja avartavaksi kokemukseksi*”. Osa ennakkotehtävän väittämistä koettiin vaikeaselkoisina ja päällekkäisinä. Verkkoympäristössä vastaamista pidettiin hyvänä tapana toteuttaa arviointi, mutta negatiivista palautetta sai ennakkotehtävässä käytetyn ohjelman ulkoasu, jonka osaltaan koettiin vaikeuttavan vastaamista. Vain kaksi vastaajaa koki, että ennakkotehtävästä ei ollut heille hyötyä. Avoimessa vastauksessa toinen heistä kuvasi tuntemuksiaan seuraavasti: ”*Kapula*”*kieli antoi arvokkaan ja tieteellisen kuvan koulutuksen sisällöstä, oman osaamisen hahmottamista se ei helpottanut. Paremminkin etäännytti ja perusosaaminenkin tuntui jo tyhjänpäiväiselle*”.

### *Kutsukirje ja valintakoetilaisuus*

Valintakokeen kutsukirje oli vastaajien mielestä onnistunut. Se koettiin selkeänä (n=30), riittävänä (n=15) ja ymmärrettävänä (n=10). Osa vastaajista (n=6) toivoi, että kutsukirjeessä olisi ollut enemmän tietoa koulutuksen rakenteesta ja tarkemmasta toteutuksesta. Suurin osa vastaajista (n=32) piti valintakoetilaisuuden ilmapiiriä hyvänä ja asiallisena. Puolet vastaajista (n=18) koki haastattelussa esitettyjen kysymysten olevan relevantteja.

### *Valintakoeprosessin kehittämisehdotukset*

Koko prosessin kehittämiseksi vastaajat ehdottivat runsaasti erilaisia yksittäisiä toimenpiteitä. Enemmän toivottiin tiedotusta koulutuksesta ja sen sisällöistä ennen valintakoetta, ennakkotehtävän ulkoasun parantamista, ennakkotehtävän väittämien selkiyttämistä ja niissä olleiden päällekkäisyyksien poistamista. Vastaajat kaipasivat ryhmätilannetta valintakokeeseen tai vain kirjalliseen kuulusteluun perustuvaa valintakoetta.

Lisäksi hakijat toivoivat, että ammattikorkeakoulu antaisi palautetta itsearviointitehtävästä ja haastattelusta hakijalle, joka ei tule valituksi koulutukseen.

## **Pohdinta**

Aikuisopiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen kuuluvat jokaisen aikuiskouluttajan arkeen. Osaamisen arviointi ei tapahdu itsestään, vaan siihen tarvitaan erilaisia välineitä ja työmenetelmiä, etenkin korkeakoulutuksessa. Tämä artikkeli on kuvaus kokeilusta, joka tehtiin sosiaali- ja terveystieteiden aikuiskoulutuksen valintakokeen yhteydessä. Oman osaamisen arviointi suhteessa koulutuksen yleisiin ja alan yhteisiin kompetensseihin auttoi hakijaa ymmärtämään sen, millaiseen koulutukseen hän on tulossa, ja millaista osaamista koulutuksen aikana on tavoitteena saavuttaa. Samalla hakijat harjaantuivat itsearviointitaitoissaan. Ennakkotehtävänä olleesta itsearvioinnista oli mahdollista koostaa hakijan osaamisprofiili, joka on visuaalinen kuvaus hakijan osaamisesta suhteessa arvioituihin kompetensseihin. Opiskelijat saavat osaamisprofiilit itselleen, jolloin he voivat liittää ne esimerkiksi portfolioonsa myöhempää käyttöä varten. Profileja hyödynnetään koulutuksen aikana siten, että ne toimivat hops-keskusteluissa osaamisen tunnistamisen pohjana suunniteltaessa opiskelijan opintoja.

Valintakoeoprosessi opetti myös opettajia. Aikuisopiskelijan kohdalla aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista on syytä lähteä arvioimaan jo valintakoevaiheessa. Tällöin opiskelijoiden lisäksi myös opettajilla selkiytyy se, mihin suuntaan osaamisen kehittämisen prosessi on menossa, ja millaisia oppimisympäristöjä kannattaa luoda koulutuksen aikana, jotta osaaminen vahvistuu. Osaamisen itsearviointi muuntokoulutusryhmässä jatkuu. Tarkoituksena on, että vuoden kuluttua opiskelun aloittamisesta sekä myöhemmin valmistumisvaiheessa opiskelijat arvioivat uudelleen samalla arviointilomakkeella osaamistaan. Näin saadaan vertailutietoa osaamisessa tapahtuneista mahdollisista muutoksista koulutuksen aikana. Vertailutietoa tarvitaan, jotta pystytään edes jossakin määrin osoittamaan, ovatko koulutuksen sisällölliset ja menetelmälliset ratkaisut olleet edistämässä opiskelijan osaamista kompetenssien suuntaisesti.

**Kirjoittajatiedot**

**Hanna Hopia**, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysala

Asiantuntijuusalueet: hoitotyö, erityisesti perhehoitotyö; tutkimuslähtöinen kehittäminen

**Helena Koskimies**, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysala

Asiantuntijuusalueet: erityiskasvatus ja vammaistyö

**Mirja Immonen**, koulutuspäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysala

Asiantuntijuusalueet: Fysioterapia, koulutuksen suunnittelu ja kehittäminen, osaamisen johtaminen

**Sirpa Tuomi**, ma. lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysala

Asiantuntijuusalueet: hoitotyö

**Eija-Mari Heikkilä**, suunnittelija

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysala

Asiantuntijuusalueet: laadunvarmistus

# Portfolio musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistamisessa, arvioinnissa ja tunnustamisessa

*Marja Olsonen*

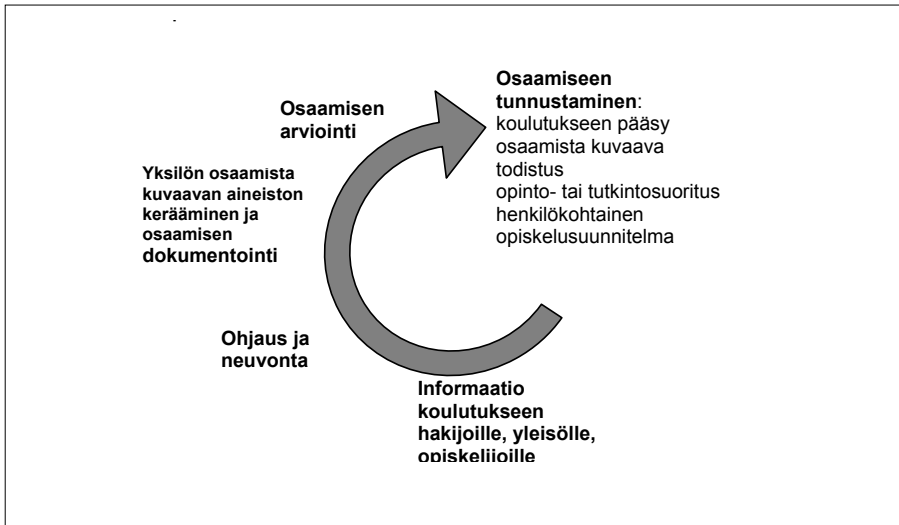
## Musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistaminen

Osaamiseen liittyvän tiedon analysoiminen ja erittely pitkälle viedyssä ammatillisessa osaamisessa on usein osajalle itselleen vaikeaa, vaikka hänen osaamisensa perustuu kyseiseen tietoon. Erittelyä kuitenkin tarvitaan osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. Kokonaisvaltaiseen ammattitaitoon sisältyviä tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita, persoonakohtaista ydinosaamista samoin kuin kokemuksen kautta hankittua tietoa ja taitoa on vaikea eritellä osiksi. Ammattitaidon erittely on kuitenkin tärkeää osaamisen tunnistamiseksi, arvioimiseksi, tunnustamiseksi ja myös sen kehittämiseksi (Viitala 2006, 113).

Musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista ohjaa taidealojen ominaispiirre: osaamisen henkilökohtainen luonne. Osaamisen perustana ovat oma taito, luovuus ja kulttuurisidonnainen sanaton tieto, jotka ilmenevät käytännöllisenä osaamisena. Musiikin koulutukseen hakeutuvalla on tavallisesti takanaan runsaasti soiton- tai laulunopiskelua sekä kokemuksia musiikin tekemisestä, esittämisestä ja yhdessä musisoimisesta. Musiikin parissa ammatikseen työskentelevä kartuttaa jatkuvasti näitä taitojaan ja muita eri työtehtävissä tarvittavia tietoja sekä taitoja. Kun näin hankittua osaamista tunnistetaan, ammatissa jo toimineen kohdalla kyseessä on niin sanotun sanattoman tiedon tunnistaminen. Osajalta itseltään tämä edellyttää hankitun osaamisen hahmottamista, näkyväksi tuomista, oman toiminnan ja osaamisen pohdiskelua ja erittelyä.

Tässä artikkelissa käsitellään musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistamista ja sen problematiikkaa. Soitto- tai laulutaidon voi tehdä näkyväksi ja kuuluvaksi, mutta muun osaamisen esille saamista varten tarvitaan väline, jonka avulla osaja itse voi eritellä ja tunnistaa omaa ammattitaitoaan.

Opetusministeriön työryhmän vuonna 2004 esittämässä raportissa aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisprosessi on kuvattu seuraavasti:



*Kuvio 1. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen vaiheet  
(Opetusministeriö 2004, 49)*

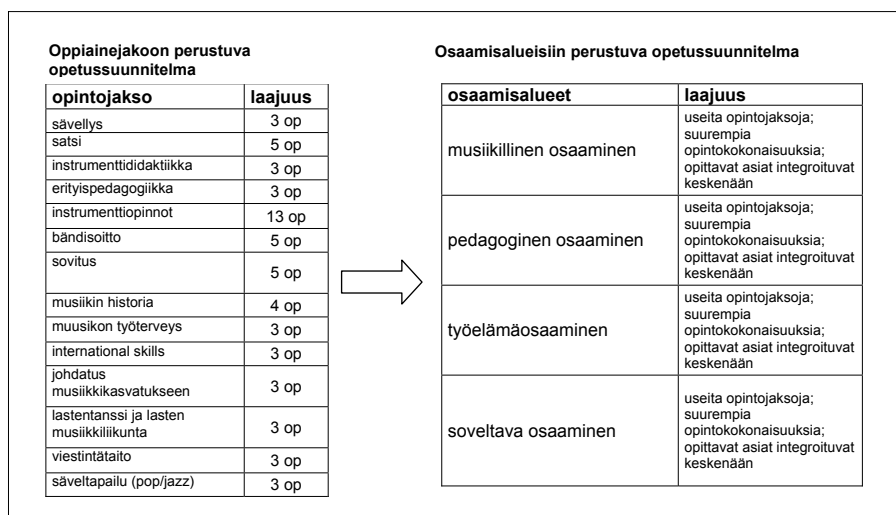
Osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen on tässä kuviossa nimenomaan koulutuksen hakeutumiseen liittyvää toimintaa. Oleellista prosessissa on antaa koulutukseen hakijoille yhdenvertaiset ja mahdollisimman luotettavat keinot tuoda esille omaa osaamistaan.

Osaamisen erittelyä varten tarvitaan myös kriteerit. Samoin tarvitaan arviointikriteerit, joiden perusteella osaamista pyritään tunnistamaan mahdollisimman hyvin. Ammattikorkeakouluissa otetaan vuonna 2008 käyttöön osaamisperustaiset opetussuunnitelmat. Tässä kirjoituksessa on musiikin ammattilaisen osaamisen erittelyssä käytetty tulevien opetussuunnitelmien osaamisperusteita, kompetensseja. Kompetenssit ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia – yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmiä. Kompetenssi kuvaa yksilön pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen välineenä käytetään portfoliota. Tässä artikkelissa käsitellään portfoliota musiikin ammattilaisen osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen välineenä. Portfolion käyttö perustuu vahvasti ammattikorkeakouluissa käyttöön tulevaan osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan.

## Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen vaiheet

### Osaamisen erittely

Opetusministeriön vuonna 2007 julkaisemassa mietinnössä työryhmä toteaa, että aiemmin hankittu osaaminen pitää voida ottaa huomioon määriteltäessä opintojen ja opintojaksojen suoritustapaa ja laajuutta. Tämä tarkoittaa, että osaamista pitää voida mitata sisällöllisesti, ei valmiiden opintojaksomääritelmien mukaan. Bolognan prosessin myötä suomalainen korkeakoulujärjestelmä on käymässä läpi suurta muutosta myös opetussuunnitelmien laadinnassa. Käytännössä muutos tarkoittaa siirtymistä laajempiin opintokokonaisuuksiin, jolloin oppiminen perustuu enemmän kokemuksen kautta oppimiseen kuin yksittäisten opintojaksojen sisältöjen erilliseen oppimiseen.



Kuvio 2. Oppiainejakoon perustuva opetussuunnitelma verrattuna osaamisalueisiin perustuvaan opetussuunnitelmaan. Esimerkki JAMK:n musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelman luonnosvaiheesta.

Osaamisperusteisen opetussuunnitelman ero oppiainejakoon perustuvaan opetussuunnitelmaan verrattuna näkyy selkeimmin osaamiskokonaisuuksien hahmottamisessa. Niin sanotulle lukusuunnitelmaan perustuvalla opetussuunnitelmalla on leimallista opetussisältöjen pohjalta tehty oppiainejäsenitys, jossa opiskelija opiskelee samanaikaisesti useita



eri oppiaineita. Osaamisperustainen juonneopetussuunnitelma pohjautuu opiskelijoiden ammatillista kasvua jäsentävään suunnitelmaan, jossa suunnittelun lähtökohtana on opiskelijoiden oppimisprosessi ja sen tukeminen, työelämään perustuvien osaamisalueiden pohjalta tehty jäsenitys. Osaamisalueisiin perustuvassa opetussuunnitelmassa eri oppiaineet integroituvat laajemmiksi osaamiskokonaisuuksiksi. (Auvinen et al. 2005, 40–41.)

Kuviossa 2 esitetään oppiainejakoon perustuvan opetussuunnitelman ero verrattuna osaamisalueisiin perustuvaan opetussuunnitelmaan. Opintojaksoja laajemmat osaamisalueet sisältävät aikaisempien opintojaksojen sisällöt niin, että niitä voidaan integroida ja käsitellä eri asiayhteyksissä. Opiskelija, sen sijaan että käy asioita läpi erillisinä ainekokonaisuuksina, saa yhdistellä niitä laajemmassa viitekehyksessä. Tällöin voidaan myös yhdistellä eri osaamisalueisiin liittyviä tietoja ja taitoja keskenään esimerkiksi ongelmaperustaisena oppimisena tai projektioppimisena. (Auvinen ym. 2005, 44–49.)

Ammattikorkeakoulussa opiskeleva on kasvamassa oman alansa asiantuntijaksi. Asiantuntijan osaamista on jäsennetty muun muassa jakamalla osaaminen ammattispesifisiin tietoihin ja taitoihin, yleisiin työelämävalmiuksiin sekä ammatillista kehittymistä sääteleviin itsesäätelyvalmiuksiin.



*Kuvio 3. Asiantuntijan osaamisvaatimusten jäsenitys (Ruohotie & Honka 2003)*

Vuonna 2008 käyttöön otettavissa opetussuunnitelmissa käytetään arvioinnin perusteina osaamisperusteita, kompetensseja. Koulutuksen tavoitteena on opiskelijoiden kompetenssien vahvistaminen. Kompetensseja voi luokitella monella tavalla. Tässä yhteydessä käytetään kuviota 3 noudatellen luokittelua ammatilliseen (koulutusohjelmakohtaiseen) erikoisosaamiseen ja yleisiin kompetensseihin joihin sisältyvät sekä metakognitiiviset taidot että yleiset työelämävalmiudet.

Yleiset kompetenssit ovat eri koulutusohjelmille yhteisiä osaamisalueita, mutta niiden erityispiirteet ja tärkeys voivat vaihdella eri ammateissa ja työtehtävissä. Yleiset kompetenssit luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle (Arene 2007). Asiantuntijuuden ydin on luonnollisesti ammatillisessa osaamisessa, mutta vahva asiantuntijuus ei voi kehittyä ilman hyvää oman toiminnan hallintaa, eli kykyä ymmärtää ja ohjata omaa toimintaa. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi oppimaan oppimisen taidot, itseohjautuvuus, kyky arvioida omaa toimintaa ja osaamista, oman osaamisen jakaminen ja toisilta oppiminen, sitoutuminen yhteisiin päämääriin ja arvoihin sekä usko omiin ammatillisiin kykyihin. Yksilön asiantuntijuuden lisäksi tarvitaan yhä enemmän jaettua asiantuntijuutta – kykyä jakaa oppimaansa toisille ja oppia toisilta. Yleiset työelämävalmiudet ovat eri ammanteille yhteisiä osaamisalueita, mutta niiden erityispiirteet ja tärkeys voivat vaihdella eri ammanteissa ja työtehtävissä. Yleiset työelämävalmiudet luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. (Tervonen & Levänen, 2006.)

Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden yleiset työelämävalmiudet eli niin sanotut yleiset kompetenssit ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen ja kansainvälisyysosaaminen<sup>1</sup>.

Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit ovat ammatillisen erikoisosaamisen, asiantuntijuuden sekä koulutusohjelman identiteetin ja olemassaolon perusta (Arene 2007). Musiikin ammattiosaamista kuvaavat seuraavat koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit: musiikilliset valmiudet, pedagoginen osaaminen, ammatti-identiteetin rakentaminen ja kehittämisosaaminen. Musiikilliset valmiudet pohjautuvat usein jo lapsena aloitettuun soiton tai laulun harrastukseen ja niihin kuuluu varsinaisen

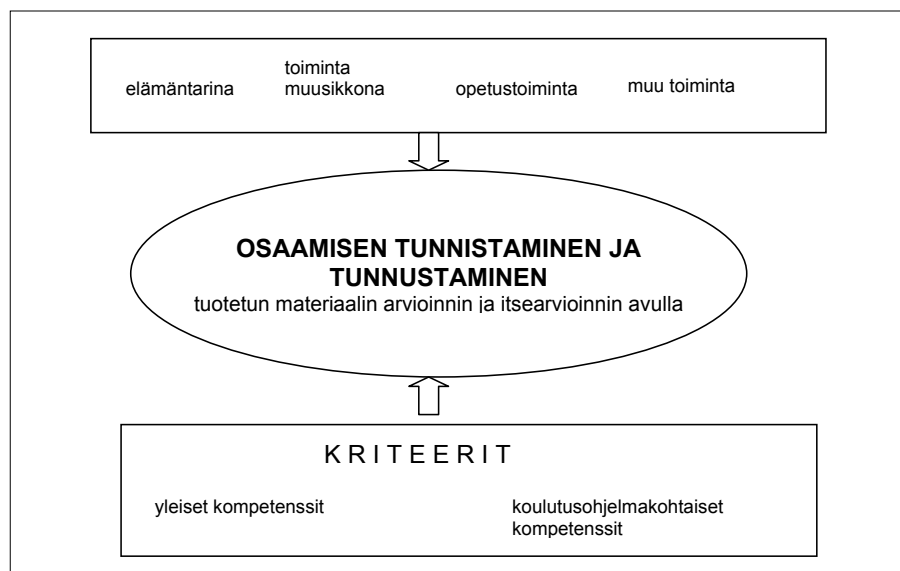
---

<sup>1</sup> Ammattikorkeakouluista valmistuvien yleiset kompetenssit sekä ammattispesifit, koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit on esitelty perusteellisemmin internet-sivulla [www.ncp.fi/ects](http://www.ncp.fi/ects).

instrumenttitaidon lisäksi myös kyky soveltaa taitoaan ja siihen liittyvää muuta osaamista eri tilanteissa. Pedagoginen osaaminen edellyttää paitsi oman pääaineen didaktista osaamista, myös kykyä toimia erilaisten oppijoiden kanssa ja opettajan ammattitaidon perusteiden hallintaa. Musiikin ammattilaiselta edellytetään myös kykyä kehittää itseään ja työyhteisöään sekä kykyä kasvaa muuttuvassa yhteiskunnassa.

## Osaamisen esittely portfolion avulla

Portfolio on käsitteenä ja käyttötapojensa kannalta hyvin monitahoinen ilmiö. Usein portfolio mielletään tekijänsä töiden esittelykansioksi tai työnhakuun liittyväksi asiakirjaksi. Opiskelun yhteydessä portfolioita voi käyttää oppimiskansiona, johon liitetään opintotehtäviä ja joiden avulla myös pyritään selvittämään oppijan taipumuksia sekä tukemaan hänen kasvuaan opintojen aikana. Portfolio on mielletty myös ammatillisen kehittymisen välineeksi, jonka avulla yksilö voi kartoittaa omaa ammatillista osaamistaan, kehittää sitä sekä löytää mahdollisuuksia kehittää omaa identiteettiään ja ammatillista osaamistaan<sup>2</sup>. (Niikko 2001, 12–19.)



*Kuvio 4. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen portfolion avulla*

<sup>2</sup> Portfolion eri muotoja ja käyttötapoja on esitelty tarkemmin tämän julkaisun artikkelissa Elektroninen portfolio osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa.

Portfolion tavoitteena on tuoda esille hakijan se osaaminen, jota ei voi mitata valintatilanteessa. Sen toisena, merkittävänä tarkoituksena on oman osaamisen tunnistaminen ja sitä kautta elämän ikäiseen oppimiseen voimaannuttaminen. Portfoliota voidaan käyttää paitsi arvioinnin ja oppimisen välineenä, myös ammatillisen kasvun ja identiteettityön tukena (Heikkinen 2002, 116).

Portfolioon tuotettu materiaali arvioidaan ammattikorkeakoulusta valmistuneiden yleisten ja koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien mukaan. Materiaalin laatimisen ohjeistus pyrkii ohjaamaan portfolion tekoa niin, että eri kompetensseja voi havaita hakijan laatimista teksteistä ja muista tuotoksista.

Portfolion ohjeistuksessa korostetaan myös itsearvioinnin merkitystä. Sen avulla on muun muassa mahdollista kartoittaa hakijan käsitystä omasta kehitysvaiheestaan ja oman portfolionsa laadusta.

## **Esimerkki portfoliosta musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistamisessa – musiikin ohjaajan portfolion kuvaus**

Musiikin ammattilaisen osaaminen varsinaisen soitto- tai laulutaidon osalta on luontevaa järjestää näyttönä tai esiintymistilanteena. Muun osaamisen tunnistaminen tapahtuu osaamisalueita kuvaavan portfolion avulla. Esimerkkitapauksena on koulutukseen hakeutumisen yhteydessä laadittava musiikin ohjaajan (pop/jazz) portfolio, jota voi hyvin soveltaa muidenkin musiikin ammattilaisten osaamisen tunnistamisessa ja tunnistamisessa. Tätä portfoliomallia ei sellaisenaan ole vielä käytetty; hyvin samanlainen portfolio on sen sijaan ollut usean vuoden ajan käytössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa opiskelijan ammatillisena kehitys- ja oppimiskansiona.

Soiton ja laulun osaaminen on helposti tunnistettavissa ja koulutukseen hakeutuvat antavat osaamisestaan näytön. Samoin teorian ja säveltapailun taitotaso on hyvä tarkistaa. Muusikkouteen liittyviä soveltavia taitoja samoin kuin muita ammattitaidon osatekijöitä tuodaan esille laadittavassa portfoliossa eli hakijan oman osaamisen kansiossa.

Musiikinohjaajan osaamisen arvioinnissa käytettävä portfolio sisältää elämäntarinan, kuvauksen omasta osaamisesta muusikkona ja musiikin opettajana. Lisäksi siihen kerätään tietoja esiintymisistä, julkaisuista ja muusta mahdollisesta alan toiminnasta. Portfolion teko on ohjeistettu mahdollisimman seikkaperäisesti ja esimerkiksi elämäntarinan kertomiseen on annettu useita vaihtoehtoja.

### Elämäntarina

Narratiivinen identiteetti on Hannu H.T. Heikkisen (2002, 116–117) sanoin ”ihmisen itsensä konstruoima kertomus siitä, kuka hän on”. Kuvamalla elämäntarinansa ihminen ulkoistaa itsensä eri tavoin ja kykenee sen jälkeen arvioimaan itseään suhteessa tuotokseensa. Ammatti-identiteettiin kuuluu muun muassa tietoisuus omista voimavaroista ja ominaisuuksista, joita ammatinharjoittajalta odotetaan. Tie todelliseen ammatilliseen kasvuun ja muutokseen löytyy, kun henkilö pääsee kosketukseen hänessä itsessään vaikuttavien voimavarojen kanssa (Pakarinen & Roti 1996, 12–13). Omien kokemusten reflektointi edistää osaamisen tunnistamista paitsi ulkopuolisten, myös yksilön omissa silmissä.

### Toiminta opettajana

Opetustoiminnasta esittelykansioon kerätään tietoja ja kuvauksia yksityisesti ja eri oppilaitoksissa tapahtuneesta opetuksesta. Opettajana toimimisesta pyydetään esittelemään erilaisia käytettyjä lähestymistapoja ja metodeja. Opettajana toimimisen arvojen pohtiminen on myös tärkeää, samoin opetukselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden kartoittaminen. Oppilailta kerätty palaute sekä itsearviointi kuvataan: erityisen merkittävää on, että hakija arvioi omaa työskentelyään ja asettaa sille kehittämistavoitteita. Opetuksen sisältöä kartoitetaan listaamalla käytetty ohjelmisto sekä tehdyt tasosuoritukset (tutkinnot).

### Esittävä muusikkous ja luova muusikkous

Musiikilliseen toimintaan liittyy oleellisesti saatu instrumenttikoulutus. Musiikillisen toiminnan kuvaaminen, sen arvioiminen ja tavoitteiden asettaminen kertoo paljon muusikon osaamisesta ja asenteesta. Tähän kerättävä ja kommentoitava materiaaliin kuuluu luettelo keskeisestä ohjelmistosta, opiskelu- ja työkokemuksista sekä osaamista kuvaavat talenteet, lehtijutut ja kritiikit. Mikäli hakijalla on omaa sävellystuotantoa, niistä tehdyt tallenteet, nuottitekstit sekä oma arviointi lisätään. Myös kiinnostuksen kohteet ja kehittämistarpeet kirjataan tähän.

### Muu toiminta

Portfolioon on varattu myös tilaa kertoa muusta toiminnasta, esimerkiksi yritystoiminnasta ja freelance-työskentelystä, ammattiyhdistystoiminnasta, muusta kuin musiikkiin liittyvästä työstä sekä harrastuksista.

## Osaamisen erittely ja arviointi portfolion avulla

Yleisten ja koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien löytäminen portfolion sisällöstä edellyttää ensin arvioijien ja hakijan yhdessä suorittamaa keskustelua. Tällöin arvioijat pääsevät paremmin selvittämään portfolion sisältöä ja hakija voi selvittää portfoliossa ilmeneviä seikkoja ja myös itse arvioida sekä osaamistaan että portfoliotaan.

Elämäntarina kuvaa henkilön elämänkulun yleensä mutta myös musiikin parissa. Muun elämän kuvaamisen yhteydessä voi tulla esille esimerkiksi henkilön tapa ottaa vastuuta ja kyky toimia sovittujen toimintatapojen mukaisesti. Ohjeistuksen mukaan elämäntarinassa pyydetään kuvailemaan omaa suhtautumista muun muassa musiikin tekemiseen ja arviointia omasta kehittymisestä. Elämäntarinassa tulee esille myös erilaiset oppimiskokemukset, yhteistyö toisten kanssa ja oman osaamisen jakaminen kulloisenkin työyhteisön jäsenille. Luonnollisesti elämäntarinassa sivutaan varsinaisia osaamisalueita, esimerkiksi muusikkoutta ja opettajuutta,

Muusikkous kuvaa henkilöä musiikin ammattilaisena. Näyttönä arvioidun instrumenttitaidon lisäksi portfoliossa kuvataan myös ammattilaiselta edellytettyä osaamisen soveltamisen taitoa eri tilanteissa ja esiintymistilanteissa sekä toimimista erilaisissa ryhmissä. Myös yleisiä kompetensseja etsitään tästä osiosta: kokemuksia tiimityöskentelystä sekä erilaisista vuorovaikutustilanteista, yhteistyöstä eri alojen osaajien kanssa.

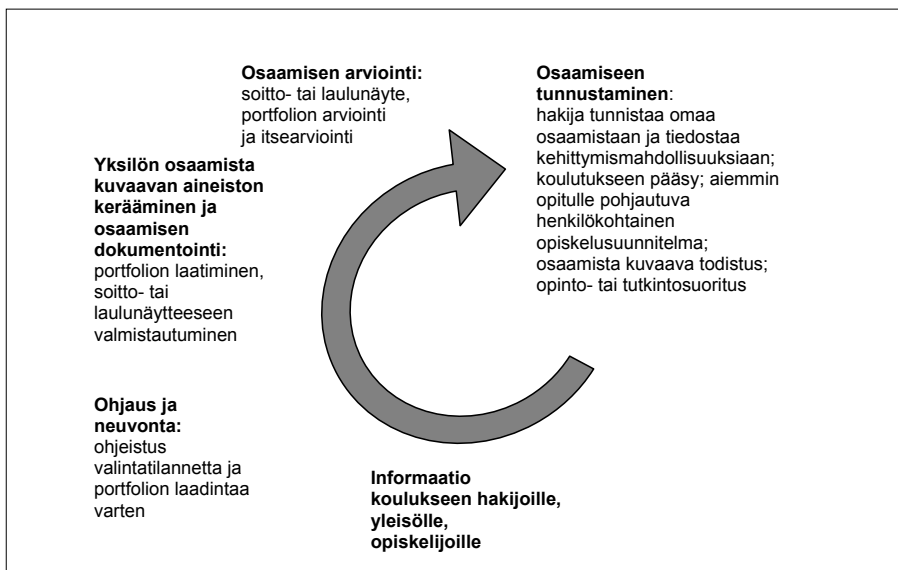
Opettajuuden kuvaus tuo esille olemassa olevan pedagogisen tiedon ja taidon, kyvyn toimia eri-ikäisten oppijoiden kanssa ja oman instrumentin keskeisten opetusmenetelmien ja opetusmateriaalin tuntemuksen. Tässä portfolion osassa on mahdollista kertoa oman opetuksen kehittämistä ja soveltamisesta erilaisissa oppimistilanteissa ja erilaisten oppijoiden kanssa. On myös tärkeää, että henkilö kuvaa omia näkemyksiään opettajan työnsä merkityksestä laajemmasta näkökulmasta, kuten esimerkiksi sen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Henkilökohtainen näkemys opettajuuden filosofisesta ja psykologisesta perustasta on mahdollista tuoda tässä yhteydessä esille.

Henkilöllä on mahdollisuus kuvata muuta toimintaansa, osallistumista ammattiyhdistystoimintaan, toimitaansa yrittäjänä, muuta kuin musiikkiin liittyvää työtään sekä harrastuksistaan. Tässä yhteydessä – ja luonnollisesti myös aiemmissa portfolion osissa – voi esittää kokemuksia esimerkiksi toiminnasta monialaisissa työryhmissä, ongelmanratkaisusta

ja itsenäisestä päätöksenteosta sekä kokemuksia asiakaslähtöisestä työskentelystä. Hyvin tärkeää on saada tietoa henkilön yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta tietämyksestä sekä kontakteista toisten kulttuurien ja kielialueiden edustajien kanssa.

## Prosessi

Musiikinohjaajan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi on kuvattu opetusministeriön mallin mukaisesti kuviossa 5. Alussa annettava informaatio liittyy hakuprosessiin, jonka avulla koulutukseen etsitään sopivia hakijoita. Prosessin seuraava vaihe on hakijoille annettava informaatio hakutilaisuuden sisällöstä sekä portfolion laatimisesta. Osaamisen tunnistamista varten hakija valmistautuu hakutilaisuuden soitto- tai laulunäytteeseen ja tekee omaa osaamistaan esittelevän portfolion annettujen ohjeiden mukaisesti. Pääsykokeen yhteydessä osaaminen arvioidaan, tunnistetaan ja hakijan pääsy koulutukseen ratkaistaan. Osaamisen tunnistamisen kautta voidaan tunnustaa jo olemassa oleva osaaminen ja laatia henkilökohtainen opintosuunnitelma. Tässä yhteydessä voidaan antaa tarvittava todistus tai suoritusmerkintä tunnistetuista ja tunnustetuista osaamisalueista.



Kuvio 5. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi musiikinohjaajan (pop/jazz) koulutukseen hakeutumisen yhteydessä

Kuviossa 5 esitetään prosessi kokonaisuutena. Osaamisen tunnustaminen on käsitetty laajemmin kuin mitä opetusministeriön mallissa (kuvio 1) esitetään. Muun muassa portfolion avulla hän on saanut lisää tietoa omasta osaamisestaan ja omista kasvumahdollisuuksistaan. Osaamisen tunnustaminen tarkoittaa myös henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekoa yksilöllisesti, kunkin opiskelijan aiemmin osatun perustalle.

## Lopuksi

Portfolio on eräs opetusministeriön työryhmän ehdottamista oppimisen sekä aiemman opitun tunnistamisen ja tunnustamisen välineistä. Tässä esitelty portfolio perustuu laajoihin kokonaisuuksiin ja siksi se sopii hyvin ammatissa jo toimineen henkilön osaamisen kartoittamisen välineeksi. Osaamisen arviointi on monipuolisempaa kuin perinteisessä koulutukseen hakeutumistilanteessa ja se perustuu selkeiden ammatillisen osaamisen alueiden hahmottamiseen yksittäisten ainejakoisten opintojaksojen sijasta. Osaamisen tunnistamisen on helpompaa, koska arvioitavat osaamisalueet ovat ammatillisesti loogisia kokonaisuuksia. Tässä mielessä aiemmin osatun tunnistaminen ja tunnustaminen on yksinkertaisempaa, kun osaamisperustaiset opetussuunnitelmat tulevat käyttöön.

Portfolio on arviointivälineenä erittäin mielenkiintoinen ja monella tavalla hyödynnettävä. Arviointiprosessi on sitä käytettäessä oppijakeskeinen ja omaan itsearviointiin vahvasti tukeutuva. Portfolion laatiminen edellyttää tekijältä itseltään oman osaamisen näkyväksi tekemistä paitsi muille, myös itselleen. Oman osaamisen kartoittaminen on välttämätöntä, jotta ammatillinen kehittyminen olisi motivoitunutta ja mielekästä. Se edellyttää oman toiminnan ja osaamisen pohdiskelua ja erittelyä.

Musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa haasteena on ammattilaisen itsensä aktivoituminen tunnistamaan omaa osaamistaan ja sitä kautta kehittämään ammattitaitoaan. Sanattoman tiedon sanoiksi pukeminen tuo mahdollisesti esille asioita, jotka kohottavat ammatillista itsetuntoa, kartoittavat vahvoja osaamisalueita sekä tuovat esille niitä osaamisen alueita, joihin seuraavaksi pitäisi kiinnittää huomiota.

Musiikin ohjaajan (pop/jazz) portfoliokansio on rakenteeltaan ja sisällöltään hyvin samanlainen kuin se portfolio, jota kaikki musiikin koulutusohjelman opiskelijat Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ovat käyttäneet. Varsinaisesti uutta tässä portfoliossa on aiemmin osatun tunnistaminen ja tunnustaminen osaamisperusteita kriteereinä käyttäen. Ai-



empi portfoliotyöskentely ja tässä esillä olleen portfolion kehittäminen ovat olleet hyvänä pohjana tulevaisuudessa, uuden osaamisperustaisen opetussuunnitelman yhteydessä, toteutettavalle portfoliotyöskentelylle sekä käyttöön otettavalle elektroniselle portfoliolle.

**Kirjoittajatiedot**

**Marja Olsonen**, lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma.

Asiantuntijuusalueet: pianonsoiton opetus, instrumenttididaktiikan ym.

pedagogisten aineiden opetus, opetusharjoittelun ohjaus, opintojen ohjaus

# Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen vastaan oikeustradenomiopiskelijat

*Pekka Vanhanen & Pertti Pernu*

Tässä artikkelissa kuvaamme pitkän työkokemuksen omaavien oikeustradenomiopiskelijoiden aiemman osaamisen tunnistamisprosessia ja siitä saamiamme kokemuksia. Kokemustemme perusteella esitämme johtopäätöksiä ja kehittämisehdotuksia. Aluksi haluamme esitellä mielestämme erinomaisen esimerkin toimivasta, kiinteästä ja laajasta yhteistyöstä ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä.

## Oikeustradenomi – työelämän aloitteesta työelämän tarpeisiin räätälöity opintokokonaisuus

Oikeustradenomi-opintokokonaisuus on rakennettu oikeusministeriön ja ammattikorkeakoulujen yhteistyönä ja painottuu erityisesti juridiseen osaamiseen. Oikeusministeriön keskeisenä tavoitteena on tukea uuden opintokokonaisuuden avulla henkilöstön rekrytointia ja nykyisen henkilöstön osaamisen kehittämistä. Opintokokonaisuutta suunniteltaessa kartoitettiin oikeustradenomilta vaadittavaa osaamista oikeushallinnon tulevaisuuden työtehtävissä. Aiemmista suorittavan tason työtehtävistä ollaan siirtymässä ja jo siirrytty entistä enemmän itsenäistä harkintaa ja lain soveltamista edellyttäviin tehtäviin. Oikeudellista päätöksentekoa on siirretty lakimiehiltä muulle henkilöstölle. Valtakunnalliset yhteiset oppisisällöt suunniteltiin tältä pohjalta sellaisiksi, että ne tuottaisivat mahdollisimman monipuolisesti tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista.

Opintokokonaisuutta toteuttavat 13 ammattikorkeakoulua ovat sitoutuneet järjestämään opinnot valtakunnallisen, työelämän kanssa vahvistetun sisällön mukaisesti. Ammattikorkeakoulut kehittävät ja toteuttavat opintokokonaisuutta kiinteässä yhteistyössä oikeusministeriön ja paikallisen oikeushallinnon kanssa. Opintoihin sisältyvä juridinen harjoittelu pyritään mahdollisuuksien mukaan toteuttamaan paikallisissa oikeushallinnon yksiköissä. Oikeusministeriö kouluttaa harjoittelunohjaajat työpaikoille yhteistyössä ammattikorkeakoulujen kanssa ja tarjoaa ammattikorkeakoulujen käytettäväksi omia juridiikan kouluttajiaan.

Oikeustradenomi-opintokokonaisuuden suunnittelu on lähtenyt työelämän tarpeista. Valtakunnallisten yhteisten juridiikan opintojen rakenne painottuu vielä nykyisessä opetussuunnitelmassa perinteisesti juridiikan eri osa-alueiden sisältöihin, joiden opiskelu tuottaa laajaa käytännön soveltamisosaamista. Jatkossa opetussuunnitelma tullaan muovaamaan osaamispohjaiseksi. Keskeisenä opiskelumenetelmänä käytämme liiketalouden yksikössä ongelma-perustaista oppimista ja pienryhmätyöskentelyä. Pienryhmissä pitkän työkokemuksen omaavat opiskelijat voivat luontevimmin jakaa kokemuksiaan ja osaamistaan keskenään. Osaamisen jakaminen edistää kaikkien oppimista ja opintojen yhteisöllisyyttä.

## Haasteen vastaanotto – tunnistamisprosessi testiryhmässä

Liiketalouden koulutusohjelmassa ei ollut käytössä oikeustradenomeille koulutusohjelmakohtaisia kompetensseja. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin perustaksi määrittelimme aluksi valtakunnallisten osaamistavoitteiden pohjalta oikeustradenomin erityisosaamisen. Oikeustradenomille määriteltiin yleisten kompetenssien lisäksi kolme erityiskompetenssia: lainsoveltamisosaaminen, hallinto- ja liiketoimintaosaaminen sekä asiakkuusosaaminen.

Taulukko 1. Oikeustradenomin erityisosaaminen.	
Oikeustradenomin erikoisosaaminen	Kuvaus
K7: Lainsoveltamisosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hahmottaa, miten oikeusjärjestys ja sen normit säätelevät ja ohjaavat käytännön toimintaa ja päätöksentekoa</li> <li>• osaa erilaisten oikeusprosessien sääntelyn ja etenemismuodot</li> <li>• on harjaantunut oikeudellisten käytännön ongelmien analysointiin ja osaa ratkaista työtehtäviensä ja kansainvälistyvän työympäristönsä tuomia haasteita</li> </ul>
K8: Hallinto- ja liiketoimintaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osaa kehittää työyhteisönsä toimintaa sekä hahmottaa ja ratkaista työyhteisönsä ongelmia</li> <li>• osaa laatia yrityksen toiminnan suunnittelussa, tarkkailussa ja päätöksenteossa tarvittavia laskelmia</li> <li>• osaa johtamisen ja esimiestyön nykyaikaiset suuntaukset ja ymmärtää niiden merkityksen työyhteisön kehittämisessä</li> <li>• osaa sovittaa työyhteisön käytänteet työyhteisön sisäisiin ja ulkoihin eettisiin vaatimuksiin</li> </ul>
K9: Asiakkuusosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kykenee tunnistamaan erilaisten asiakkaiden ja asiakasryhmien tarpeet ja osaa viestiä yksilöllisesti ja ymmärrettävästi</li> <li>• osaa kohdata haasteellisiakin asiakkaita</li> <li>• ymmärtää asiakkuuksien tietosuojan merkityksen</li> <li>• tunnistaa asiakaspalvelua säätelevän normitaustan viranomaisasioinnissa</li> </ul>

Selvityksen kohteena olleessa opiskelijaryhmässä oli 28 aikuisopiskelijaa, joista lähes puolet on työskennellyt pitkään oikeuslaitoksessa tai muissa juridista osaamista edellyttävissä työtehtävissä. Erityisesti tämän joukon osalta pyrittiin selvittämään työssä hankitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamismahdollisuuksia.

Tunnistamisvaiheessa opiskelijat laativat ensin kirjallisen selvityksen, jossa he kuvasivat ja määrittelivät aiemman työkokemuksensa ja aiempien opintojensa tuottamaa osaamista. He liittivät selvitykseen opintotodistukset ja muut pyydyt dokumentit. Tämän jälkeen kukin opiskelija haastateltiin ja kirjalliseen selvitykseen tehtiin yhdessä täydennyksiä ja lisäselvityksiä. Selvitimme osaamista, josta opiskelija voisi hakea hyväksilukua eli osaamisen tunnustamista. Samalla saimme kartoitetuksi vielä puuttuvaa osaamista ja sen hankkimiseksi tarvittavia opintoja. Selvitistyön tuloksena syntyi opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman ensimmäinen versio. Opintosuoritukset muissa korkeakouluissa ja soveltuvien osien oikeushallinnon sisäinen koulutus hyväksiluettiin sekä vastaaviin ammattiopintoihin että vapaasti valittaviin opintoihin mahdollisimman täysimääräisesti. Työkokemusta hyväksiluettiin ensisijaisesti harjoittelun osasuorituksena. Työkokemusta sisällytettiin myös yksittäisten opintojaksojen hyväksilukuun. Muuten dokumentoimattoman osaamisen selvitysvälineeksi tarjosimme tenttiä tai vastaavaa näyttöä, mutta tätä mahdollisuutta ei kukaan käyttänyt. Hyväksiluvun hakeminen oli toki muutenkin vapaaehtoista ja tapahtui opiskelijan aloitteesta.

## Oikeustradenomiopiskelijoiden todistajalausuntoja tunnustamisprosessista

*”Hyvä idea sinänsä, ettei samoja asioita tarvitsisi pelkän byrokratian takia opiskella uudelleen.”*

*”Kyllä minä silti haluan käydä ainakin kontaktit kuulolla, vaikei pakko olisikaan.”*

*”Tuntuu ihan hyvältä ja uudenlaiselta systeemiltä tämmöinen. Itsellekin selkeni oma lähtötilanne huomattavasti paremmin kuin aikaisemmissa opinnoissa. Aikaa pitäisi olla enemmän varattuna tähän.”*

*”Onko pakko hakea hyväksilukuja, aikaisemmista opinnoista on jo niin kauan, että haluan käydä läpi koko paketin.”*

*”Motivaatio kasvaa, kun saa hahmotelluksi itselleen, mitä täältä pitäisi saada irti.”*

*”Tämä työkokemuksen arviointi ei ole kyllä helppoa!”*

## **Tuomiolauselma perusteluineen**

Päällimmäiseksi kokemukseksi jäi se että prosessiin on syytä varata jatkossa enemmän aikaa opintojen alussa, vaikkapa erillisen orientaatio-opintojakson osana. Toisaalta prosessi ei saisi olla liian työläskään ja käytettävien työkalujen helppokäyttöisyys pitää olla tavoitteena. Mikäli aiemman osaamisen tunnistaminen laajenee suunniteltuihin mittoihin, tulee yhtenä vaihtoehtona harkittavaksi erillisen tunnistamisorganisaation luominen Hollannin malliin.

Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että vaikka opiskelijan osaaminen tunnustettaisiinkin jonkin opintojakson osalta, monet haluavat siitä huolimatta varmuuden vuoksi osallistua opintojaksolle. Tämä on juridiikan alalla ymmärrettävää, koska säädökset muuttuvat melko usein ja monilla on halu päivittää oma osaamisensa ja saada tietoa uusimmasta oikeuskäytännöstä. Näyttäisi siltä, että aikuisopiskelijat ovat epävarmoja omasta osaamisestaan, varsinkin jos se on kertynyt työssä. Arvokkaampana tunnutaan pitävän vanhaakin muodollista tutkintoa kuin jopa kymmenien vuosien työkokemuksesta kertynyttä osaamista. Tällainen tunnistamisen este olisi syytä saada poistetuksi.

Erityisesti työssä hankitun osaamisen luotettava ja tasapuolinen tunnistaminen ja siinä käytettyjen menetelmien kehittäminen laadukkaiksi, luotettaviksi ja helppokäyttöisiksi vaatii edelleenkin selvitystä ja kokeiluja. Rohkaisevaa oli prosessin vaikutus opiskelumotivaatioon, vaikka tunnistamistyökalun kehittäminen on edelleen kesken. Näyttäisi siltä, että mitä selkeämmän kuvan opiskelija saa heti opintojen alussa tutkinnossa tavoiteltavasta osaamisesta, sitä mielekkäämmältä opiskelu hänestä tuntuu.

Opiskelun henkilökohtaistaminen ja opiskeluprosessin joustavoittaminen ovat tulevaisuuden merkittäviä haasteita opetusjärjestelyille. Opintojaksot ovat tarjolla tietyn aikataulun mukaan. Tällöin yksittäinen opiskelija ei käytännössä voi hyödyntää aiemman osaamisen tunnustamista opiskeluajan nopeutumisenä. Oikeustradenomien osalta tilanne on tulevaisuudessa tässäkin suhteessa parempi. Lähivuosina päästään täysimittaiseen 13 ammattikorkeakoulun yhteistyöhön opintojen toteutuksessa ja verkkotarjonnassa. Tiivis yhteistyö jatkuu myös oikeushallinnon kanssa.

**Kirjoittajatiedot**

**Pekka Vanhanen**, lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, liiketalous

Asiantuntijuusalueet: juridiikka, sopimukset

**Pertti Pernu**, koulutuspäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, liiketalous

Asiantuntijuusalueet: markkinointi, koulutussuunnittelu

# Osaamisen määrittelyn haasteet ruokapalveluissa

*Enni Mertanen & Kirsti Hintikka-Mäkinen*

## AAKE yhtenä vaiheena kehitysjatkuessa

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on nousemassa entistä keskeisempään rooliin koulutuksessa. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalle on ollut tyypillistä rakentaa uraa työn ja opiskelun vuorottelulla: alalla on ollut mahdollista nousta suoritustason tehtävistä vaativiinkin johtotehtäviin jos kyvyt ovat riittäneet. Tarvittava koulutus on haettu jälkikäteen, jolloin osaamista on jo kertynyt ennen opintoja, mutta sen mittaamiseen ei ole systemaattisia menetelmiä. Tämä artikkeli kuvaa Jyväskylän ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan yksikön osallistumista AAKE-hankkeeseen. Vaikka AAKE-hankkeen tarkoituksena oli kehittää osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sopiva menetelmä, palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa AAKE-hanke auttoi meitä havaitsemaan ensisijaisesti koulutusohjelman kehittämiskohtia.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattikorkeakoulututkintoon (restonomi (AMK) johtavaa koulutusta on kolmessa koulutusohjelmassa. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassakin on kolme asiantuntijuusalueita: ruoka- ja ravintolapalvelut, kuluttajapalvelut ja toimitilapalvelujen johtaminen. Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvää kehittämistyötä tehtiin aiemmin TAITURI-hankkeessa, jossa kehittämistoimet kohdistuivat toimitilapalvelujen johtamisen asiantuntijuusalueelle (Niskanen, Lepänjuuri & Rautio, 2006). AAKE-hankkeessa keskityttiin ruoka- ja ravintolapalvelujen asiantuntijuusalueen tuottaman osaamisen määrittämiseen ja osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Artikkelin jäsentyy seuraavasti: kehittämistyön taustaa, osaamisen määrittäminen ruokapalveluissa, osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteita ja koulutusohjelman tulevaisuuden näkymiä.

## Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelma

Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmalla on pitkä kehityshistoria. Työ matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattikorke-

koulutasoisen koulutuksen kehittämiseksi on alkanut jo vuonna 1990 Jyväskylän ammattikorkeakoulukokeilun suunnittelun käynnistyessä. Koulutuksen taustalla on useita opistoasteen tutkintoja, joiden pohjalta ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ensimmäinen koulutusohjelma, ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä koti- ja laistotalouden koulutusohjelma kehitettiin. Tuolloin tavoitteena oli tarjota opiskelijoille joustavat ja alojen rajapintojakin kattavat opinnot, jotka tarjosivat opiskelijoille runsaasti yksilöllistä valinnaisuutta opinnoissa. Alkuvaiheessa suuntautumisvaihtoehdot olivat ravitsemispalvelut, kotitalous- ja kuluttajapalvelut sekä matkailu- ja majoituspalvelut. Myöhemmin mukaan tulivat ympäristönhuolto- ja puhtauspalvelut.

Nykyisessä palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa ei ole virallisia suuntautumisvaihtoehtoja, mutta opiskelija voi painottaa opintovalinnoillaan asiantuntijuutensa joko kuluttajapalveluun, toimitilapalveluun tai ruoka- ja ravintolapalveluun. Opiskelijan on suoritettava valitsemaltaan asiantuntijuusalueelta noin 70 opintopisteen laajuiset opinnot. Ruoka- ja ravintolapalveluissa koulutusohjelman innovaationa on ollut kouluttaa opiskelijoita koko ammattikeittiöiden kentälle eikä suuntautua pelkästään ravintoloihin tai julkisiin ruokapalveluihin. Jos opiskelija haluaa osaamisensa rajata tietylle toimialan sektorille, täytyy hänen tehdä se harjoittelupaikkojen ja opinnäytetyön avulla. Kehittämistyön tavoitteena AAKE -hankkeessa oli määrittellä ruoka- ja ravintolapalvelujen asiantuntijuusalueen restonomin osaaminen sekä kehittää osaamisen tunnistamis- ja tunnustamismenettelyjä sekä aikuis- että nuorisokoulutuksessa.

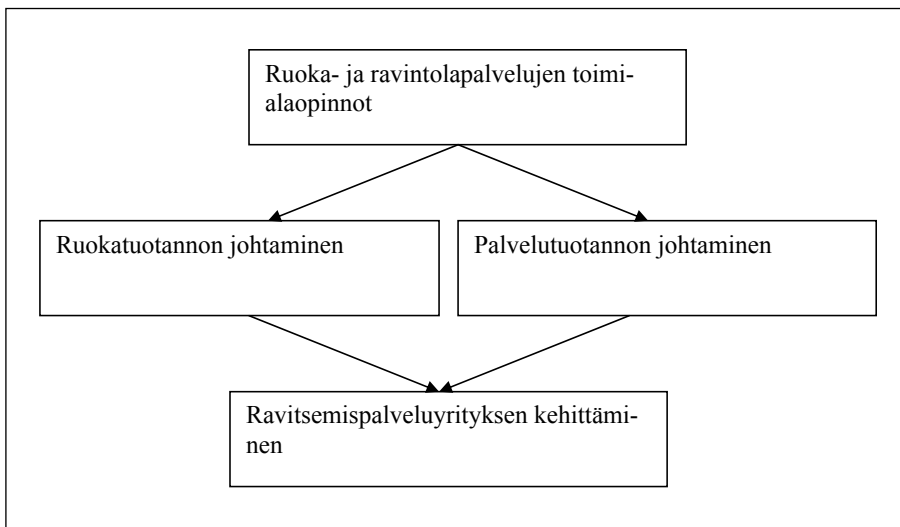
## **Osaamisen määrittely ruoka- ja ravintolapalvelujen asiantuntijuusalueella**

Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmasta valmistuneen restonomin osaaminen on kuvattu opinto-oppaassa (Opinto-opas 2006–2007) seuraavasti:

*Restonomit osaavat tuottaa, johtaa ja kehittää asiakaslähtöisiä, taloudellisesti ja eettisesti kestäviä kuluttaja-, ruoka-, ravintola- ja toimitilapalveluja. Restonomeilla on valmiudet toimia yhteistyöverkostoissa ja he pystyvät johtamaan matkailu-, ravitsemis- ja talousalan liiketoimintaa.*



**Ruoka- ja ravintolapalveluopintoihin** kuuluu 22–28 opintopisteen laajuiset ruoka- ja ravintolapalvelun toimialaopinnot, 34–73 opintopisteen laajuiset ruoka- ja palvelutuotannon operatiivisen johtamisen opinnot sekä 10–38 opintopistettä ravitsemispalveluyrityksen kehittämistä (Kuvio 1). Tavoitteena on, että opiskelija tuntee alan työtehtävät ja toimintaympäristöt. Hän osaa soveltaa alan teoriaa ja tutkimustietoa erilaisten ravitsemispalvelujen johtamisessa ja kehittämisessä. Lisäksi hänen tulisi hallita joko ravitsemispalveluyrityksen ruokatuotannon tai palvelutoiminnan johtaminen, sen mukaan kumman hän on valinnut. Opiskelija voi myös valita opintonsa niin, että hänellä on valmiudet molempiin. (Opinto-opas 2006–2007.)



*Kuvio 1. Ruoka- ja ravintolapalveluopintojen rakentuminen asiantuntijuusalueen sisällä*

Koska osaamisen selkeä määrittely on osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen edellytys, lähdettiin AAKE-hankkeessa tarkastelemaan ruoka- ja ravintolapalveluosaamista tarkemmin. Sitä pyrittiin hahmotamaan aluksi juuri valmistuneen Korkeakoulujen arviointineuvoston (Opetusministeriö 2005) suomalaisten korkeakoulututkintojen viitekehysluonnoksen avulla. Siinä viitekehys jaetaan tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin. Tiedot kyseisessä luokittelussa jakautuivat laajuuteen ja syvyyteen. Taidoissa puhuttiin vain kieli- ja viestintätaidoista, mikä aiheutti paljon keskustelua ruoka- ja ravintolapalveluissa. Viitekehyksessä

kompetenssit jakautuvat kolmeen osaan: kognitiivisiin kompetensseihin, työelämässä vaadittaviin kompetensseihin (professional competences) ja eettisiin kompetensseihin.

Suomalaisten ammattikorkeakoulututkintojen viitekehyksessä (Opetusministeriö 2005) kuvataan korkeakoulututkintojen osaamistavoitteet, mutta ne piti vielä tulkita palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmaan. Jotta restonomin osaamismäärittely ruoka- ja ravintolapalvelujen asiantuntijuusalueella pystyttiin ylipäättään tekemään, oli tarpeen erottaa eri koulutustasot toisistaan. Viitekehyksen avulla kuvattiin ammattikorkeakoulututkinnon tuottama osaaminen, erikoistumisopintojen tuottama osaaminen ja suunnitteluvaiheessa olleen ylemmän amk-tutkinnon tuottama osaaminen. Samalla täsmennettiin kyseisten koulutusten välisiä eroja. Restonomin tutkinto oli tuohon aikaan alan korkein koulutustaso, koska ylempien tutkintojen suunnittelu oli vasta meneillään ja erikoistumisopinnot eivät ole tutkintoja. Ilmeisesti siitä syystä koulutusohjelmassa oli havaittavissa joitakin selvästi ylemmälle koulutustasolle kuuluvia osaamistavoitteita. Korkeakoulututkintojen viitekehys tuntui soveltuvan kohtuullisen hyvin koulutustasoinen osaamiskuvausten avaamiseen, mutta sen sijaan restonomitutkinnon sisällä, koulutusohjelmatasolla kompetenssiprofilin analysointiin viitekehyksen luokittelu ei soveltunut. Keskustelua syntyi esimerkiksi taitojen määrittelystä. Samaan aikaan kädentaidoista keskusteltiin vilkkaasti mediassa ja varsinkin keittiömestarit peräänkuuluttivat opetuksen painottamista kädentaitoihin. Samaan aikaan ECTS-prosessin puitteissa laadittiin ydinainesanalyysijä ja entistä tarkempia osaamiskuvauksia opintojaksotasolla (Auvinen ym. 2006).

Työtä jatkettiin analysoimalla palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman kompetensseja opintojaksokuvausten avulla. Opintojaksojen kuvaukset tulostettiin ja luokiteltiin niissä esitetyn osaamiskuvauksen perusteella korkeakoulututkinnon viitekehyksessä esitettyyn luokitteluun (ks. oheinen kuva). Työvälineet olivat varsin innovatiivisia: työhuoneen suuri korkkitaulu, tulostetut opintojaksokuvaudet, nastoja ja värikyniä.

Koulutusohjelman asiantuntijuusalueet olivat erilaisia profileiltaan ja asiantuntijuusalueiden yhteistyön lisääminen nousikin tässä vaiheessa keskeiseksi kysymykseksi. Koko koulutusohjelman ideana on aikanaan ollut asiantuntijuusalueiden yhteistyö, synergiaista muodostuva uudennainen osaaminen ja opiskelijoiden joustava opintojen koostamismahdollisuus. Se oli koulutusohjelmassa nähty selvänä vahvuutena (Ikonen



*Restonomien osaamiskuvauksen laadintaprosessi. Kuvassa yliopettaja Enni Mertanen ja selin AAKE-hankkeen vetäjä Ritva Nurminen.*

ym. 2004), mutta sen toteutuminen ei ollutkaan enää itsestään selvää. Koulutusohjelma oli kehittynyt ajan kanssa niin, että kaikilla asiantuntijuusalueilla on tarjolla runsaasti erilaisia opintojaksoja. Opintoja on niin paljon tarjolla, että opiskelijat helposti välttyvät valitsemasta muiden asiantuntijuusalueiden opintoja. Opiskelijan valinnanmahdollisuuksia kaventaa se, että ruoka- ja ravintolapalveluihin suuntautuva opiskelija on käytännössä pakotettu heti opintojen alkuvaiheessa valitsemaan asiantuntijuusalueensa.

Opintojaksokuvauksissa kuvattu osaaminen ei kaikilta osin asettunut viitekehyksen osaamistavoitteisiin. Joissakin kohdin koulutusohjelman tavoitteet ylittivät selvästi viitekehyksessä kuvatut osaamistavoitteet. Suurempi ongelma muodostui kuitenkin siitä, että koulutusohjelman kolmella eri asiantuntijuusalueella (ruoka- ja ravintolapalvelut, kuluttajapalvelut ja toimitilapalvelujen johtaminen) havaittiin olevan hyvin erilaisia profileja. Kaikissa asiantuntijuusalueissa oli samanlaisia osaamiskuvauksia,

mutta viitekehyksessä ne sijoittuivat eri kohtiin. Pohdinnan jälkeen tul-  
tiin siihen tulokseen, että korkeakoulututkintojen viitekehysjulkaisussa  
kuvatut oppimistulosten kuvaukset eivät sellaisenaan soveltuneet osaa-  
misen määrittämiseen ainakaan palvelujen tuottamisen ja johtamisen  
koulutusohjelmassa.

Taulukko 1. Koulutusohjelmakohtainen (ammattillinen) erikoisosaaminen (subject specific competences). Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman kompetenssit.	
Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman osaamisprofiili (professional profile)	Osaamisalueen kuvaus (tiedollinen ja taidollinen osaaminen) (description of the competence, knowledge and skills)
Kompetenssi 1 Asiakkuusosaaminen	Osa tunnistaa asiakkaiden tarpeet. Pystyy hankkimaan tietoa asiakasryhmistä ja soveltamaan palveluissa. Tuntee kuluttajalainsäädännön. Kykenee hallitsemaan asiakkuuksia, soveltaa viestintää ja neuvontaa asiakastilanteisiin. Hallitsee asiakasasiakirjat.
Kompetenssi 2 Prosessiosaaminen	Tunnistaa prosessit ja pystyy toimimaan tuotanto- prosesseissa. Tunnistaa prosessin kriittiset pisteet ja hallitsee prosessien operatiivisen johtamisen. Tuntee toiminnanohjausjärjestelmät, noudattaa ja soveltaa niitä. Kykenee kehittämään prosesseja ja soveltamaan strategisen johtamisen työkaluja.
Kompetenssi 3 Liiketoimintaosaaminen	Tuntee toimialan ja kansantalouden perusrakenteet ja menestyvän liiketoiminnan menetelmät. Osaa talouden suunnittelun ja seurannan. Tuntee strategisen johtamisen työkalut ja osaa soveltaa niitä työssään. Soveltaa työssään liiketaloudellista ajattelua. Tuntee liiketoimintaa ohjaavan lainsäädännön. Soveltaa yrittäjämäistä ajattelua työssään.
Kompetenssi 4 Resurssiosaaminen	Tuntee alalla käytettävät työmenetelmät ja kykenee niiden kehittämiseen. Tuntee ja osaa käyttää alan yleisiä resursseja (tilat, laitteet, koneet, ohjelmistot, toimintaohjeet, myös reseptiikka). Osaa johtaa henkilöstöä ja kehittää sitä sekä tuntee alan työlainsäädännön. Pystyy hoitamaan ja kehittämään asiakasresursseja, hankintastrategioita, alalla käytettäviä tutkimus- ja kehittämismenetelmiä.
Kompetenssi 5 Tuotehallintaosaaminen	Tuntee tuotteen elinkaaren. Kykenee asiakaslähtöiseen tuotekehitykseen. Tuntee tuotekehitys- ja tuotteistamisprosessit ja osaa tuotteen talouden hallinnan.

Päädyimme siis analysoimaan koulutusohjelman tuottamaa osaamista aineistolähtöisesti opintojaksokuvauksista. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia osaamisalueita opintojaksokuvauksissa on sisäänkirjoitettuna. Työskentelyn tuloksena syntyi Jyväskylän restonomin osaamiskuvaus. Siinä esitetään sekä ammatilliset että yleiset kompetenssit (Taulukko 1. ja 2.). Kompetensseja määriteltiin samaan aikaan monella taholla. ARENEN työryhmissä määriteltiin sekä yleisiä että koulutusohjelmakohtaisia kompetensseja (Antikainen ym. 2006). ARENEN aineistoihin tutustuttiin sitä mukaa kun niitä valmistui. Samalla vakuututtiin, että koulutusohjelman opintojaksokuvauksia ei pidä kirjoittaa kompetenssit mielessä, vaan kompetenssien pitää olla nimenomaan tavoitekuvauksia, osaamistavoitteita, joihin opiskelijoiden pitää pyrkiä. Tällä hetkellä työskentely jatkuu opetussuunnitelmatyönä valtakunnallisten kompetenssien avulla. Omia, tässä hankkeessa laadittuja kompetenssikuvauksia tullaan hyödyntämään koulutusohjelmarakenteen kehittämisessä.

Taulukko 2. Yleiset työelämävalmiudet (generic competences). Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman kompetenssit.	
Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman yleiset työelämävalmiudet	Osaamisalueen kuvaus (tiedollinen ja taidollinen osaaminen) (description of the competence, knowledge and skills)
Kompetenssi 6 Luova ajattelu ja ongelmanratkaisu	Restonomi kykenee innovatiivisesti ja aloitteellisesti hakemaan riittävät teoretiset tiedot ja perehtymään tarvittaviin menetelmiin, strategiaihin ja ohjelmiin työelämässä vastaantulevien ongelmien ratkaisemiseksi.
Kompetenssi 7 Työyhteisössä toimiminen	Restonomi kykenee toimimaan työyhteisön jäsenenä monikulttuurisessa työyhteisössä ja osaa viestiä työyhteisön sisällä ja sidosryhmien kanssa. Hänellä on riittävä kielitaito ammattikirjallisuuden seuraamiseen ja oman ammattitaidon ylläpitoon sekä monikulttuurisessa työyhteisössä toimimiseen. Esimiestäidot.
Kompetenssi 8 Asiantuntijaksi kehittyminen	Restonomilla on oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin liittyvät metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot. Hänellä on valmius jatkuvaan oppimiseen ja kyky huomioida eettiset näkökulmat ja toimia niiden mukaan. Tuntee oman osaamisensa ja kykenee toimimaan joustavasti uusissa tilanteissa (adapting to change)

## **Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteet ruokapalveluissa**

Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman ruoka- ja ravintolapalveluihin suuntautuvat opiskelijat tulevat kahta reittiä. Osa opiskelijoista on suorittanut ammatillisen tutkinnon ja heillä voi olla useiden vuosien työkokemus suoritustason tehtävissä, esimerkiksi kokkina. Heillä on siis erittäin hyvät taidot käytännön ruoanvalmistuksesta ja usein heidän opiskeluintressinsä onkin oppia vielä enemmän samaa asiaa. He kohtaavat ammattikorkeakouluopinnoissa usein vakaviakin ongelmia puutteellisen kielitaidon takia ja joillakin voi olla vaikeuksia jopa selviytyä kieliopinnoista. Kielitaito ei aina harjaannu opintojen ja työelämän vaatimusten tasolle. Myös tiedonhankintataidot kaipaavat kehittämistä. Usein tyydytään ensimmäiseen internetistä vastaan tulevaan tietoon ja tiedonkäsitys kaipaasi kehittymistä. Myös äidinkielen hallinta ja kirjoittaminen voi olla puutteellista. Jotkut opiskelijat voivat jopa onnistua luovimaan opinnoissa aina opinnäytetyövaiheeseen ennen kuin ongelmat tulevat esille. Ammatillisesta koulutuksesta tulevat ovat usein hyvin käytäntöön suuntautuneita eivätkä ole kovin halukkaita lukemaan. He eivät myöskään koe olevansa hyviä kirjoittamaan tai refleктоimaan omaa oppimistaan. Lukiota tulevat opiskelijat ovat puolestaan harjaantuneita kirjoittamaan, hyviä hankkimaan ja arvioimaan tietoa, kielitaitoisia ja tottuneita käyttämään englantia ja ruotsiakin. He kokevat heti opintojen alussa olevansa eksyksissä kun heidät laitetaan oppimisympäristönä olevaan ravintolaan perehtymään alaan.

Ruoka- ja ravintolapalveluissa on ainakin alitajuisesti vallalla vielä vanha ajatus, että alan johto- ja kehittämistehtäviin ei voi nousta, jos ei itse osaa jokaista prosessin vaihetta riittävän hyvin. Aikoinaan tuo kehitysmahdollisuus tiskaajasta tai apulaisesta johtajaksi on ollut hyvin radikaali ja lienee silloin vastannut kehittyvän elinkeinon työvoimavaatimuksiin. Nyky-yhteiskunnassa siihen ei ole enää mitenkään varaa. Kuitenkin käden taitoja arvostetaan vielä esimiestehtävissäkin, vaikka niissä pitäisi pystyä nimenomaan johtamaan ihmisiä, kehittämään prosesseja ja johtamaan sidosryhmäsuhteita. Tarvittava osaaminen on siten luonteeltaan hyvin erilaista. Esimiesten ja kehittäjien pitäisi myös osata antaa suoritustason ammattilaisille arvo ja tila oman työn hallintaan.

Nykyinen käytäntö ruokapalveluissa on se, että kaikki perehtyvät heti opintojen alussa oppimisympäristöön. Perehtymiseen tarvittava aika ja sitä edellyttävät opinnot vaihtelevat aiemman osaamisen mukaan. Amma-

tillisesta koulutuksesta tulevat menevät suoraan ravintolaan 6 op:n ajaksi ja lukiosta tuleville vastaava jakso on 12 op. Lukiosta tulevat suorittavat lisäksi ennen kenttäjaksoa ruokatuotannon opintojakson, josta ammatillisen koulutuksen suorittaneet voivat selviytyä vapauttavalla tentillä. Näillä järjestelyillä on opiskelijoille siis välitetty selkeä kaksiteräinen piiloviesti. Kädentaitoja arvostetaan ja pidetään jopa välttämättöminä. Lukiosta tulevat kokevat, että he eivät osaa mitään ja he joutuvat heti töihin. Sen sijaan ammatillisen väylän kautta tuleville suositellaan kieliopinoja, joita he eivät halua ottaa ihan opintojen alussa, kun eivät vielä ole hahmottaneet niiden tarpeellisuutta. Kun muutakaan ei ole tarjolla, opiskelijoilla on yllättäen vapaa-aikaa niin paljon, että he hakeutuvat töihin ja sitten heillä onkin vaikeuksia irrottaa aikaa kokopäiväiseen opiskeluun. Käytännössä teemme karhunpalveluksen molemmille opiskelijaryhmille näillä järjestelyillä, vaikka ajatuksena on ollut aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

Aiemman osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on tässä kohden monta ongelmaa. Ne juontavat juurensa siitä, että restonomian ydinosasta on ollut vaikea määrittellä. Ruokatuotannon opetus pitäisi olla selvästi eri tasolla, mitä se nykyisin on. Selvää on, että valintaperusteena oleva osaaminen, siis esimerkiksi ammatillinen tutkinto ei voi olla hyväksiluvun perusteena. Korvaavat opinnot voitaisiinkin järjestää niin, että kumpikin opiskelijaryhmä aloittaisi opinnot keskittymällä omasta osaamisestaan puuttuviin opintoihin. Silloin ruokatuotantoon liittyvät opinnot kohdennettaisiin vain lukion kautta tuleville ja siirrettäisiin valinnaisiksi.

## **Tarve myös koulutusohjelman kehittämiseen**

AAKE-hankkeen tarkoituksena oli kehittää osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sopiva menetelmä. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa havaitsimme kuitenkin AAKEn avulla ensisijaisesti koulutusohjelman kehittämiskohtia. Tarve osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen on edelleen olemassa. Ruokapalvelujen osaamisen määrittelystä virinnyt keskustelu osoittaa, että asiasta on hyvin erilaisia mielipiteitä. Varsinkin aikuisopiskelijoilla on tarve työelämässä hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen, mutta samaan aikaan heille pitää tarjota mahdollisuus oman osaamisen kehittämiseen. Opiskelijat tulevat opiskelemaan, koska he haluavat kehittyä. Siihen heillä ei ole mahdollisuutta, jos suuri osa opinnoista hyväksiluetaan. Asianmukainen osaa-

misen tunnistamis- ja tunnustamisjärjestelmä edesauttaa myös yhteistyötä työelämän kanssa, koska silloin yritykset huomaavat hyötyvänsä opiskelevista työntekijöistään. Entistä suurempi osa opinnoista pitäisi toteuttaa aidoissa työelämän oppimisympäristöissä ja T&K-hankkeissa. Tällaiset vaatimukset edellyttävät joustavia pedagogisia ratkaisuja. AAKE-hanke toimi keskustelun virittäjänä ja innostajana uusien ratkaisujen etsimiseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla aikuisten tutkintoon johtavan koulutuksen kehittämistyö jatkuu tästä eteenpäin MATTI-hankkeessa, jossa kehitetään uusia tapoja aikuisopiskelijoiden osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen, työelämän oppimisympäristöjen hyödyntämiseen ja T&K-toiminnan tiiviimpään nivomiseen tutkintoon johtavaan koulutukseen.

#### **Kirjoittajatiedot**

**Enni Mertanen**, yliopettaja, koulutuspäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Matkailu-, ravitsemis- ja talousala  
Asiantuntijuusalueet: palveluliiketoiminta, ruoka- ja palvelutuotanto

**Kirsti Hintikka-Mäkinen**, lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, matkailu-, ravitsemis- ja talousala  
Asiantuntijuusalueet: Toimitilapalvelujen johtamisen aihealuevastaava



# Logistiikan ylemmän amk-tutkinnon työelämälähtöinen opintojen suunnittelu

*Simo Hokkanen, Markku Inkinen & Petri Vauhkonen*

## Suunnittelun lähtökohta

Logistiikan koulutusohjelman tavoitteena oli valmistautua ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon mahdollistavaan koulutukseen syksystä 2007. Tämä edellytti ennakoivasti eri sidosryhmien näkökantojen selvitystä toteutettavan koulutuksen tavoitteista ja opetussuunnitelman konkreettisesta sisällöstä ja toteutustavasta. Perusteen ja perusreunaehdot toteutettavalle koulutukselle on antanut opetusministeriö. Insinöörikoulutuksen osalta tämä tarkoittaa muun muassa koulutuksen laajuutena 60 opintopistettä ja pohjakoulutusvaatimuksena amk-insinööritutkintoa.

## Tavoitteet

Tässä artikkelissa kuvataan käsitteitä ja Delfoi-menetelmää, jolla selvitetiin yhden merkittävän sidosryhmän, alan keskeisten työnantajien, näkemyksiä koulutuksen sisällöstä ja toteutuksesta. Samalla halusimme saada uusia näkemyksiä työelämän ja koulutuksen yhteistyöstä kompetenssien määrittelyssä ja koulutuksen käytännön toteutuksen suunnittelussa.

## Kompetenssit ja kvalifikaatiot

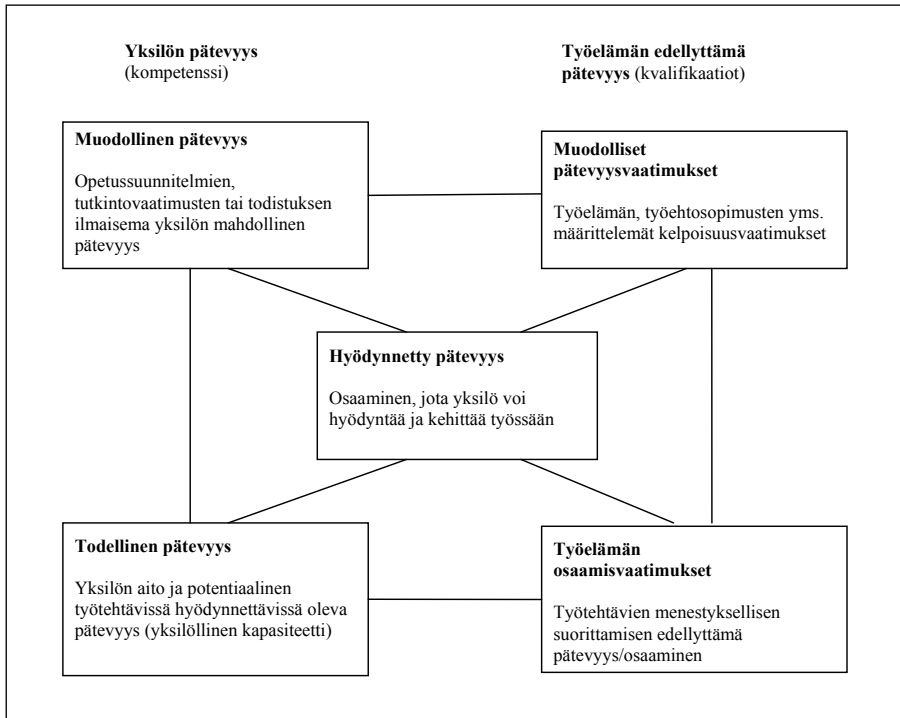
Kompetenssi ja kvalifikaatio ovat ammatillisen osaamisen peruskäsitteitä. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisperustan. Kompetenssit ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia, yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmiä. Kompetenssi kuvaa koulutuksen kehittämisen yhteydessä pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Kompetenssien tavoitteena pidetään yleisesti toisistaan selkeästi erottuvia ja arvioitavissa olevia osaamiskokonaisuuksia. Suomessa ARENE ry:n asettaman projektin tuloksena (2004–2006) kompetenssit määritellään kahteen pääryhmään: ammatillisiin kompetensseihin (subject specific competences) ja yleisiin kompetensseihin (generic compe-

tences). Projektin suosituksena yleisiksi kompetensseiksi luetaan itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Viimeisen parin vuoden aikana yksittäiset korkeakoulut ovat muokanneet näiden suositusten pohjalta omat linjauksensa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu on muun muassa halunnut nostaa yleisiin kompetensseihin mukaan yrittäjyysosaamisen. Ruohotie (2003) on kompetensseja tutkiessaan todennut, että ns. metataidot, jotka ovat sukulaiskäsitteitä erityisesti yleisille kompetensseille, mahdollistavat erityisosaamisen hankkimisen nopeasti ja tehokkaasti, ovat abstraktimpia kuin ammattispesifiset kvalifikaatiot, auttavat prosessoimaan tietoa, mahdollistavat tiedon luovan soveltamisen, auttavat ennakoimaan alan kehitystä, mahdollistavat nopean reagoimisen (ja aloitteiden tekemisen) työtä koskeviin muutoksiin ja tekevät mahdolliseksi hallita omaa urakehitystä.

Kompetensseja ja niiden osakomponentteja on tarkasteltu myös pätevyysnä, joita eri sidosryhmät odottavat tai edellyttävät opintonsa päättäviltä tai jo työelämässä olevilta (ks. kuvio 1). On syytä huomata, että kompetenssit liittyvät yksilön kykyyn, kun taas työelämän edellyttämä pätevyys mielletään kvalifikaatioiksi, joilla kuvataan työelämän osaamisvaatimuksia.

Työelämän edellyttämiin kvalifikaatioihin on liitetty monenlaisia määrittelyjä ja jakoja. Tunnetuimpia on alun perin kansainvälisen työjärjestön ILO:n piirissä syntynyt jako kolmeen alueeseen. Nämä ovat a) tuotannolliset kvalifikaatiot; ovat tarpeen varsinaisessa työn tekemisessä, b) normatiiviset kvalifikaatiot; mukautumis-, motivaatio- ja sosiokulttuuriset kvalifikaatiot, c) innovatiiviset kvalifikaatiot; mahdollistavat työprosessien kehittämisen ja oikean toiminnan ennalta arvaamattomissa tilanteissa. Näihin kuuluu myös jatkuva uuden oppiminen.

Oulun ja Kuopion yliopistojen yhteishankkeessa (Toimiva opetussuunnitelma kaksivaiheisessa tutkintorakenteessa, [www.oulu.fi/w5w](http://www.oulu.fi/w5w)) uudenlaiset opiskelu- ja oppimisvalmiudet oli jaettu kompetensseiksi kolmeen pääryhmään: välineelliset, yhteistoiminnalliset ja itsenäisen toiminnan kompetenssit. Näiden alajaottelu kuvaa modernin, nopeasti muuttuvan työelämän yksilöltä edellyttämää osaamista. **Välineelliset kompetenssit** ovat: tekniset taidot, ohjelmistojen käyttötaidot, kieli- ja viestintätaidot, verkostojen käyttötaidot, tiedonhakutaidot, kysymysten esittämistäidot, tiedon käsittely ja prosessointitaidot, uuden tiedon tuottaminen, tiedon kriittinen arviointitaito, asiantuntijadokumenttien tuottamistaidot ja opis-



Kuvio 1. Ammatilliseen pätevyyteen liittyviä merkityksiä (lähtökohtana Ellström 1997, 37–44; Ruohotie 2003)

kelutaidot. **Yhteistoiminnalliset kompetenssit** ovat: vuorovaikutustaidot, tiimityöskentely, osaamisen jakamisen taidot, projektien johtaminen, taito saattaa omat käsitykset kirjalliseen ymmärrettävään muotoon, verkostoitumistaidot ja osallistuminen yhteiskunnalliseen tiedonmuodostukseen. **Itsenäisen toiminnan kompetenssit** ovat: abstraktit ajattelu- ja arviointitaidot, oleellisen tiedon erottaminen, kokonaisuusien hahmottaminen, itseohjautuvuus, muutoksen ja epävarmuuden sietokyky, vastuullisuus, sitoutuminen, elinikäisen oppimisen taidot ja metakompetenssit.

## Työnantajien käsitysten selvittäminen

### Tutkimusmenetelmät ja niiden soveltuvuus

Delfoi-metodia voidaan kuvata välineeksi strukturoida ryhmäkeskustelua siten, että menetelmän avulla voidaan käsitellä monimutkaisia ja vaikeita kysymyksiä, joihin ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa vastausta.

Tulevaisuuden yhteiskunnan asettamien haasteiden tutkiminen insinöörikoulutuksen näkökulmasta on hyvä esimerkki em. kriteerit täyttävästä monisyisestä kysymyksestä.

Delfoi-menetelmää käytettäessä on erityisen tärkeää, että asiantuntijat edustavat tutkimuksen kohdetta eri näkökulmista katsovia ryhmiä. Toinen kriittinen tekijä on, että tutkijan ei pidä pyrkiä saamaan aikaan väkisin yksimielisyyttä asiantuntijoiden joukossa. Muuten tuloksena on ainoastaan keinotekoinen konsensus.

Insinöörikoulutukseen liittyen voidaan identifioida ainakin viisi keskeistä sidosryhmää: opiskelijat ja valmistuneet, korkeakoulun kyseisen opintoalan opettajat ja muut asiantuntijat, elinkeinoelämän vaikuttajat, poliittiset päättäjät sekä muut asiantuntijat, joihin kuuluvat muun muassa asiantuntijat, jotka pyrkivät edistämään alan soveltavaa tutkimusta ja tuotekehitystä.

Delfoi-menetelmä tunnetaan myös Delfi- ja Delphi-tekniikkana. Osmo Kuusi (1994) lähestyy Delfoi-menetelmää sen kolmen keskeisen piirteen eli anonymiteetin, argumenttien iteraation ja palautteen kautta. Delfoi-menetelmässä tutkijan kokoamat eri alojen asiantuntijat argumentoivat valmiiksi määritellystä aiheesta. Tarkoituksena ei ole yksimielisyyden saavuttaminen. Nykyisin menetelmästä on useita eri versioita, joita yleisesti nimitetään skenaariomenetelmiksi.

Useat tutkijat toteavat, että Delfoi-menetelmä on niin epämääräinen, ettei sitä voida tarkastella yhden täsmällisen analyttisen tekniikan avulla. Esimerkiksi jos tutkimuskohteena on aihealueita, jotka ovat vielä hahmottumattomia ja kiistanalaisia. Menetelmä on kehitetty nimenomaan tulevan kehityksen mahdollisuuksien arvioimiseen (muun muassa Kuusi 1994, Linstone & Turoff 1975).

Delfoi-menetelmällä tieto hankitaan haastatteleamalla asiantuntijoita toisistaan riippumatta – anonyymisti, jolloin yhden ihmisen mielipide ei hallitse valitun asiantuntijaraadin mielipidettä, minkä on sanottu olevan esimerkiksi komiteatyöskentelyn heikkouksia. Perinteisesti Delfoi-menetelmällä hankittu tieto on perustunut asiantuntijoiden haastatteluihin, joskin tällainen mielipiteiden yhdenmukaistaminen johtaa usein oleellisen, heikon signaalin omaisen tiedon häviämiseen. Tästä syystä tiukasta konsensuksesta on eräissä tapauksissa pyritty luopumaan (Kuusi 1993, 135, Turoff & Hiltz 1996) ja painotetaan enemmänkin mielipiteen stabiilisuutta eli sitä, että mielipiteet eivät enää muutu Delfoin eri kierrosten myötä. Delfoi-menetelmälle on Kuusen mukaan tyypillistä seuraavat luonnehdinnat (Kuusi 1993, 135):

- 1) Tutkimusta varten on muodostettu asiantuntijaryhmä tai -paneeli.
- 2) Asiantuntijat muotoilevat kantansa tutkimusta tekeväälle erikseen. Kannanotot voivat kohdistua alusta lähtien täsmällisesti esitettyihin väitteisiin tai ensimmäinen kierros voi perustua väljään kysymyksen asetteluun, joka täsmentyy selkeiksi väitteiksi vasta yhden tai useamman haastattelu- tai postikyselykierroksen jälkeen.
- 3) Asiantuntijoille välitetään anonyymisti ja tyyppillisesti kirjallisesti tietoja toisten paneeliin kuuluvien kannanotoista ja niiden perusteluista.
- 4) Asiantuntijat voivat yhden tai useamman kerran muuttaa mieli- pidettään esitetyn aineiston perusteella.

Kuusen mukaan Delfoi-menetelmällä on muutamia etuja esimerkiksi ryhmä-/tiimityöskentelyyn tai aikasarja-analyysiin nähden (Kuusi 1993, 138–139):

- 1) Delfoi soveltuu erityisesti vaikeasti pääteltävien taite- tai käänne- pisteiden löytämiseen tai ajoittamiseen.
- 2) Hyvä Delfoi-tutkimus tuo Delfoi-raadin jäsenen havaitsemat heikot signaalit ja kehittämistavoitteet suuremman joukon arvioitavaksi.
- 3) Hyvä Delfoi-tutkimus ehkäisee arvovalta- ja intressiristiriitojen ajattelua nujertavan vaikutuksen.

Etujensa lisäksi Delfoi-menetelmässä on eräitä puutteita, joita erinäi- nen määrä tutkijoita on ottanut esille (Metsämuuronen, 1998). Ensimmäinen kriittinen kohta Delfoi-prosessissa on asiantuntijoiden valinta (Duffield 1993, 228). Kukaan ei pysty sanomaan kuinka monta asian- tuntijoita tulisi olla. On ollut paneeleita, joissa panelisteja on ollut yli tuhat. Toisaalta eräät tutkijat pitävät 10–15 hengen paneelia riittävänä. Yleensä panelistien määrä on vaihdellut 30:n ja 100:n välillä (Turoff & Hiltz 1996, 57). Kukaan ei myöskään pysty sanomaan sitä, kuka olisi ”riittävän hyvä asiantuntija” paneeliin. Kysymyshän lienee siitä, onko kukaan lokaali asiantuntija todella oman tiedonalansa kärjessä. Kysymys kuuluukin: ketä pitäisi käyttää asiantuntijana tai kuka lopulta täyttää asiantuntijuuden kriteerit.

Toinen kriittinen kohta on ensimmäinen Delfoi-kierros. Oleellista on tehdä oikeat kysymykset; väärät kysymykset saattavat johtaa asiantun- tijat väärään suuntaan.

Kolmas vaihe, jossa pitää tehdä kriittisiä valintoja, on iteraatiokerrojen määrän valinta. On sanottu, että jos kierroksia on enemmän kuin kolme, tulee tutkimuksesta aikaa vievä ja kallis. On myös esitetty, että kolmannen kierroksen jälkeen muutoksia ei juurikaan tulisi mielipiteisiin (Duffield 1988).

Neljäs keskeinen ongelma on konsensus. Ongelmahan on se, mitä pidetään konsensusena. Kirjallisuudessa ratkaisuksi konsensusongelmaan on esitetty ”riittävän konsensuksen” löytämistä (muun muassa Duffield 1993, 228, 230), mikä yleensä perustuu kvantitatiiviseen mielipiteiden arvottamiseen. Täydellistä konsensusta ei pidetä enää toivottavana, sillä ajatellaan, että pyrkimys täydelliseen yhtenäiseen mielipiteeseen voi johtaa tärkeän informaation katoamiseen (Turoff & Hiltz 1996, 56, Kuusi 1993, 136). Viides kritiikin lähde on tutkimuksen toistettavuus. Useat Delfoi-tutkijat toteavat, että Delfoi-tutkimuksen reliabiliteetti eli toistettavuus on epämääräinen (muun muassa Williams & Webb 1994, 182). Olisivatko toiset asiantuntijat antaneet toisenlaisen lopputuloksen?

Toisenlainen metodologinen ongelma on kysymys asiantuntijan mielipiteen stabiiliudesta eli pysyvyydestä (Metsämuuronen 1997): mielipiteillä on taipumus ajan myötä muuttua. Saattaa olla hankala saada selville sitä, milloin muutos asiantuntijan mielipiteessä johtuu asiantuntijasta itsestään (asiantuntija ei ole osannut päättää, tai mielipide stabiilista ilmiöstä muuttuu). Tällöin voidaan puhua asiantuntijan stabiiliudesta. Toisaalta pitäisi tietää, milloin muutos mielipiteessä johtuu itse ilmiössä tapahtuvasta muutoksesta (ilmiön stabiilius). Delfoi-menetelmään on sisäänrakennettuna mahdollisuus muuttaa mielipidettään. Ongelma syntyykin siitä, että kun riittävät Delfoi-kierrokset on käyty läpi, ja on löytynyt yhteinen mielipide, emme tiedä tulisiko kuukauden, puolen vuoden tai vuoden päästä osittain hyvinkin erilaisia tuloksia, mikäli tehtäisiin uusi Delfoi-tutkimus.

## **Tutkimusasetelma**

Tässä työssä selvitettiin siis logistiikka-alan työnantajien näkemyksiä ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opetuksen tuottamista kompetensseista. Työn eteneminen noudatti seuraavaa järjestystä:

- a) Tavoitteiden asettaminen, työryhmän kokoaminen ja perustiedon käsittely.

- b) Ensimmäisen Delfoi-kierroksen toteutus; asiantuntijoiden valinta, haastattelujen ja kyselyiden toteutus, vastausten analysointi. Otanta oli 170 henkilöä.
- c) Toisen Delfoi-kierroksen kyselylomakkeen laatiminen ensimmäisen kierroksen tulosten pohjalta, kyselykierroksen toteutus edellistä suppeammalle asiantuntijaryhmälle, vastausten analysointi. Kyselyyn osallistui 45 henkilöä.
- d) Kolmannen kierroksen, tässä tapauksessa paneeli-istunnon suunnittelu ja toteutus; toisen kierroksen tulosten tiivistys, asiantuntijapaneelin toteutus, konsensuksen muodostus. Istuntoon osallistui kahdeksan asiantuntijaa.
- e) Delfoi-prosessin tulosten analysointi ja työstäminen muiden sidosryhmien näkemysten kanssa.
- f) Koulutusohjelman tuottamien kompetenssikuvausten laatiminen ja niiden tuottaminen konkreettisiksi opintojaksoiksi.

## **Johtopäätöksiä**

Edellä kuvattua Delfoi-prosessia on käytetty logistiikan ohjelmien suunnitteluun aikaisemminkin. Näin kokemusta on karttunut niin ammattikorkeakoulun henkilöille kuin myös prosessiin osallistuville elinkeinoelämän asiantuntijoille. Tiivistetyt tulokset ovat seuraavia:

- 1) Systemaattisesti ja ripeästi toteutetulla tutkimuksella saadaan kohderyhmän kompetenssit riittävällä tarkkuudella selvitettyksi.
- 2) Mitä paremmin pystymme määrittelemään kohderyhmän, tässä tapauksessa logistiikkaklusterin, sitä luotettavampia tuloksia saadaan.
- 3) Hyvä valmistautuminen muun muassa haastatteluihin on paikallaan. Ongelmana erityisesti on haastattelujen ja kyselyjen tiivis strukturointi vs. avoimuus.
- 4) Aikaa tällaisen tutkimuksen tekoon menee noin kolme kuukautta.
- 5) Nykyaikaisia tiedonkeruumenetelmiä tulisi käyttää joustavasti, mutta ottaen huomioon mukana olijoiden vaihtelevat mahdollisuudet ja halut esimerkiksi internet-pohjaisten lomakkeiden käsittelyyn.
- 6) Delfoi-prosessi tiivistää ja aktivoi elinkeinoelämän asiantuntijoiden yhteyksiä koulutusorganisaatioon.
- 7) Menettelyä voi suositella laajempaan käyttöön.

**Kirjoittajatiedot**

**Simo Hokkanen**, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, tekniikka ja liikenne

**Markku Inkinen**, lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, tekniikka ja liikenne

Asiantuntijuusalueet: logistiikka, erityisesti kuljetustalous

**Petri Vauhkonen**, koulutuspäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, tekniikka ja liikenne

Asiantuntijuusalueet: johtaminen ja yritystalous



# Elektroninen portfolio osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa

*Jouni Huotari, Aino Lepänjuuri & Annu Niskanen*

## Kehittämistyön taustaa

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on noussut yhä tärkeämmäksi yritysten hakiessa osaavaa henkilökuntaa palvelukseensa. Työympäristöt muuttuvat oppimisympäristöiksi ja työkokemuksen kautta syntyvästä osaamisesta tulee olennainen ja merkittävä osa uuden oppimista. Elinikäisessä oppimisessa keskeiseksi tulee koulutustoiminnan suuntaaminen siten, että se mahdollistaa aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen ja edesauttaa opiskelijoiden joustavaa mahdollisuutta päivittää osaamistaan työelämän nopeasti muuttuvia tarpeita vastaaviksi. Myös oppilaitoksissa kohdataan tilanteita, joissa on sekä opiskelijan että oppilaitoksen etu tunnistaa ja tunnustaa opiskelijan aikaisempi osaaminen.

Tässä artikkelissa kerromme kuinka Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (JAMK) kehitetty elektroninen portfolio on toiminut osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Kehittämistyössä keskeistä on ollut eri alojen välinen yhteistyö sekä yhteisen kielen ja käsitteistön löytäminen. Haastavaksi kehittämisen on tehnyt myös se, että on kehitetty samanaikaisesti opetussuunnitelmia osaamisen kuvaamiseksi ja portfolio työkalua teknisenä ja menetelmällisenä ratkaisuna.

JAMKissa on kehitetty viime vuosina useita ratkaisuja osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen korkea-asteelle. Keskeisenä tavoitteena on ollut kehittää ja soveltaa korkea-asteen koulutukseen menetelmiä ja työvälineitä osaamisen tunnistamiseen, arviointiin ja tunnustamiseen eri osapuolten välisenä yhteistyönä. Kehittämistyötä on aloitettu Taituri-hankkeessa ja se on jatkunut Aake- ja Anturi-hankkeissa. Tämän kehittämistyön tuloksena luodaan pohjaa laajemmalle osaamisen tunnistamista, arviointia ja tunnustamista koskevan järjestelmän kehittämistyölle korkea-asteella. Kehittämistyön tuloksia on julkistettu mm. Taituri-hankkeen aikana kirjoitetussa raportissa (Niskanen, Lepänjuuri & Rautio 2006). Kehittämistyö on jatkunut Anturi-hankkeessa ja keskeisenä tavoitteena on ollut kehittää verkkopohjaisia työvälineitä (esimerkiksi digitaalinen eli

elektroninen portfolio nimeltään ePof, osaamiskartoitukset) tukemaan urasuunnittelua ja joustavien oppimispolkujen rakentamista.

Osaamisen tunnistaminen on erityisen tärkeää silloin, kun opiskelijalla on aiemmin hankittua osaamista. Opiskelijan on tärkeä nähdä, mitä hän jo osaa ja mitä osa-alueita hänen pitää vielä oppia. Hänen pitäisi pystyä vertaamaan omaa osaamistaan opintojen vaatimuksiin ja tämän jälkeen hänellä on mahdollisuus osoittaa osaamisensa. Osaamisen osoittaminen voi tapahtua esimerkiksi elektronisen portfolion avulla. Opiskelija tuo esille omasta mielestään riittävät todisteet osaamisestaan ja kuvaa niiden avulla omaa osaamistaan suhteessa tavoitteisiin. Opettajan tai muun arvioijan tehtävä on arvioida tämän pohjalta aiemmin hankittua osaamista päätöksenteon pohjaksi.

Osaamista on voinut syntyä aiemmissa opinnoissa, työssä tai harrastustoiminnassa. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen parhaimmillaan palvelee sekä opiskelijaa, oppilaitosta että työelämää. Työelämässä painottuu yhä enemmän ammatillinen kasvu ja kehittyminen, jolloin edellytetään kykyä tunnistaa oma osaaminen, oppia ja poisoppia. Portfolio tukee elinikäistä oppimista ja voi toimia linkkinä koulutuksen ja työelämän välillä. Opiskelijalle oman osaamisen tunnistaminen on yleensä voimaannuttavaa. Samalla myös motivaatio todennäköisesti paranee. Lisäksi opiskelu tehostuu ja aikaa säästyy, kun pystyy lukemaan hyväksi ne asiat, jotka hän jo tietää ja osaa.

## **Mihin osaamisen tunnistamista tarvitaan?**

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen on käsite, joka kiinnittää huomiota siihen, että opimme ja hankimme tietoja, taitoja sekä valmiuksia koulutusjärjestelmässä, työelämässä, järjestötoiminnassa, harrastuksissa ja vapaa-aikana. Kyseiset tiedot, taidot ja osaaminen voivat olla yleissivistävää, ammatillista tai muuta osaamista. Osaamisen tunnistamista voidaan tarkastella sekä yksilön, koulutuksen, työelämän ja yhteiskunnan näkökulmasta. Osaamisen tunnistamisen tavoitteena on tehdä yksilön osaaminen näkyväksi ja legitimoida siten, että se kohottaa yksilön työmarkkinakelpoisuutta. Tavoitteena on vähentää koulutuksen päällekkäisyyttä ja säästää koulutukseen käytettyä aikaa. Työelämän näkökulmasta osaamisen tunnistamisen välineitä voidaan käyttää työntekijöiden osaamisen kartoittamiseen ja helpottaa näin koulutustarpeiden määrittelyä.

Lähtökohtana on se, että opiskelija pyrkii ymmärtämään aiemmin hankkimaansa osaamista ja jäsentää sen suhteessa osaamistavoitteisiin sekä osoittaa osaamisensa. Korkeakoulu arvioi opiskelijan esittämät oppimistulokset sekä niiden suhteen opintojen osaamistavoitteisiin ja myöntää sen perusteella hyväksiluvun. Korkeakoulun tehtävänä on yhdenmukaisen, luotettavan ja läpinäkyvän järjestelmän luominen aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. Tunnistettu osaaminen voidaan lukea yksilölle hyödyksi koulutusjärjestelmän opinto- tai tutkintosuorituksena. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä 2004; Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakoulussa 2007)

Tarve aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen nousee kansainvälisistä ja kansallisista koulutuksen kehittämisen näkymistä. Edelleen työelämän muutokset ja aluekehittämisen tarpeet haastavat koulutuksen huomioimaan joustavalla tavalla muuttuvat ammattitaitovaatimukset. Tässä toiminnassa korostuu eri osapuolten välinen vuoropuhelu ja yhteistyö. Elämänlaajuinen oppiminen edellyttää yksilöltä kykyä tunnistaa ja arvioida omaa osaamistaan. Kokonaisuutena nämä tekijät haastavat koulutuksen järjestäjät kehittämään osaamisen tunnistamisen työvälineitä ja menettelytapoja. Toiminnassa on kyse yksilön ammatillisesta kehittämisestä, työyhteisöjen kehittämisestä ja sitä kautta myös aluekehityksen tukemisesta.

## **Portfolio elinikäisen oppimisen tukena**

Portfolio tukee elinikäistä oppimista ja se voi toteutua eri tavoin. Tekijän (opiskelijan tai työntekijän) tulee olla tietoinen toiminnan luonteesta, tarkoituksesta, tavoitteista sekä portfolion laadinnan vaiheista. Portfolio on väline, joka edistää opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua. Siitä on tullut sillanrakentaja koulutuksen ja työelämän välille. Portfolio on tekijän esittely, jossa henkilön osaaminen, saavutukset, persoonallisuus ja ammatillinen kasvu välittyvät lukijalle.

Portfolio vaihtelee sisällöllisesti sen mukaan, mihin tarkoitukseen se tehdään. Perusportfolio voi olla työkansio, johon kootaan kaikki tietyn ajanjakson, kurssin tai aihealan opiskelu- ja oppimistehtävät, projektityöt ja luonnokset. Näyteportfolio tehdään perusportfolion pohjalta ja se on usein julkaistavaksi tarkoitettu. Se on parhaiden töiden kokoelma, jonka perusteella opiskelija haluaa osoittaa pätevyytensä esimerkiksi tietylle työnantajalle. Näyteportfolio koostuu perustellen valituista töistä kuten

esimerkiksi tutkintotodistuksista, ulkopuolisten arvioinneista, työtodistuksista. (Linnakylä et al 1999; Niikko 2000)

Ammatillisen kasvun portfolioissa keskeisintä on oman osaamisen pohtiminen ja jäsentäminen, siis portfolion eri vaiheiden näkyväksi tekeminen. Portfolio on myös arvioinnin väline. Se osoittaa, mitä yksilö osaa ja missä ovat hänen vahvuutensa, mutta myös mitä alueita hänen pitää kehittää. Henkilö voi tehdä näkyväsi oman oppimisensa ja asiantuntijuuden kehittymisen sekä tavoitteiden saavuttamisen. Arviointiportfolio on valikoitu kokoelma oppijan töitä, tehtäviä ja standardoituja arviointeja. Tämän tyyppisen portfolion tarkoituksena on arvioida esimerkiksi opiskelijan ammatillista kehittymistä, osaamista ja suoritusta tietyn tutkinnon tai ammatillisen pätevyyden saamiseksi. Arviointiportfolio on silloin sopiva, kun tavoitteena on hankkia selkeä käsitys oppijan tiedoista, taidoista ja osaamisesta.

Digitaalinen eli elektroninen portfolio on hyvin paljon samantyyppinen kuin paperinen portfolio. Sisältöä kootaan, säilytetään sekä ylläpidetään ja jaetaan elektronisessa muodossa. Siihen voi yhdistää tekstin lisäksi esimerkiksi kuvaa, videota, animaatioita ja ääntä. Digitaalisen portfolion etuja verrattuna perinteiseen paperiportfolioon ovat tehokkaammat julkaisukanavat. Digitaalinen portfolio voi myös lisätä yhteistoiminnallisen ja oppijakeskeisen vertaisarvioinnin kehittymistä.

Anturi-hankkeessa ePofo on opiskelijan henkilökohtainen opiskelun dokumentoinnin sekä oppimisen arvioinnin ja kehittämisen väline. Portfolio muodostuu opintojen sisältöä, työharjoittelua sekä opinto- ja työnäytteitä sisältävistä osista. Se on digitaalinen työkansio, jonka luominen ja ylläpitäminen tapahtuvat tietoverkon avulla. Sen avulla voidaan osoittaa aiemmin hankittu osaaminen, kuvata ja arvioida osaamisen kehittymistä suhteessa tavoitteisiin tai hakea korvaavuuksia. Sen tärkeänä tehtävänä on myös opiskelijan itseohjautuvuuden, opintotavoitteiden sekä omien taitojen itsearvioinnin kehittäminen ja niiden tukeminen. Lisäksi se mahdollistaa ammatillisen kehittymisen haasteiden arvioinnin.

## **Elektronisen portfolion kehitystyö**

Vuonna 2006 mahdollisia valmiita ratkaisuja tarvitsemallemme elektroniselle portfoliolle oli useita. Näitä vaihtoehtoja kartoitimme ja tutkimme JAMKin rahoittamassa @mk-TieTURI-projektissa. Kevään 2006 aikana teimme myös ensimmäisen vaatimusmäärittelyn elektroniselle portfoliolle. Sen mukaan keskeisiä toteutettavia piirteitä olivat:

- ylläpitäjälle: käyttöoikeuksien, käyttäjäryhmien, kompetenssien (osaamisalueiden), opintojaksojen jne. hallinnointi
- opettajalle: opiskelijan tuottaman materiaalin kommentointi ja arviointi
- opiskelijalle: dokumenttien ja niihin liittyvien selitetekstien lisäys, muutos ja poisto
- kaikille: sisäänkirjautuminen Novell-tunnuksilla; käytönaikainen ohje; yhteys JAMKissa käytössä olevaan eHOPS-järjestelmään.

Verrattuamme vaatimuksiamme potentiaalsiin valmiisiin vaihtoehtoihin, mikään olemassa oleva työkalu ei täyttänyt vaadittuja kriteereitä. Yksikään tutkituista työkaluista ei täysin perustunut kompetenssipohjaiseen ajatteluun eivätkä ne antaneet selkeää mahdollisuutta toteuttaa suomalaisissa oppilaitoksissa käyttöön otettua tai käyttöön tulevaa kompetenssien ja opintojaksojen yhdistämistä. Muita keskeisiä puutteita selvityksessä mukana olleissa työkaluissa olivat mm. merkittävät tilarajoitukset tallennettavan tiedon suhteen ja joustamattomuus eli emme olisi voineet muokata työkalua itsellemme sopivaksi. Näiden seikkojen vuoksi päädyimme tekemään oman ratkaisun, ePofon.

## **JAMKissa toteutettu ratkaisu – ePofo**

Kesän 2006 aikana kehitettiin ensimmäinen versio ePofo-työkalusta. Ratkaisu perustui ammatillisen opettajakorkeakoulun (AOKK) asiantuntijoiden antamiin määrityksiin. Tehtyä ratkaisua pilotoitiin kahdessa aikuiskoulutusryhmässä ja erityisesti näiden ryhmien kouluttajat olivat keskeisessä asemassa tehtäessä ensimmäistä versiota.

Ensimmäisen version käytön alkuvaiheessa törmättiin yllättävään ongelmaan. Palvelin, jonne ePofo oli asennettu, päivitettiin ja sen seurauksena ePofo ei enää toiminut. Tutkittuamme ratkaisuvaihtoehtoja päädyimme vaihtamaan palvelinta, jonka ylläpitoon meillä oli paremmat mahdollisuudet vaikuttaa. Tämä JAMKin sisäisessä verkossa toimiva virtuaalipalvelin avattiin ePofon osalta näkymään ulkomaailmaan. Palvelimen vaihdon jälkeen sovellus jouduttiin koodaamaan osittain uudestaan ja tämä toinen versio oli varsinaisen käyttäjäpilotoinnin kohteena keväällä 2007.

Jo syksyn 2006 aikana löysimme useita parannettavia kohtia ja päättimmekin sen vuoksi aloittaa pilotoinnin rinnalla uuden version kehitystyön. Uuden version keskeisiä uusia piirteitä olivat:

- käytettävyyden parantaminen mm. käyttäjiltä kerätyn palautteen perusteella
- käyttöliittymän yhdenmukaistaminen kaikkiin ePofon osiin
- järjestelmän arkkitehtuurin selkeyttäminen ja teknisen rakenteen parantaminen
- ePofon laajennus sopimaan JAMKin kaikille koulutusyksiköille (ja myöhemmin mahdollisesti myös muille korkeakouluille sopiva versio)
- raportointiosuuden kehittäminen
- ohjeiden parantaminen

Kevään 2007 aikana kehitetty versio on kuvattu hyvin Palolan ja Pelkosen opinnäytetyössä ”Portfolio verkkosovelluksena Jyväskylän Ammattikorkeakoulussa” (2007). Järjestelmän tietokannasta oli tavoitteena saada yhteensopiva eri yksiköille ja järjestelmän arkkitehtuurista ja käyttöliittymästä niin dynaaminen, että se soveltuisi kaikille aloille.

Ma	Ti	Ke	To	Pe	La	Su
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Kuvio 1. Esimerkki ePofon-ylläpitäjän hallinnointinäkömästä

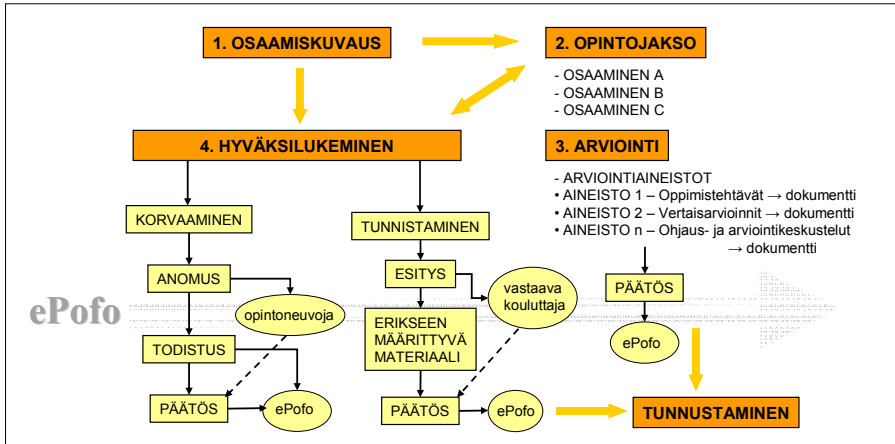
Toteutettu ratkaisu perustuu avoimiin ohjelmistoihin, joita voidaan käyttää ilmaiseksi. Näitä ovat mm. nk. LAMP-kokonaisuuteen kuuluvat Linux, Apache, MySQL ja PHP. Tarkempi kuvaus käytetyistä tekniikoista löytyy Palolan ja Pelkosen opinnäytetyöstä (2007). Varsinainen sovellus sijaitsee osoitteessa <http://epofo.labranet.jamk.fi/>.

Työkalulla on kolme käyttäjäryhmää: ylläpitäjä eli hallinnoija, opettaja ja opiskelija. Ylläpitäjällä on oikeus mm. lisätä, muuttaa ja poistaa osaamisalueita ja osaamisia sekä kytkeä tarvittavat osaamiset opintojaksoihin.

Opettajan tehtävänä on luoda ePofon käyttöympäristö opiskelija-ryhmää varten. Opettajalla on oikeus lukea ja arvioida oman ryhmänsä opiskelijoiden lisäämiä dokumentteja ja muita todisteita osaamisestaan. Opiskelija voi lisätä, muuttaa ja poistaa todisteita omasta osaamisestaan eri muodoissa (pdf, doc, jpg, avi jne.), jotka ylläpitäjä on määritellyt luotettaviksi tiedostotyypeiksi. Lisäksi opiskelija voi lisätä omia tavoitteitaan, vapaamuotoisia muistioita ja oppimispäiväkirjan merkintöjä. Osaamisen tunnistamista ja arviointia varten on oleellista, että opintojaksojen osaamistavoitteet ovat riittävän selkeästi ilmaistu. Edelleen tärkeää on, että arviointikriteerit ovat opiskelijoiden tiedossa osaamisen tunnistamiseen liittyvää oman osaamisen ymmärtämistä ja itsearviointia varten.

Osaamisen tunnistaminen ja arviointi on opiskelijan aloitteesta tapahtuvaa toimintaa, mutta hänen on tärkeää saada siihen ohjausta. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ohjausta aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen antavat kouluttajat ja opintoneuvoja. Opiskelija arvioi osaamistaan suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin. Jos hänellä on aiemmin hankittua osaamista, hän voi hakea osaamisensa tunnistamista ja arviointia. Sitä varten hän esittää arviointiaineiston ja kuvauksen osaamisestaan suhteessa osaamistavoitteisiin. Arviointiaineisto rinnastetaan siten opintojakson oppimistehtävään, jonka arvioinnista ja hyväksymisestä kouluttaja myös päättää. Opintojaksosta vastuukouluttaja arvioi osaamisen, tekee arviointipäätöksen ja esityksen osaamisen tunnustamisesta. Korvaavuuksien päätökset on delegoitu opettajakorkeakoulun opintoneuvojalle. Hyväksilukukäytännöistä on pyritty tekemään joustavia ja tarkoituksenmukaisia määrittelemällä selkeästi vastuujako. Molemmissa arviointitilanteissa opiskelijan mahdollinen valitusmenettely on sama. Myönteiset arviointipäätökset merkitään opintorekisteriin ja osaamisen muodollisen tunnustamisen tekee opettajakorkeakoulun arviointiryhmä, jonka päätösten perusteella opiskelijoille kirjoitetaan todistukset opintojen hyväksytystä suorittamisesta

Seuraavassa kuviossa on havainnollistettu tätä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisprosessia ja tunnustamisjärjestelmää Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.



Kuvio 2. Prosessikuvaus ePofon käytöstä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa

Sekä opiskelijoiden että opettajien kannalta on keskeistä, että kuvaukset osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmästä ja toimintatavoista on helposti saatavilla. Tunnistamisen ja tunnustamisen periaatteita, menettelytapoja ja välineitä on tärkeää kuvata oppilaitoksen verkkosivuilla ja opinto-oppaissa sekä yleensä markkinoinnissa.

## Kokemukset ePofon kehitystyöstä

Anturin valmisteluhankkeessa selvitettiin, millaisia portfolioita on olemassa. Todettiin, että käyttökelpoista työkalua osaamisen tunnistamiseen, arviointiin ja tunnustamiseen ei ollut käytettävissä, joten oli luotava oma järjestelmä.

Kehittämistyön aikana on opittu ymmärtämään yhteisen käsitteistön tärkeys. Olisi hyvä, että yhtenäinen termistö olisi valmiina jo kehitystyön alussa. Tällöin vältettäisiin joitakin väärinkäsityksiä ja jopa tietokannan rakenteeseen asti vaikuttaneita puutteita. Kehittämistyössä toimineen moniammatillisen työryhmän haasteena on ollut oppia tekemään yhdessä ja ratkaisemaan kehittämissä syntyneitä ongelmia. Työskentelyn aikana koottiin jatkuvaa käyttäjäpalautetta. Suurimpana haasteena on kehittää järjestelmää, opetussuunnitelmia ja käsitteitä yhtä aikaa. Kehitystyö nosti



esille opetussuunnitelmatyön vahvuudet ja kehittämiskohteet (esimerkiksi osaamiskuvausten ja arviointikohteiden kehittäminen). Järjestelmää käyttöönotettaessa koulutus ja perehdyttäminen kaikille osapuolille (opiskelijat, opettajat ja ylläpitäjät) on hyvin keskeistä. Sen vuoksi olemme kehittäneet ohjeistuksen kutakin käyttäjäryhmää varten.

Teknisiin ratkaisuihin liittyy useita oppeja. Yhtenä ensimmäisistä tärkeistä päätöksistä projektin alussa on valita palvelintietokone, johon elektroninen portfolio asennetaan. Alussa pitää myös sopia selkeästi järjestelmän ylläpito eri osapuolten kesken. Tämä ylläpito koskee kolmea osa-aluetta:

- Palvelinlaitteen ja sen sisältämien ohjelmistojen kuten Apache ja MySQL ylläpito.
- Varsinaisen ePofon kehitys ja ylläpito; nämä kannattaa jakaa palvelimella kahteen eri osoitteeseen, joista kehitysversion ei tarvitse näkyä oppilaitoksen ulkopuolelle.
- Sisällön (esim. osaamiskuvausten) ylläpito. Kustakin yksiköstä tulisi nimetä ainakin yksi sisällön ylläpidosta vastaava henkilö. Lisäksi näiden yksiköiden edustajien kannattaa kokoontua ainakin alussa sopimaan yhteisistä käytännöistä esim. osaamiskuvausten kirjaamiseksi.

Yhtenäisen käsitteistön, eri osapuolten yhteisen näkemyksen ja elektronisen portfolion rakenteen luominen ja työstäminen vaatii yllättävän paljon aikaa. Se on näkynyt esimerkiksi toimeksiantojen haasteellisuutena: kuinka ilmaista toiveet selkeästi ja ymmärrettävästi siten, ettei eri henkilöiden toiveiden välillä ole ristiriitaa. Joka tapauksessa opiskelijoiden kytkeminen kehittämistyöhön on osoittautunut merkitykselliseksi sekä itse kehittämistyön että organisaation kannalta. ePofon on toiminut tähän saakka lähinnä osaamisen määrittelyn ja tunnistamisen välineenä. Käyttäjiltä saamamme palautteen mukaan se auttaa hyvin jäsentämään aiemmin hankitun osaamisen kuvauksia. Jatkossa sitä kehitetään palvelemaan paremmin arviointia ja ammatillista kasvua.

Kehittämistyö on osoittanut, että tällä hetkellä toimintaperiaatteet, menetelmät ja välineet ovat vielä muotoutumassa ja tarvitaan lisää kokemuksia. Osaamisperustaisia opetussuunnitelmia pitää vielä kehittää. Osaamisen tunnistamiseen, arviointiin ja tunnustamiseen liittyvä käsitteistö on moniselitteistä ja kontekstisidonnaista. Haasteena menetelmien ja työvälineiden kehittämisessä on niiden saaminen tehokkaaseen käyt-

töön ja uudistaminen osaamisen tunnistamiseen, arviointiin ja tunnustamiseen. Korkeakoulutasolla tarvitaan myös lisää kokemuksia jo olemassa olevien menetelmien ja työvälineiden soveltamisesta.

#### **Kirjoittajatiedot**

##### **Jouni Huotari, yliopettaja**

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, informaatioteknologian instituutti  
Asiantuntijuusalueet: tietojärjestelmäkehitys (erityisesti tietokantapohjaisten ohjelmistoprojektien hallinta) ja informaation visualisointi

##### **Aino Lepänjuuri, yliopettaja**

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Asiantuntijuusalueet: ammattipedagogiikka, osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät hankkeet ja täydennyskoulutus

##### **Annu Niskanen, projektipäällikkö**

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Asiantuntijuusalueet: ammattipedagogiikka, osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät hankkeet ja täydennyskoulutus

# Henkilökohtaistaminen ja osaamisen tunnistaminen työelämän ja oppilaitoksen yhteistyönä näyttötutkinnoissa

*Antti Laitinen & Ritva Kareketo*

## Johdanto

Näyttötutkinnot on kehitetty aikuisväestön, yritysten ja muiden työyhteisöjen kehitystarpeisiin. Järjestelmän lähtökohtana ja sisäänrakennettuna periaatteena on aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja hyödyntäminen. Näyttötutkinnon suorittaminen on ammattitaidon hankkimistavasta riippumaton menettely, vaikka siihen useimmiten liittyykin myös uuden tai täydentävän ammattitaidon hankkimista valmistavassa koulutuksessa. Koulutuksen sisältö ja kesto määritellään aikaisemman osaamisen perusteella.

Vuoden 2007 alussa tutkintorakenteessa oli yhteensä 360 ammatillista tutkintoa. Näistä 53 oli ammatillisia perustutkintoja, 185 ammattitutkintoja ja 122 erikoisammattitutkintoja. (Näyttötutkinto-opas 2007, 14.)

Tässä artikkelissa kuvataan oppilaitoksen ja työelämän yhteistyökäytäntöjä tutkintopolun eri vaiheissa. Tarkastelussa painottuu tutkinnon suorittamisen alkuvaihe, johon osaamisen tunnistamiseen liittyvät toimet keskeisesti liittyvät.

Kirjoituksessa kuvataan myös henkilökohtaistamisen käsitettä, joka on keskeinen väline osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen näyttötutkintojärjestelmässä. Vuosina 2001–2006 toteutettu Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen -hanke (AiHe) pyrki saamaan aikaan mm. verkostomaisia työelämän, oppilaitosten ja sidosryhmien toimintakäytäntöjä, jotka ottavat entistä paremmin huomioon työelämän tarpeet (Rikkinen 2006).

## Osaamisen tunnistaminen osana 3-vaiheista henkilökohtaistamista

### Henkilökohtaistamisen kehittämistyö

Näyttötutkintotoimintaa on ohjattu viime vuosina keskeisesti henkilökohtaistamisen käsitteen avulla (Laki 1013/2005, Opetushallitus 2006,

Näyttötutkinto-opas 2007). Henkilökohtaistaminen jäsenyy kolmeen vaiheeseen, jotka osin limittyvät. Tutkintoprosessi etenee koulutukseen *hakeutumisen*, varsinaisen *tutkinnon suorittamisen* sekä *tarvittavan ammattitaidon hankkimisen* vaiheiden toteutumisena.

Kolmivaiheinen jäsenyy korostaa olemassa olevan osaamisen tunnistamista ja tunnustamista ja vastaavasti opetukseen osallistumisen tois-sijaisuutta. Olennaisin muutos aiempaan on, että prosessi ei enää etene opiskelun suunnittelun ja toteuttamisen logiikasta käsin, jossa valmistava koulutus suoritettiin joka tapauksessa, usein enemmän tai vähemmän ryhmämuotoisesti.

Hakeutusvaiheessa henkilön osaaminen tulee tunnistaa ja päättää, miltä osin ns. *osoitettu osaaminen* voidaan ehdottaa hyväksyttäväksi eli tunnustettavaksi, ja siten tutkinto tai yleisimmin sen osa suoritettavaksi ilman muita toimenpiteitä. Osoitettu osaaminen todennetaan ensisijaisesti todistusasiakirjojen avulla.

Muun kuin todistusten osoittaman osaamisen osalta henkilö voidaan ohjata suoraan hänelle soveltuvan tutkinnon tai sen osien suorittamiseen. Tällöin on kyse ns. *saavutetun osaamisen* todentamisesta tutkintotilaisuudessa (näytössä).

Ohjaus valmistavaan koulutukseen tehdään näiden vaiheiden jälkeen ja tarpeen mukaan, toisin sanoen puuttuvan ammattitaidon hankkimiseksi ko. tutkinnon perusteiden mukaan. Koulutuksen sisältö ja kesto määritellään aikaisemman koulutuksen ja työkokemuksen perusteella henkilökohtaistetusti. Myös soveltuva opiskelumuoto ja rahoitusvaihtoehto (esim. oppisopimuskoulutus, työvoimapoliittinen koulutus, henkilöstökoulutus) selvitetään, sekä yleiset aikuisopiskeluun vaikuttavat asiat henkilön elämäntilanteessa.

## Järjestelmän haasteita

Ammatilliset näyttötutkinnot otettiin käyttöön vuonna 1994. Niiden suosio on kasvanut jatkuvasti; vuonna 2006 ammatillisiin näyttötutkintoihin osallistui yli 60 000 henkilöä, mikä on miltei 4 000 enemmän kuin edellisenä vuonna. ([http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2007/0706/naytto\\_tutkinto.html](http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2007/0706/naytto_tutkinto.html).)

Järjestelmässä on haasteita, joihin on nähty ratkaisuina mm. joustavuuden ja asiakaslähtöisyyden lisääminen, keskeisinä välineinä henkilökohtaistaminen ja osaamisen tunnistaminen. Niistä, jotka vuonna 2000 osallistuivat valmistavan koulutukseen, vain noin puolet oli suorittanut

koko tutkinnon neljä vuotta myöhemmin. Toisen puolen voi katsoa keskeyttäneen opintonsa. Huoli siitä, että aikuisten ammatillinen koulutus ei tuota tutkintoja odotetulla tavalla, näyttää olevan oikeutettu. (Raivola et al. 2007.) Näyttötutkintojärjestelmän haasteina on lisäksi nähty laadun epätasaisuus, vaara epäoikeudenmukaisuudesta sekä toisaalta arvioinnin epätasaisuus, järjestelmän byrokraattisuus ja raskaus. Opiskelijan kannalta tärkeimmäksi esteeksi sille, että tutkintotilaisuuksiin eli näyttöihin ei osallistuta, on tuoreessa arvointiaineistossa noussut epävarmuus omasta osaamisesta. (Raivola 2007.)

Toisaalta ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkintojärjestelmää ja kohdejoukkoa luonnehtii se, että tutkinnon suorittaminen loppuun ei aina ole välttämätöntä esimerkiksi työllistymistavoitteen täytyttyä. Myös alakohdasta vaihtelua esiintyy, eivätkä tilastot paljasta, soveltuvatko jotkut alat muita paremmin näyttötutkintojärjestelmässä toteutettaviksi, sovelletaanko menestyneillä aloilla järjestelmää tehokkaammin vai vaativatko toiset ammatit muita useammin tutkintoa työllistymiseen (emt.).

Niin koulutuksen järjestäjät kuin tutkintotoimikunnatkin (Raivola 2007) ovat nähneet järjestelmän vahvuutena työelämälähtöisyyden ja -läheisyyden. Toisaalta järjestelmältä on toivottu suurempaan joustavuutta; on kysytty mm. ”mikä on pienyrityksen monitoimijan koulutustarve?” tai ”miten onnistuu henkilöstökoulutuksen ja tutkintotavoitteisen koulutuksen yhteensovittaminen?”

Henkilökohtaistamisen pilotointihankkeissa on nähty tarve toimintakulttuurin muutokseen oppilaitoksissa:

*”esteenä olen huomannut mielestäni vielä hyvin perinteisen tavan opettaa ja halun pitää ohjat ja tietynläinen laatutavoite käsissä... Tähän liittyy juuri yhteisöllisen opettajuuden kehittäminen ja... suunnittelu yhdessä useamman opettajan kanssa opiskelijoiden näkökulmista päin.” (AiHe 2004.)*

Henkilökohtaistamiseen liittyvillä toimenpiteillä pyritään entistä enemmän kehittämään toiminnan laatua niin oppilaitosten sisällä kuin erityisesti yhteiskehittelynä työelämän kanssa.

Verkostoituva työtapo on nähty tärkeänä ja olennaista on, että kaikki osapuolet tekevät tarvittavia muutoksia omien toimintatapojensa kehittämisessä.

## **Tapausesimerkki: osaamisen tunnistaminen työelämä-oppilaitos -kontekstissa**

### **Osaamisen tunnistaminen eriyttää tutkinto- ja oppimispolut**

Seuraavassa kuvataan tutkintopolun etenemistä ja sen edellytyksiä. Tapausesimerkkinä käytetään yhden monialaisen koulutuksen järjestäjän toimintaa ja siinä saatuja kokemuksia yhden tutkinnon henkilökohtais-tetusta toteutustavasta.<sup>1</sup>

Henkilökohtaistamista koskeva määräys edellyttää, että henkilökohtaistamista koskevaan asiakirjaan kuvataan, miten tutkinnon suorittaja osoittaa tutkinnon perusteissa edellytetyn osaamisen (Näyttötutkinto-opas 2007). Asiakirja kattaa laajemman kokonaisuuden kuin esimerkiksi HOPS (Henkilökohtainen opintosuunnitelma) tai aiemmin käytössä ollut HENSU (Henkilökohtainen näyttösuunnitelma).

Tapausesimerkin koulutuksen järjestäjä on päätenyt toimimaan niin, että tutkinnon suorittajan tulee ensisijaisesti itse, kuitenkin ohjatusti, kyetä paikantamaan oma osaamisensa ja löytämään itse tutkinnon perusteiden mukainen osaaminen dokumentoidusta työhistoriastaan (työtodistukset, tarvittaessa työpaikan lausunto ammattitaidosta jne). Tärkeänä pidetään siis, että osaja myös itse jo alkuvaiheessa tunnistaa oman osaamisensa, ja päätös tunnistamisesta syntyy yhteisessä keskustelussa kouluttajan kanssa.

Esimerkkialalla on keskimääräisesti melko vähän osoitettua osaamista, mutta saavutettua osaamista sitäkin enemmän. Tällöin osaamisen tunnistaminen kohdistuu ko. tutkinnon osaan ja päätös tehdään siitä, mitä tutkintotilaisuudessa suoritetaan toiminnallisesti ja mitä tuodaan dokumenttien avulla arvioitavaksi (Aikio & Kareketo 2006). Osoitetun ja saavutetun osaamisen tunnistamista esitetään tutkintotoimikunnalle heti kun ne on oppilaitoksessa tunnistettu. Näin eri toimijoilla on ajantasaistettu tieto siitä missä mennään tutkinnon suorittamisen prosessissa.

Osaamisen tunnistamisen yhteydessä löytyy luonnollisesti paitsi osaamisalueita, myös ammatillisen osaamisen puuttuvia osa-alueita. Tässä yhteydessä saatava tieto hyödynnetään ammattitaidon hankkimisen vaiheessa valmistavan koulutuksen suunnittelussa.

Keskeisiä kysymyksiä tutkinnon suorittajan suunnitellessa omaa henkilökohtaistettua tutkintopolkuaan ja tutkintotilaisuuttaan ovat mm. seuraavat (Teematarjotin 2006):

---

<sup>1</sup> Koulutuskeskus Salpaus, Laitoshuoltajan ammattitutkinto

- Mitä ammattitaitovaatimuksia laitoshuoltajalta edellytetään?
- Mitä ammattitaitovaatimukset tarkoittavat ja miten saan ne näkyväksi käytännön työssä?
- Mitä osaamista minulla on?
- Mitä osaamista vielä tarvitsen?
- Miten saavutan tarvittavan osaamisen?
- Miten toimin hyvänä ja vastuullisena ryhmän jäsenenä?
- Miten kuvaan omaa ammatillista kehittymistäni?

Käytännön työelämäyhteistyö on mukana jo tässä vaiheessa työssä oppimiseen liittyvänä suunnitteluna seuraavin oppimistehtävin:

- Miten etsin työssä oppimisen kohteeni?
- Mitä osaamista kohde tarjoaa minulle?
- Miten markkinoin itseni kohteeseen?
- Mitkä ovat tavoitteeni?
- Miten saavutan tavoitteeni?

Osaamisen tunnistamisen periaatteita ovat tutkinnon suorittajan tasa-arvoinen kohtaaminen ja kunnioitus sekä osaamisen, ei osaamattomuuden, korostaminen. Olennaista on myös kokonaisvaltainen ohjauksellinen ote: ohjaus ja erityisesti ohjauskeskustelut liittyvät osaamisen tunnistamisen kaikkiin vaiheisiin.

### **Kohti aitoa kaikki voittavat –periaatetta**

Esitetty toimintamalli edellyttää työssä tapahtuvaa osaamisen tunnistamista. Siinä ovat keskeisiä havainnointi ja itsearviointi sekä mm. ammatilliseen ydinosaamiseen painottuvat arviointimentelmät tarvittavine lomakkeineen. Ammatillisen osaamisen tunnistaminen tapahtuu työelämässä kouluttajan, tutkinnon suorittajan ja työpaikan edustajien kanssa yhteistyössä. Kouluttaja ja työpaikan edustaja havainnoivat työn tekemistä ja keskustelevat tutkinnon suorittajan kanssa työn tekemisen perusteluista ja itsearvioinnista. Lähtökohtana ovat tutkinnon perusteet, joihin myös tutkinnon suorittaja on perehtynyt jo hakeutumisvaiheessa mm. internet-pohjaisen työvälineen avulla ([www.osaan.fi](http://www.osaan.fi)).

Työpaikoille kumppanuus koulutuksen järjestäjien kanssa tarjoaa parhaimmillaan monipuolisen mahdollisuuden kehittää osaamista ja työkäytäntöjä. Tutkinnon perusteiden puitteissa toimitaan joustavasti

siten, että voidaan puhua jopa ”yrityskohtaisista” tutkinnoista. Yhteistyön kautta syntyy myös uusia koulutustuotteita. Tällainen on esim. moniosaajakoulutus, joka perustuu tutkinnon perusteisiin, ja näin ollen siitä voi suorittaa osatutkintoja halutessaan myöhemmin.

Yhdessä työnantajien kanssa tutkinnon tavoitteet on purettu ”toimintakokonaisuuksiksi” ja selvitetty mm. sitä, mitä uusitututkinnon perusteet tarkoittavat alan ja alueen yritysten ja organisaatioiden kannalta. Lisäksi keskeisiä yhteisen keskustelun ja sopimisen aiheita ovat, millaisen toimintaympäristön ko. organisaatio tarjoaa tähän tutkintoon, sekä millaisia ja miten painottuneita tutkintotilaisuuksia on mahdollista järjestää työpaikalla.

Toiminta edellyttää pitkäjänteistä yhteistyötä alueen työpaikkojen kanssa ja usein pitkän ajan myötä syntynyttä luottamusta. Tapausesimerkki-oppilaitos järjestää maakunnan alueella 3–4 kertaa vuodessa ”Yhteiset sävelet”-tapaamisia jatkuvan yhteistyön edellytysten turvaamiseksi. Lisäksi työpaikkaohjaajien kouluttaminen tukee tätä toimintaa.

#### Miksi ja miten toimitaan?

Tutkinnon suorittaja on oman oppimisprosessinsa omistaja. Hän haluaa ammatin tai vaihtaa sitä, ja haluaa opiskella. Ohjauksen avulla hän valitsee sopivan ja oikean tasoisen tutkinnon (perustutkinto, ammattitutkinto, erikoisammattitutkinto).

Valmista, tiettyyn aikaan sidottua tutkinnon suorittamista tai koulutuspakettia ei tarjota. Kaikissa tutkinnoissa ja kaikissa rahoitusmuodoissa on jatkuva haku. Tämä mahdollistaa eri rahoitusmuodosta toiseen siirtymisen; esim. työtön saatuun esimerkiksi sijaisuuden voi siirtyä omaehtoiseen koulutukseen suorittamaan tutkintonsa loppuun.

Osaamisen tunnistaminen tuottaa samalla ohjelman ja lukujärjestyksen kohde-ryhmän valmistavan koulutuksen täsmäisällöistä.

Tutkinnon suorittaja vastaa keskeisesti myös tutkintotilaisuuden ja sen osan suunnittelusta ja toteutuksesta, myös määrällisesti. Missä voin osaamiseni osoittaa? Mitä dokumentteja tuon arvioitaviksi?

Kaikki opiskelu valmistavassa koulutuksessa liittyy omaan työhön; mm. kehittämistehtävät toteutetaan kehittämistöinä omaan työhön ja työpaikkaan.

*jatkuu...*



Osaamisen tunnistaminen tapahtuu aidoissa työtilanteissa työpaikalla, työssä oppimisen lisäksi ja ohessa. Kouluttajan lisäksi tähän antaa oman työpanoksensa myös työpaikan edustaja.

Työpaikat saavat uusimman alakohtaisen tiedon käyttöönsä. Kehittämistyöt ja ohjaus kohdistetaan yrityksen tarpeisiin. Kouluttaja on paikan päällä pitkään, kuukausien ajan ohjaamassa prosesseja – ”konsultoiden ilmaiseksi”

Oppilaitos katalysoi omalla toiminnallaan eri alojen yritysten ja organisaatioiden verkostoitumista. Esimerkiksi, kun työnjohtoa vaihdetaan yritysten välillä tutkintotilaisuuksien arvointitehtävissä, tarjoutuu samalla oppimis- ja yhteistyömahdollisuuksia.

Organisaatiossa vieraileva kouluttaja näkee ja tekee johtopäätöksiä myös muista osaamistarpeista tutkinnon suorittajia ohjattaessaan. Tieto kouluttautumismahdollisuuksista ja koulutustarjonnasta ja mm. rahoituksesta saadaan luontevasti välitettyä tässä yhteydessä.

Toiminta palvelee myös työvoimatarpeen ennakkointia. Erityisesti työvoimakoulutuksen osalta voidaan koulutustarjontaa ohjata ja suunnata yhteistyössä saatujen kokemusten perusteella.

## **Työelämäperustaisen osaamisen tunnistamisen edellytyksiä**

### **Aikuisopiskelija**

Tapausesimerkissä kootut kokemukset osoittavat, että asiakasläheinen toiminta edellyttää aikuisopiskelijalta aikuisen tapaa toimia. Se tarkoittaa ensisijaisesti aitoa kiinnostusta ja motivaatiota alalla työskentelyyn – ja sen pohjalta alan tutkinnon suorittamiseen. Prosessi, joka perustuu osaamisen tunnistamiseen edellyttää valmiutta ja halua tiedostaa ja tutkia paitsi missä on ammatillisesti ollut mukana ja mitä tehnyt, ennen kaikkea mitä osaamista sen tuloksena on syntynyt.

Osaamisen tunnistamiseen perustuva toimintatapa ei merkitse sitä, että ”tullaan tunnille ja mennään aikanaan tutkintotilaisuuteen”. Kyse on mukaan lähtemisestä prosessiin, jolle on tyyppillistä se, että osaamista on usein runsaasti, mutta työstämistä – ja myös ohjausta – tarvitaan sen esiin saamiseksi ja jäsentämiseksi tutkinnon perusteiden mukaisiksi ja henkilökohtaistetuiksi tutkintosuorituksiksi.

## **Asiakslähtöisyys ohjauksessa**

Osaamisen tunnistamiseen perustuva ja sitä joustavasti hyödyntävä työtapa edellyttää ohjaukselliseen työtapaan sitoutumista ja asiakslähtöisyyden merkityksen oivaltamista. AiHe-projektissa saadut kokemukset tukevat havaintoja, joiden mukaan ohjausta tulee kehittää toisaalta pedagogisena ohjausosaamisena, ja toisaalta ohjauksellisena toimintakulttuurina. Tavoitteena voidaan pitää henkilökohtaistettua ja räätälöityä tukea koko tutkintopoolulle. (Laitinen 2005.) Tutkinnon suorittajan ohjaus on rinnalla kulkemista, jossa perinteiset opettaja-opiskelija -roolit eivät toimi. Myös omaan alaan liittyvä ammatti-identiteetti ja sen arvostus tulee olla tiedostettua (Aikio & Kareketo 2006).

Henkilökohtaistamisessa on tärkeää, että ohjaus on oikea-aikaista. Koulutuksen järjestäjällä ja työelämän edustajilla tulee olla sovittuna ja kaikkien toimijoiden tiedossa mm. se, kuka työpaikalla toimii ja missä vaiheessa, miten ja missä vaiheessa tarjotaan ryhmäohjausta ja henkilökohtaista ohjausta, mikä on ohjaavan kouluttajan rooli, mikä puolestaan ammatinopettajan vastuualuetta. On huolehdittava myös siitä, että ajantasainen tieto näistä vastuista ja rooleista on myös tutkinnon suorittajalla.

Lisäksi, kyetäkseen ohjaamaan työelämälähtöisiä oppimis- ja osaamisen tunnistamisen prosesseja, kouluttajan on tunnettava oma ammattialansa hyvin. On liikuttava kentällä ja on tunnettava alueen elinkeino. Muussa tapauksessa tukeudutaan tutkinnon perusteisiin helposti väärällä tavalla, kaavamaisestikin.

Ajantasainen ja oikea tieto koulutustarjonnasta on saatava työpaikoille (ns. hakeva toiminta ja tähän erityisesti nimetyt kouluttajat). Myös tukipalvelut, mukaan lukien mm. opintosuhteet ja mikrotuki, suorittavat tätä hakevaa toimintaa. Eikä ole vähämerkityksistä, että esimerkiksi puhelinvaihteessa on ajantasaiset tiedot kunkin tutkinnon vastuuhenkilöistä ja rahoitusmuodoista.

Tapausesimerkkimme oppilaitoksessa laitoshuoltajan ammattitutkinnon suorittajaa haastetaan jäsentämään omaa toimintaympäristöään ja suunnittelemaan toimintaansa erityisin kysymyksin (Teematarjotin 2006). Ne soveltuvat hyvin myös kaikille näyttötutkintojärjestelmän toimijoille, jotka roolistaan käsin toteuttavat laadukasta, asiakslähtöistä ja uutta etsivää aikuiskoulutusta ja osaamisen tunnistamista sen osana: Kuka on minun asiakkaani? Ketä / mitä varten teen työtäni? Mitä haluan työlläni saada aikaan? Mitä asiakas minulta odottaa? Millainen olen asiakaspalvelijana? Mitkä ovat kehitymishaasteeni asiakaspalvelijana?

## **Osaamisen johtaminen, henkilökohtaistaminen ja osaamisen tunnistaminen**

Viime vuosina oppilaitosten kehittämistoimet henkilökohtaistamisessa ovat kohdistuneet erityisesti ohjaukseen, työelämäyhteyksien kehittämiseen sekä tutkintopolun räätälöintiin mm. osaamisen tunnistamismenetelyjen avulla.

Kyse on myös kulttuurisen muutoksen haasteesta laajenevin kehin: oppiminen, sitä tukeva ohjaus ja työpaikkojen osaamisen kehittäminen näyttäytyvät laaja-alaisen ja toisaalta täsmäosaamisen kehittämisenä aidon vuorovaikutuksen keinoin. Eri osapuolten on yhdessä hahmotettava ja jatkuvasti muokattava sekä asiantuntemustaan että sitä toimenpidekokonaisuutta, joka mahdollistaa toisaalta tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistetusti ja toisaalta työelämää aidosti kehittävän toiminnan.

Oppilaitosorganisaatioilta ja johtamiselta edellytetään kykyä asiakaslähtöisten prosessien johtamiseen ja välineiden tuottamiseen. Kyse on myös palveluprosessien johtamisesta ja kehittämisestä verkostoitumista hyväksi käyttäen. Menestyksenkäs strateginen työskentely edellyttää ydin- ja tukiprosessien jäsentämistä henkilökohtaistetussa näyttötutkintotoiminnassa. (AiHe 2006.)

Henkilökohtaistamisen johtaminen haastaa myös kehittyvää osaamisen johtamista. Keskeisiä kysymyksiä ovat mm. BSC-käsitteistöön perustuen (Nurmi 2005): Miten toimimalla ja millaisia valintoja tekemällä henkilökohtaistuminen aidosti toteutuu ja miten toimintaa kehitetään koko ajan? Miten strategiaa työstetään yhteiseksi toiminnaksi yhdessä sidosryhmien kanssa? Millaista osaamista osaamisen tunnistaminen edellyttää ja miten sitä kehitetään – mitkä ovat osaamisen kehittämisen käytännöt ja rakenteet?

**Kirjoittajatiedot**

**Antti Laitinen**, ma. projektipäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Asiantuntijuusalueet: ammattipedagogiikka, aikuiskoulutuksen henkilökohtaistaminen, henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat osana kehittyvää opetussuunnitelmaa

**Ritva Kareketo**, aikuiskouluttaja, tiiminvetäjä

Koulutuskeskus Salpaus, Aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut

Asiantuntijuusalueet: puhdistuspalvelualan ammatillinen ohjaaminen näyttötutkinnoissa, yrityskoulutukset, NOSTE-projektin hakeva toiminta

# The glass is half-filled: Valuing Learning in the Netherlands

*Ruud Duvekot, the Netherlands*

## Introduction

In the current knowledge society, interest is slowly but surely shifting from ‘hard’ production factors such as machines and instruments to ‘soft’ factors, human capital. This interest is turning into a development towards the “learning society” in which learning will be based strongly on the co-makingship of the individual learner. Of primary interest are human learning potential, capacity and flexibility, i.e. the individual employability-potential. It makes no difference whether one is working, learning or seeking work. Employability is about getting or keeping the opportunity to perform, to contribute to society, by having a paid job, being a valued volunteer or contributing in other ways to society; in short, employability is about getting or keeping a job. Learning is at the heart of being employable as an individual, while working encompasses all kinds of activity, from paid work to voluntary work and active citizenship. In this way learning is also strongly linked to employability, or the many ways to empower people in order to be a socially and economically active member of society.

To be empowered and employable you have to define all your competencies such as knowledge, ambition, skills and attitude. A competence is actually to know how to act in a certain way. Whether someone is competent becomes clear from his or her actions (Lyotard 1988). The modern knowledge society has a major interest in capitalising on this, whether through formal learning pathways in the school system during certain periods in life or through non-formal and informal pathways in other periods. But it is still a long way towards the making of the learning society.

The goal of this article is to highlight this changing nature of professional training in the Netherlands and to address the question what VPL can mean for professional training/education in the context of the (future) learning society?

## The situation at present

Lifelong learning is about making use of personal competencies. Everyone should be aware that people are always learning everywhere, and above all, not always in a conscious or self-chosen learning situation. The degree in which individuals and the knowledge society consciously build on this is still strongly underexposed and under-utilised. In the knowledge society, the focus is or should be on the individual learning process.

A complicating factor in dealing with this focus is that the formal procedures of teaching, training and assessment describe only a very limited part of the individual learning potential or competencies. Competencies acquired in informal and non-formal situations are also essential for optimal performance on the labour market or in social functions.

This complexity of individual learning and the opportunities it offers for the knowledge society were recognised in 1995 in the White Paper of the European Commission “*Towards the Learning Society*” (EC 1995). While learning within the formal systems for education and training is a distinguishing factor of a modern society, learning that takes place outside this sphere is much more difficult to identify and value. “Lifelong Learning” was proposed as a central organising concept and “Valuing Learning” became one of the key messages (EC 2001). ‘Valuing learning’ stands for the process of recognising participation in and outcomes of formal or non-formal learning, in order to raise awareness of its intrinsic worth and to reward learning. With the proposals of the Commission, the invisibility of all sorts of learning processes was effectively problematised. This problem was related to all levels of the individual (different employability-potential, knowledge and application levels) and society (all levels: international, national, regional, local, sectoral and organisation).

The focus in Lifelong Learning policy slowly shifted from the traditional approach of ‘learning in the classroom’ to the wish to utilise ‘other learning environments’ such as work environment, independent learning, remote learning, implicit learning and leisure activities. This actually meant making use of non-formal and informal learning. This started up the general process of identification, assessment, valuation and accreditation of all formal, non-formal and informal learning. But still the valuing itself is pulled into the formal accreditation system, mainly directed to the formal job descriptions, instead of becoming an individual means to personal ends focusing on one’s career-opportunities. Lately, for instance in the European Common Principles on the Validation of Non-formal

and Informal Learning (EU 2004), we see a shift to the valuation of competencies developed in all possible learning environments. We refer to this as the process of Valuation of Prior Learning. ‘Valuing learning’ is in a way *dealing with half-filled glasses instead of the traditional half-empty ones!* Other terms used to describe the process are Accreditation of Prior (Experiential) Learning, Recognition of Prior Learning or (in French) Validation des Acquis de l’Expérience.

## **VPL**

‘Valuing learning’ has two main paths, a summative and a formative one (Duvekot, et al. 2005). The summative approach aims at an overview of competencies, recognition and valuation. Its goal is certification, where individuals seek this goal. When ‘valuing learning’ goes one step further and includes practical learning and/or personal competence-development, we call this the formative approach. This approach is pro-active and aims at development by designing a personal career and development path. ‘Valuing learning’ is a practical strategy that demonstrates and develops employability-potential for many purposes, that bridges individual learning processes and any kind of their social-economic utilisation of individual competencies.

In the development of lifelong learning, the link between formal and non-formal learning is surely very complex. In many countries, the formal education systems are becoming more flexible in recognising non-formal learning. However, most individuals still lack access to a life-long and life-wide learning continuum. The crux therefore is to discuss the way lifelong learning is inevitably moving towards a process steered by the individuals. This ‘individual element’ is surely a revolutionary breakthrough, overlooking more than 500 years of vocational training where the learner had little influence over formal learning, while ‘schools’, social partners and authorities historically controlled vocational training.

## **A short history of Dutch VPL**

Learning always consisted of “learning by falling and getting up again.” As the division of labour arose, so too arose the need to institutionalize learning and working in a system of professional training, because increasing job and profession differentiation required learning specific skills to be able to function in a given profession.

A good example of an approach that is both structured and based on a single professional “column” is the guild system of the Middle Ages, in which employers dominated with a view to labour market regulation and protection. This system dominated the urban economy until deep into the eighteenth century. Education was a private initiative involving cooperation with local authorities (Israel, 1997).

The subsequent trades system brought little change. Professional training in the trades society was dominated and driven by employers and practice-based learning, and happened largely within the professional column. Although charitable institutions did provide for an early form of institutionalised professional education in work-study schools (Lis, et al. 1985), the most powerful relationship of authority was and remained that of employer and employee.

With national legislation in 1919, the industrial society developed the knowledge infrastructure into a system with a great deal of responsibility on the part of government and social partners. Increasingly, the system was the central focus, with certification within the professional column as the goal. In the 1960s the Secondary Education Act created the perspective of “continued learning” which had a general perspective and was no longer dictated by purely economic interests. The objectives were to create some order in the forms of professional education and to provide some integration of professional and general education (Boekholt & De Booy, 1987).

It took as long as the 1980s for the discussion to start on restructuring professional training. The debate more and more focused on the need to connect it better with the actual needs of the labour market. The work of a number of successive commissions paved the way for VPL, particularly in terms of the focus on the learning individual and the concept of competencies.

The most influential Commission was that of Professor Wijnen that worked on questions relating to better utilization of learning processes both in and out of school, and on strengthening the impact of on-the-job learning on the labour market. The most significant conclusion in the commission’s report (Wijnen 1994) was that a system recognizing non-formal and informal acquired *qualifications* was feasible and needed. And so, the “EVK-concept” was born: ‘the validation of qualifications earned elsewhere’, the premise being the official qualification or certification of educational tracks participated in previously (whether or not completed).



The next step would be the validation of ‘competencies’! In the meantime however, the government greeted the Wijnen-report with enthusiasm. EVK could make a useful contribution to matching the labour and education markets. The government would provide instruments for EVK, including development funding. Schools, job centres, companies and other parties picked up EVK and ran with it. But there was a lack of adequate support, and the initial enthusiasm ebbed.

After a brief lull, the government kicked things back into gear in 1998 with a national action programme on Lifelong learning: “The workplace needs to be used more as a place of learning. The experiences gained must be made visible as independently acquired competencies. The cabinet wishes to promote this by setting up a system by which knowledge acquired elsewhere (that is, outside of the educational system) can be tested and accredited.” (Actieprogramma 1998). This was an important step towards expanding on the EVK concept to the valuation of learning experiences acquired outside of the formal educational system. These experiences gained in the workplace would be revealed, and then tested and accredited; with this, the K became a C (*competenties*, or competencies) and since then, the system has been referred to as *erkenning van verworven competencies* (EVC in Dutch, or VPL in English). The social partners also made an important contribution to this shift towards competency-based professional training. So, time had come for the implementation of all the ambitious plans.

## The Glass is Half Full

With the publication of *De Fles is Half Vol!* (“The glass is half full!”) in 2000, a first step towards lifelong learning using VPL was taken. A national VPL working group formulated a broad vision on VPL and the implementation process. VPL had to bridge the gap between the education supply and the demand on the labour market side. The challenge was to connect these two worlds via the learner, on the one hand by converting learning experiences into certificates or diplomas, and on the other by allowing for the development of competencies in a career context (Werkgroep EVC 2001).

To support this application of VPL and to learn from the existing practice, the government established the Knowledge Centre APL (*Ken- niscentrum EVC*) in 2001. The Knowledge Centre’s goal is, on the basis of collecting practical examples, to promote the use of VPL in the labour

market and to take VPL to a higher qualitative level. It became clear that there were many situations in which VPL could be used and led towards a variety of effects, but did not automatically lead to the desired effects (Duvekot & Brouwer, 2004). Factors and circumstances that could have a negative impact include more restrictive legislation or regulations, fear of change, system failures, general conservatism or a too short-sighted view of the return on investment. On the other hand, the positive effects of VPL were seen mainly at the sector level.

Thanks to VPL, in sectors such as the care sector and education sector, recruitment and selection of personnel is increasingly happening among target groups without the formal requirements. VPL is also functional in areas such as retention of personnel and attrition and disability prevention. Employees in the construction sector are being offered new career opportunities based on competency recognition and comparison with adjacent sectors. The next step is to promote mobility and upgrading of personnel. In particular, providing sitting personnel with “refresher courses” can be structured efficiently around a good picture of existing competencies. Outflow and outplacement of personnel also benefit. The military, for example, has a high proportion of employees with fixed-term appointments. To be more successful at replacing these employees on the labour market, VPL can offer both development and qualification. Likewise, in mergers and reorganizations, VPL offers development and qualifications to find the right place for personnel, whether internally or externally.

The financial return of VPL is seen not so much in the costs of education and training, but in the lowering of the costs for absence of leave. In VPL projects in companies such as Rockwool, Corus and Friesland Foods, considerable savings were achieved, ranging from EUR 3000 to EUR 16,000 per employee, due to lower costs for absence of leave (EVC Magazine, 2005).

The analysis of this data from the field (Duvekot, et al. 2003) showed that depending on the intended effect or return (certification or career-making) and the frame of reference used (national or sectoral standards in VET and HE), there are four main forms of VPL:

- 1) VPL as a bridge between education and labour market, focused on cooperation between the professional and adult education sector on the one hand and the branches and sectors in the labour market on the other;

- 2) VPL as structurer of innovation processes in education and labour mediation, focused on acquisition of starting qualifications for people with low education or no education;
- 3) VPL as jump start for individual careers. Employability – to get and keep a job – is the key;
- 4) VPL as an instrument for human resource management at organizational level, the driver being the professionalization of personnel *at the workplace*.

## **From guild learning to lifelong learning**

To summarize this development process an overview can be given of the most significant changes in the nature of professional training through history. Table 1 shows that there are shifts within the objectives, the composition of the target group, within the authority relationships and in relation to the use of summative and/or formative aspects. Since the days of the guild system, professional training has come a long way. At this point we have arrived at a point at which both tripartite implementation and responsibility is a reality. Within this development, there are signs of a shift from the dominance of the knowledge infrastructure in organising the professional training to the level of the profession itself: the workplace, where individual and organization come together. We have now almost come full-circle; in the guild system there was, of course, also close cooperation in this area. The fundamental differences, however, are that the objective of the process has continued to develop, from a focus on initial training to a lifelong learning strategy (or preparations for a lifelong learning strategy). The target group has been expanded from young, starting employees to anyone who wants to be or has to become employable. Additionally, individual and organization collaborate on the details of the process. Employee mobility is no longer limited to a single workplace, but is increasingly seen as an inter-sector phenomenon. Finally, the focus has slowly shifted from a summative to a formative approach to professional training, and *valuing learning* offers an opening to make the transition from input-based to output-based learning strategies; a logical step, considering the changing objective of professional training and the opportunities for inter-sector mobility.

Table 1. From guild learning to lifelong learning.

	Objective*	Target group	Authority	Mobility	Summative/ formative	Learning character- istic
<b>Guild system</b>	Initial profes- sional training	New employees in professional column	Organization	None	Summative	Input, learning by doing
Trades economy	Initial profes- sional training	New employees in professional column	Organization	None	Summative	Input, learning by doing
Industrial era	<b>Initial pro- fessional training &amp; lifelong learning</b>	<b>New employees in professional column &amp; retrainees</b>	<b>Organization &amp; Knowledge infrastructure</b>	None	Summative	Input, learning by doing & formal learning
Know- ledge economy	Initial profes- sional training & <b>lifelong learning</b>	starting employ- ees/career changers in professional columns/ <b>retrainees</b>	<b>Organization &amp; Knowledge infrastructure &amp; individual</b>	Intra- sector	<b>Summative &amp; formative</b>	<b>Input/ output,</b> Formal and non- formal learning
(coming) Lifelong learning	lifelong learning	Everyone	<b>Individual &amp; organization &amp; knowledge infrastructure</b>	Inter- sector	Summative & <b>formative</b>	Output, <i>valuing</i> learning

\* where two or more functions/roles are given, entries in **bold** indicate the dominant function/role

## The VPL process

The place that VPL as an organized principle promised to take on has already been partially achieved, because of the three required societal transitions; two (lifelong learning strategies and employability) are nearly complete and it is a matter of waiting for the third transition, to individual empowerment. When that happens, it will create the correct balance with the various actors. The things that require elaboration are, on the one hand, the age-old questions of accessibility, civil effect and quality assurance, and on the other, the questions concerning form and content of lifelong learning itself, which individual empowerment and organizational employability demand. In other words, is the knowledge infrastructure ready for the new culture of learning? VPL as a process offers the answers to almost all of these questions.

The VPL process consists of five phases: the preparatory phase, focused on engagement and awareness of the value of a person's competencies; recognition of personal competencies; accreditation and valuation of these competencies; development of personal competencies (and advising on that development); and, finally, systematic incorporation of this development process in policy driven by the individual or the organization.

In table 2, the five phases (and their subdivision into ten steps) can be seen in a matrix. Each phase also identifies the steps specified and the corresponding services from the knowledge infrastructure.

Table 2 shows that the portfolio is the recurring theme. From the establishment of the need for investment in "human capital" up to and including the anchoring of a VPL-based approach built on *valuing learning*, the portfolio is there. The objective in relation to the context is established for each phase in succession; the portfolio is filled with learning experiences related to the objective; the portfolio as such is evaluated and recommendations are made; via custom work, the portfolio is augmented, and finally, the portfolio is taken as a starting point for new learning issues from a VPL-embedded situation. The entire VPL process, then, begins and ends with the portfolio; at the same time, each one is the start of a new VPL process. This is known as the "portfolio loop."

The process as shown in this table has however still left some of the key questions surrounding quality assurance, access and effect not yet entirely dealt with:

- Assessment is primarily summative in nature. There is still too little being drawn from *valuing learning* to achieve more than a broad indication of career opportunities.
- Assessment is usually carried out by two assessors, one internal and one external, who jointly arrive at correct recommendations; but this still does not answer the question of how the quality of VPL in the general sense can be guaranteed. The quality is now fully dependent on the assessors themselves. The candidate has no view of how those assessors have been trained or prepared for the assessment. And often, the options for second opinion or a complaint system are unclear.
- At the moment, accessibility is primarily open to organizations. The individual has little access to cost coverage, contribution to determining the goal of the VPL procedure or the opportunity to refer to the content of the yardstick, because competency descriptions are written in fairly inaccessible language.

Table 2. VPL in 5 phases and 10 steps.

phase	VPL step + demand	Role individual/organization	Role knowledge infrastructure
I. Preparation	<p><b>1. awareness</b> <i>what is the need for investing in human capital or in yourself?</i></p> <p><b>2. determine learning objectives</b> <i>what learning objectives are relevant for individual and/or organization?</i></p> <p><b>3. determination of organizational or personal profile</b> <i>how do you determine the need for competencies of an individual or within the organization?</i></p> <p><b>4. retrospection</b> <i>how to describe and document acquired competences</i></p> <p><b>5. standard setting</b> <i>what is the desired assessment standard?</i></p> <p><b>6. valuation</b> <i>how to value the assessment?</i></p> <p><b>7. accreditation</b> <i>how to accredit?</i></p> <p><b>8. prospecting</b> <i>How to put personal development plan (POP) into action</i></p> <p><b>9. working on POP's</b> <i>custom-made development/learning</i></p> <p><b>10. structural implementation</b> <i>evaluation of pilot; how VPL can be systematically incorporated into the organization policy or a personal approach?</i></p>	<p>formulation of the mission of the organization inventory of personal problem areas VPL pilot decision</p> <p>establish ambitions and learning objectives strength/weakness analysis individual/organization</p> <p>draft job profiles emulate profiles determine portfolio model</p> <p>completion of portfolio by candidates portfolio counselling</p> <p>establish standard self-assessment overview of career opportunities</p> <p>portfolio assessment internal assessors</p> <p>cashing in on certification opportunities</p> <p>building on career opportunity advice in POP arrangements on custom work</p> <p>POP into action</p> <p>evaluation of VPL pilot embed VPL in HRM, including financing promulgate (new) organizational policy individual administrators portfolio</p>	<p>VPL information materials workplace visit employability scan advising on approach</p> <p>model for strength/weakness analysis</p> <p>format for job or competency profiles portfolio model</p> <p>portfolio counselling training</p> <p>advising tools/online tools general career advice</p> <p>training of assessors assessment, incl. drafting advising on certification and/or career opportunities</p> <p>counselling to certifying institution</p> <p>follow-up advice offer for custom work</p> <p>delivery of custom work</p> <p>accreditation of assessors (internal/external) VPL quality control procedure</p>

- The pursuit of a certificate or diploma makes for a weak connection between the competency needs of an organization and the content of the certificates/diplomas to be earned. Organization and diploma-issuing institution usually do not speak the same competency language. The result is inefficient advising on the custom work that is needed and that is feasible.
- Finally, and this goes for all key questions, the lack of “mass” utilization of VPL, that is, the lack of quantitative use, prevents urgency in solving these problem areas quickly.

## **Examples of VPL today**

The construction sector offers a good example of a broad VPL function geared for both summative and formative effects. Since July 2006, the Collective Labour Agreement has provided a career track for employers and employees. The participants are some 130,000 construction personnel and 65,000 office positions. These employees are informed of their career opportunities within the sector. The most important goal is getting the right employee into the right place, and in so doing, to keep ambitious employees in the sector, prevent attrition due to disability and promote reintegration. Each track is individual, custom work, and requires effort on the part of all parties involved. A collective determination is made of what focus on other work is required, what tests are called for and what education/training is the most appropriate. A consensus is also obtained on the arrangements on the time commitment and financing of the process (Loopbaantraject Bouw 2006).

The Ministry of Defence’s *Ver-kennen van Competenties* project (2005) is intended to reach integral, systematic and cross-sector use of VPL procedures, including quality assurance, in a work environment. This system can be used by a variety of actors: 1) the individual can update and supplement his/her own competency portfolio; 2) the employer has a list of competencies in the organization that can be deployed in various departments; 3) external organizations can search to fill vacancies; 4) the career counsellor can use it to organise the personal development track. The innovative character lies in the competency-based approach to level the playing field in the valuation of various learning tracks, mainly those between military and civilian learning experiences, the systematic use of VPL and the cross-sector approach. The target group consists of some 15,000 people leaving or continuing in the military and yearly some 5000 new recruits.

A final example of the size of target groups for which VPL is within reach is the group executive members of AbvaKabo FNV. This group of trade union volunteers is some 13,000 members strong. Alongside their regular work, they volunteer in a range of competency profiles for the trade union, in positions such as trade union consultant, career counsellor, participation council member, trade union school instructor, and the like. These volunteer positions are set out in competency profiles that can be derived into VET/HE diplomas. The derivation process can be readily evaluated with a VPL procedure. The degree to which a VPL recommendation then leads to a certification or a career track is a matter to be worked out between the individual and the organization for which that individual works (Burgt, 2005).

These three examples show that large groups can use VPL facilities for a range of purposes. The problem is less with the knowledge infrastructure or organizations, and more with the individual's unfamiliarity with VPL. This means that at present, of the three transitions collectively representing the transition to the Learning Society, it is primarily the transition to individual empowerment that is lagging behind the other two transition areas, the focus on employability and the lifelong learning strategies. Additionally, the examples show that the reason for this does not by definition lie in the authority relationships. The individual is given adequate leeway to arrange a personal track with the individual learning biography, even if that lies outside the individual's own professional column. In the recommendations on the 'new learning' (2002), the Socio-Economic Council confirmed the need for a more open role on a more equal footing for the individual. It calls for a reinforcement of the position and responsibility of the individual on the post-initial education market as an important solution track for giving lifelong learning a more structural position in the knowledge infrastructure. This way, the individual creates a new balance, as animator of lifelong learning between the actors in the knowledge economy. Actual utilization of the opportunities is the central focus. It underscores the development of authoritative relationships on a more equal footing between the actors, including initiatives for career training across different professional columns. For the time being, individual empowerment is limited to policy premises on paper.



## The transition towards the Learning Society

Practice shows that ‘valuing learning’ is a strong concept giving true evidence of the transition that’s going on from the present knowledge society towards the (near) future learning society. Society changes from a knowledge-economy into a learning society where the need for a good balance between the powers of learning individuals, organisations and knowledge infrastructure will be recreated and the learner gets a real say in lifelong learning. The change is reflected on three levels: economically (employability), socially (empowerment) and educationally (long live learning). A fourth level on which the change is having its impact, can also be distinguished, the civil society.

‘Valuing learning’ as a learning strategy therefore reflects the change towards a learning society in which the individual learner takes more responsibilities for his/her own lifelong learning process. It also means that the individual learner changes the existing ‘balance of power’ in learning processes themselves because he/she will be steering lifelong learning with his/her own portfolio. In this portfolio, the learning outcomes that he/she has achieved are documented together with the relevant evidence. These portfolios will create a new balance within learning as a process and contribute a positive change in the individual’s social identity. The goals of ‘valuing learning’ are as follows:

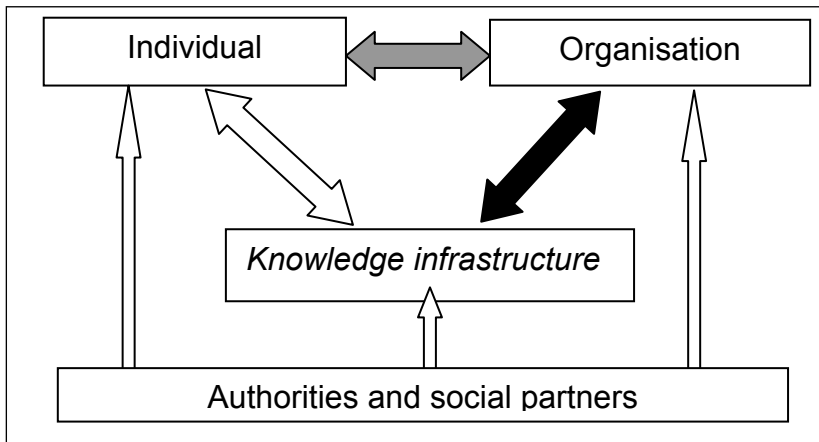
Individual	Stimulating self-investment in learning, showing learning outcomes
Organisation	Facilitating employees’ self-investment and articulation of competencies
Society	Matching learning to needs; steering learning outcomes

The emphasis on learning outcomes is in line with the development of common structures of education and training across Europe and is associated with the European Credit Transfer System [ECTS] and the European Qualification Framework [EQF]. Thus valuing learning will contribute to the removal of barriers to the mobility of labour. At national level, learning outcomes are a central part of the modernisation of qualification systems and frameworks in order to stimulate economic development and promote social cohesion (EU Council 2006).

Important conditions for creating a learning society in which these benefits can come to full bloom are:

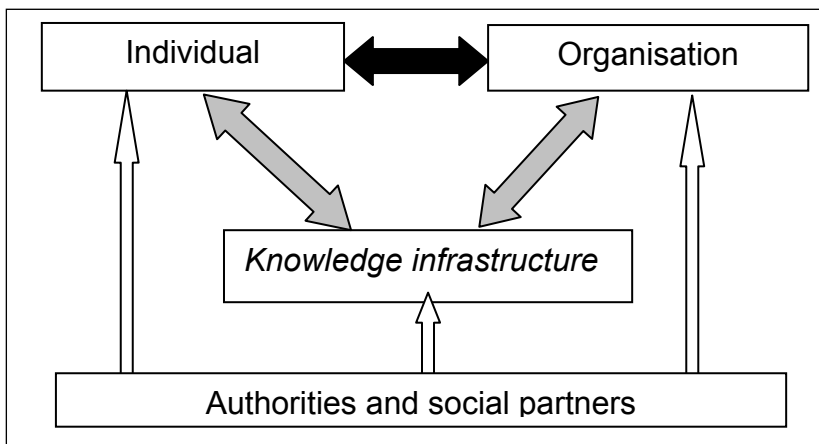
- A transparent, output-oriented knowledge infrastructure;
- Creating trust by focusing on the already available quality-system based on the judgement of the existing assessment processes used by schools, colleges and universities;
- A transparently structured education sector, that allows a flexible flow of participants from one layer of sector to another, both intra- as well as inter-sectoral;
- Universal, transparent and interchangeable procedures and reports on the competencies that have been valued;
- Close relations between educational institutions and their surroundings (enterprises, government institutions, institutions in the field of (re)integration of unemployed into the labour market);
- Creating possibilities for developing and executing individual tailor made learning paths;
- Facilities for financing flexible tailor made individual learning routes, such as an individual learning account;
- Clear communication to citizens about the technical and financial arrangements for education and ‘valuing learning’.
- Development of an individual right for portfolio-assessment and career-advice.

In the figures below, the present and the expected balance of power between these three levels are reflected. Authorities and social partners are facilitating this balance by laws and regulations that take away problems for creating flexible and dynamic learning processes of the learning society. Society is moving towards a way to deal with lifelong learning by creating a dominant relation between learner and organisation and a second relation, being the dependency of both ‘players on the services rendered by the knowledge infrastructure (Duvekot 2006).



*Valuing Learning in the knowledge economy (at present)*

Black arrows point out the dominant relations in both learning epochs. Above you can see the imbalance between the main actors in lifelong learning. Below you see that ‘empowerment’ as the last transition brings balance in the learning-field.



*Valuing Learning in the learning society (situation in the near future)*

## **Commitment as a key to future implementation**

Taking all the lessons into consideration, a successful system for ‘valuing learning’ able to open up the traditional learning system will at least have to comply with three conditions. Assessment standards should aim at ‘civil effect’, the quality assurance of the assessment procedure has to be efficient, clear and transparent, and, finally, access has to be easy for individuals.

### **An assessment standard aiming at ‘civil effect’**

Assessment standards must meet the requirements of validity, acceptance, feasibility and functionality. Standards must be the ‘property’ of employer and employee. Correspondence with existing national qualification structures for vocational training should be sought. This offers the best possible assurance of the civil effects of qualifications acquired through prior learning assessment procedures, ranging from admissions to and exemptions from particular training courses, to further steps in the career development path.

This will help education systems to open up and to respond quickly to required changes. For example, the design of standards for assessment is increasingly competence-driven. The standards are linked both to the competence requirements of professional practice and to the content of the supply of education and training. Cross-sector competencies important to employability can also be defined. The capacity to define these assessment standards will also encourage the development of course-independent tests and examinations. The existing tests are rarely course-independent. Finally, the development of a recognition procedure for assessors creates confidence in the value of the accreditation procedure.

An important condition to create such an open situation is that the standards are made more industry-driven. The labour market should preferably decide for itself which competencies are required for accreditation as a practitioner in a particular profession. This relates not only to knowledge but also to skills and attitudes. In this case, the accreditation must be integrated into the corporate strategy.

## Quality assurances of the assessment procedures

In most countries, the government is directly or indirectly responsible for assuring the quality of the assessment standard. The quality of the standard can be controlled by establishing procedures for standard development and by using a programme of requirements for the design of standards (or qualification structures). The key quality criteria are validity, acceptance, functionality, transparency and comparability of structures.

The quality of VPL affects various parties with an interest in the assessment results. The government must supervise the quality (validity, reliability and fairness) of the assessment results. It can delegate these responsibilities to third parties, but remains answerable for quality supervision. The design of the quality assurance system could include an auditing of the assessment centres' internal quality assurance systems (as in the case of ISO certification), together with a system of random investigations of the validity and reliability of assessment results, conducted by independent research institutes. Criteria for the quality of assessment results can be drawn from the general requirements for assessment: validity and reliability. Naturally, both concepts must be operationalised specifically for prior learning assessment procedures.

## Accessibility of procedures

Prior learning assessment procedures must be accessible to individuals and companies. Accessibility is determined by the recognition and acceptance of the accreditation. It is also determined by the accessibility of the organisations that implement the assessment procedures and their affordability. Access to competence recognition systems is determined by the features of the system itself and by the availability of financial resources. Decentralised supply of assessments increases the accessibility of the system. 'Decentralised' refers to the regional distribution of prior learning assessment and implementation of the procedures at the employee's place of work or training course.

Another condition for accessibility is that the system is workable and efficient for users. Time-consuming and bureaucratic procedures are disastrous to accessibility. The funding of prior learning assessment procedures is a fundamental condition for the use of the system. A decentralised and workable system that nevertheless costs the users too much will reduce access to the procedures.

To conclude, when these three conditions are met, *commitment* will develop fully. There will be plenty of space to build strong commitment for new ways of learning, both within circles of government, education sector and social partners. Commitment after all is the most essential precondition for making use of prior learning assessment and thereby changing the ‘looks’ of the formal learning system. Commitment means that all parties involved will take up their own responsibility. For the education sector, this will not be very easy since learning is traditionally more supply-oriented than demand-oriented. Competence-based learning and prior learning assessment will however make learning more a matter of fun again, since learning will be made more to measure. The motivation of the learners will therefore be much higher. For teachers and schools, this will then also be very stimulating and inspiring. In this sense one could state that learning will not only be a matter of employability but also of enjoyability!

**Author**

**Ruud Duvekot**, professor  
Hogeschool van Amsterdam  
Specialization: Valuing learning & VPL, innovation of learning systems

## Lähteet

Ritva Nurminen & Satu Pennanen: Osaamisen hallinta – työelämän ja koulutuksen yhteinen haaste

Asikainen, M. 2005. Osaava toiminta tuloksellisen toiminnan perustana. Kuopion kaupunki 23.2.2005. Viitattu 12.10.2007. [http://www.uku.fi/sostyo/osaatko/Osaava\\_henkilosto\\_tuloksellisen\\_toiminnan\\_perustana.pdf](http://www.uku.fi/sostyo/osaatko/Osaava_henkilosto_tuloksellisen_toiminnan_perustana.pdf)

Hirvihuhta, H. 2006. Coaching – valmenna ja sparraa menestykseen. Tammi. Helsinki.

Honkanen, H. (toim.) 2005. Henkilöstöarviointi työelämässä. Persona Grata. Edita Prima Helsinki.

Hätönen, H. 1998. Osaava henkilöstö – nyt ja tulevaisuudessa. Metalliteollisuuden Kustannus Oy.

Hätönen, H. 2004. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen. Educa-Instituutti Oy.

Keskitalo, J. (toim.) 2006. Insinööriopinnot lähelle työelämää. Tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen valtakunnallinen laatuhanke. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.

Koivisto, K. 2004. Oikea valinta. Rekrytoinnin menetelmät. Yrityskirjat Oy.

Koskinen, K. 2006. Johda yrityksesi osaamista – näkökulmia pk-yrityksille. Turun kauppakorkeakoulu. Yritystoiminnan tutkimus- ja koulutuskeskus. Turku.

Käyhkö, R. 2007. ”Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä.” Ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 122. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

Lehto, T., Hokkanen, S., Nurminen, R. & Värre, I. 2006. PK-yrityksen kokonaisvaltaisen kehittämisen työkalu. Teoksessa: Kiiskilä, S. (toim.): Työelämän kehittämisen välineitä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 68. Jyväskylä.



- Leppänen, A. 2000. Työprosessin mallintaminen tukemaan työn ja osaamisen kehitystä. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Mantere, S., Aaltonen, P., Ikävalko, H., Hämäläinen, V., Suominen, K. & Teikari, V. 2006. Organisaation strategian toteuttaminen. Suunnitelmista käytäntöön. Kauppakamarisarja. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) 2006. Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylä.
- Nurminen, R. (toim.) 2007. Osaaminen hallintaan. Ammattitaidon valmentaminen pienissä ja keskisuurissa yrityksissä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 74. Jyväskylä.
- Poikela, E. (toim.) 2005. Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.
- Soininen, L. (toim.) 2007. Ammattiosaamisen näytöt. Osaamisen kehittämisen lippulaiva? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 75. Jyväskylä.
- Ståhle, P. & Laento, K. 2000. Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. Ekonomia-sarja. WSOY. Helsinki.
- Syrjänen, P. 2007. Luotettava henkilöarviointi ja yksityisyyden suoja. Talentum Media Oy. Helsinki.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) 2006. Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. PS-kustannus. Juva.
- Tuomi-Gröhn, T & Engeström, Y. (toim.) 2001. Koulun ja työn raja-  
vyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Yliopistopaino. Helsinki.
- Valkeinen, U. 2007. Yritykset mukaan osaavan työvoiman turvaamiseen. Keskisuomalainen 9.10.2007.

Harri Keurulainen: Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus

Asetus 2003. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 357/2003.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves*. Chicago: Open court.

Berliner, D.C. 1988. *The development of expertise in pedagogy*. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

Biggs, J.B. & Collis, K.F. 1982. *Evaluating the quality of learning*. New York: Academic Press.

Brookfield, S.D. 1995. *Developing critical thinkers*. Buckingham: Open University Press.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical*. London: Falmer Press.

Cochran, K.F., DeRuiter, J.A. & King, R.A. 1993. Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher education*, 44 (4), 263–270.

Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind over machine*. New York: Free Press.

Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Osa 1 (pp. 118–141). Helsinki: Gaudeamus.

Keurulainen, H. 1998. Arviointimallia kehittämässä. Ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. *Lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.

Keurulainen, H. 2006a. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim) *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. (pp. 22–36). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Keurulainen, H. 2006b. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen (pp. 221–222). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Opetushallitus 1993. Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman yleiset perusteet. Työryhmän muistio. Helsinki: Opetushallitus.

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

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

Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa A. Räisänen (toim.) 1998. Hallitaanko ammatti (pp. 21–34). Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.

Hanna Hopia, Helena Koskimies, Mirja Immonen, Sirpa Tuomi & Eija-Mari Heikkilä: Valintakoe osaamisen tunnistamisen välineenä sosiaali- ja terveysalan aikuiskoulutuksessa

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepoliittinen osasto. Yliopistopaino.

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. *www.finlex.fi*. (Viitattu 20.8.2007).

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. *www.ncp.fi/ects*. (Viitattu 20.8.2007).

Auvinen, P., Kallioinen, O. & Varjonen, B. 2007. Ydinosaamisen määrittely ylemmissä ammattikorkeakoulututkintoissa. Teoksessa: Levonen, J. (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämälähtöistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi. 71–96.

Lammintakanen, J. & Kinnunen, J. 2006. Hoitotyön osaamisvaatimukset ja merkitys tulevaisuuden terveystalveissa. Teoksessa: Miettinen, M.; Hopia, H.; Koponen, L. & Wilskman, K. (toim.) Inhimillisten voimavarojen johtaminen. Hoitotyön vuosikirja 2006. Suomen sairaanhoitajaliitto ry, Gummerus Kirjapaino Oy. 9–28.

Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. 2005. Kehittämissuuntaa arvioinnista. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Gummerus Kirjapaino Oy.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – Kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa: Parviainen, J. (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes Print, Tampere. 214–264.

Ruohotie, Pekka. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa: Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Toim. Eteläpelto, Anneli ja Onnismaa, Jussi. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Dark Oy, Vantaa. 106–112.

Schober, M. & Affara, F. 2006. Advanced Nursing Practice. International Council of Nurses. Blackwell Publishing Ltd. Oxford, UK.

Marja Olsonen: Portfolio musiikin ammattilaisen osaamisen tunnistamisessa, arvioinnissa ja tunnustamisessa

Arene 2007. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Viitattu 9.2.2007. <http://www.ncp.fi/lects>.

Auvinen, P.; Dal Maso, R.; Kallberg K.; Putkuri, P. ja Suomalainen K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Elämää kansioissa. Portfolio narratiivisena identiteettinä opettajankoulutuksessa. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T. ja Syrjälä Leena (toim.) Minussa elää monta elämää, 116–225. Vantaa: Dark Oy.

Niikko, A. 2001. Portfolio oppimisen avartajana. Tampere: Tammer-paino Oy.

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

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

Pakarinen, T. ja Roti, R. 1996. Ihminen toiminnallisissa ympäristöissään. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ruohotie, P. ja Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Tervonen, S. ja Levänen, K. 2006. Näkymättömästä näkyvää. Verkko-opiskelun kompetenssit, mitoitus ja tilastointi (KoMiTi) -hankkeen esiselvitys. [http://www.komiti.fi/tiedostot/KoMiTi\\_verkko.pdf](http://www.komiti.fi/tiedostot/KoMiTi_verkko.pdf).

Viitala, Riitta 2006. Johda osaamista. Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otava.

Pekka Vanhanen & Pertti Pernu: Osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen vastaan oikeustradenomiopiskelijat

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

Ammattikorkeakouluväylä oikeushallinnonalalle. Oikeusministeriö. Työryhmämietintö 2005:15.

Enni Mertanen & Kirsti Hintikka-Mäkinen: Osaamisen määrittelyn haasteet ruokapalveluissa

Antikainen, M., Diiov, P., Fränti, M, Kylmä, S. & Laasanen, H-R. 2006. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Espoo: Arene.

Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B: Oppimateriaaleja 9.

Ikonen, H., Heikkilä, J., Mutka, U., Wahlgren, A., Hokkanen, S., Kataja, J. & Backman, E. 2004. Tienraivaajan roolissa. Restonomikoulutus palvelujen uudistajana Koulutusohjelman ristiinarviointiraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulun raportteja 3.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas 2006–2007

Niskanen, A., Lepänjuuri, A. ja Rautio, T. (toim.) 2006. Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67.

Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2005/tr04/tr04.pdf>

Simo Hokkanen, Markku Inkinen & Petri Vauhkonen: Logistiikan ylempään amk-tutkinnon työelämälähtöinen opintojen suunnittelu

Duffield, C. 1993. The Delphi technique: a comparison of results obtained using two expert panels. *International Journal on Nursing Studies* 30(3), 227–237.

Ellström, P-E. 1997. Kompetens, utbildning och lärande i arbetsliv. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Publica, Stockholm.

Kuusi, O. 1993. Delfoi-tekniikka tulevaisuuden tekemisen välineenä. Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) 1993. Miten tutkimme tulevaisuutta? Tulevaisuuden tutkimuksen seura, Acta Futura. Fennica no 5. Painatuskeskus, Helsinki. 132–140.

Kuusi, O. (1994). Materiaalit murroksessa. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Vatt-julkaisuja 16. Helsinki.

Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Työministeriön ESR-julkaisuja 39/1998.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen: kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehit-

tämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu, 2003 Saarijärvi. Saarijärven offset.

Turoff, M. & Hiltz, S.R. 1996. Computer-Based Delphi Processes. Teoksessa Adler, M. & Ziglio, E. 1996 (toim.) Gazing into the Oracle. The Delphi Method and its Application to Social Policy and Public Health. 56–85.

Williams, P.L. & Webb, C.1994. The Delphi technique: a methodological discussion. Journal of Advanced Nursing 19.

Jouni Huotari, Aino Lepänjuuri & Annu Niskanen: Elektroninen portfolio osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa

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

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

Batson, T. 2002. The Electronic Portfolio Boom: What's it All About?. Campus Technology. Viitattu 25.3.2007. <http://campustechnology.com/articles/39299/>.

Kaisto, J. 2004. Digitaalinen portfolio oppimisen ja arvioinnin tukena virtuaaliyliopistossa. [http://thesis.jyu.fi/05/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-20051.pdf](http://thesis.jyu.fi/05/URN_NBN_fi_jyu-20051.pdf).

Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Bopry J. (toim.) 1999. Portfolioita verkossa; Portfolios on the web. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tammi

Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) 2006. Tunnistatko Taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67.

Palola, T. & Pelkonen, H. Portfolio verkkosovelluksena Jyväskylän Ammattikorkeakoulussa. 2007. Opinnäytetyö.

Antti Laitinen & Ritva Kareketo: Henkilökohtaistaminen ja osaamisen tunnistaminen työelämän ja oppilaitoksen yhteistyönä näyttötutkinnoissa

AiHe 2004. Lapin AiHe-projektin koulutusmateriaalia. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisematon.

AiHe 2006. Tulokset ja ehdotuksia jatkotoimenpiteiksi. AiHe-projekti. Työpapereita. Opetushallitus.

Aikio A. & Kareketo, R. 2006. Tellun tarina. AiHe-projekti. Puheenaiheita. Opetushallitus.

Teematarjotin 2006. Puhdistuspalvelualan opetussuunnitelma. Koulutuskeskus Salpaus. Julkaisematon.

Laitinen, A. 2005. Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen ja ohjaus oppilaitosten haasteina. Teoksessa: Kaikkonen, L. (toim.) Jotain erityistä – Something special. Kokemuksia kuulluksi tulemisesta, yksilöllisestä oppimisesta ja kansainvälisestä yhteistyöstä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 53.

<http://www.osaan.fi/> Viitattu 29.10.2007.

Laki 1013/2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20051013> Viitattu 29.10.2007.

Nurmi, E-L. 2005. Henkilökohtaistetun näyttötutkintoiminnan kehittäminen. AiHe-projekti. Työpapereita.

Raivola, R. 2007. Näyttötutkintojärjestelmän arviointi. Koulutuksen arviointineuvosto. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/lomakkeet\\_ja\\_paaetoekset/asiakirjat/Raivola\\_arviointi\\_2007.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/lomakkeet_ja_paaetoekset/asiakirjat/Raivola_arviointi_2007.pdf). Viitattu 29.10.2007.

Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P. Oulasvirta, L., Rinne, R. 2007. Aikuisten näyttöjärjestelmän toimivuus. Arvioinnin tiivistelmä Aikuiskoulutuksen ajankohtaisseminaarissa 30.5.2007. Koulutuksen arviointineuvosto. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapah-tumakalenteri/2007/05/aikuiskoulutuksen\\_ajankohtaisseminari/nayttotutkintojarjestelma.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapah-tumakalenteri/2007/05/aikuiskoulutuksen_ajankohtaisseminari/nayttotutkintojarjestelma.pdf). Viitattu 29.10.2007.



Opetushallitus 2006. Määräys näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisesta. Opetushallitus.

Näyttötutkinto-opas 2007. Näyttötutkinto-opas näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. Opetushallitus.

Opetusministeriön verkkolehti Etusivu. <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2007/0706/nayttotutkinto.html>. Viitattu 29.10.2007.

Rikkinen, A. (toim.) 2006. Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. AiHe-projektin tuloksia 2006. Opetushallitus.

Ruud Duvekot: The glass is half-filled: Valuing Learning in the Netherlands

Actieprogramma (1998). *Nationaal Actieprogramma Een Leven Lang Leren*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Boekholt, P.Th.F.M. & E.P. de Booy (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Burgt, K. van der (2005) *Oriëntatie op EVC voor vakbondsvrijwilligers (concept)*. Zoetermeer: AbvaKabo FNV.

Duvekot, R.C. (2006) *Rozen voor het oprapen. Over beroepsvorming, EVC en persoonlijke ontwikkeling*. Openbare les op 15 november 2006. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Duvekot, R.C., C.C.M. Schuur & J. Paulusse (eds.) (2005) *The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures*. Vught: Foundation EC-VPL.

Duvekot, R.C. & J. Brouwer (red.) (2004). *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht: Lemma.

Duvekot, R.C., E. Kaemingk & T. Pijls (2003). *The world of EVC*. Houten, Kenniscentrum EVC.

EVC-magazine 2 (2005). *Prettige cijfers voor het topmanagement*. Utrecht: Kenniscentrum EVC.

EC (2001) *Communication from the Commission: Making the European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels: European Commission.

EC (1995) White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – *Towards the Learning Society*. Brussel: European Commission COM(95)590.

EU Council (2006), Joint Interim report of the Council and the Commission on progress under the Education and Training 2010 Work Programme, Luxembourg, Official Journal, C 79/01.

EU (2004), *Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*, Brussels, 9600/04 EDUC 118 SOC 253.

Israel, J.I. (1997). *De Republiek 1477-1806*. Franeker: Van Wijnen.

Lis, C., H. Soly & D. van Damme (1985). *Op vrije voeten? Sociale politiek in West-Europa (1450-1914)*. Leuven: Kritak.

Loopbaantraject Bouw (2006). *Het loopbaantraject bouw en infra. Kansen bieden, mogelijkheden benutten!* Brochure van de sector.

Liotard, J.F. (1988). *Het postmoderne weten*. Kampen: Kok Agora.

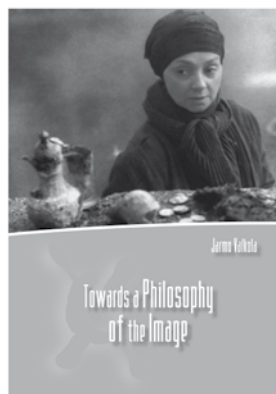
Onderwijsraad (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.

*Verkennen van competenties* (2005). ESF-Equal NL-2004/EQE/0035. Den Haag: Ministerie van Defensie.

Werkgroep EVC (2000). *De Fles is Half Vol !* Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.

Wijnen (1994). *Kwaliteiten erkennen. Rapport van de Commissie Erkennen Verworven Kwalificaties*. Maastricht: Rijksuniversiteit Limburg.

**Jyväskylän ammattikorkeakoulun**  
*Julkaisuja*



**Myynti ja jakelu**

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

*[www.jamk.fi/kirjasto](http://www.jamk.fi/kirjasto)*



**JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU**  
JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU  
JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

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

**Kulttuuriala**

School of Cultural Studies

**Liiketalous**

School of Business Administration

**Tekniikka ja liikenne**

School of Engineering and Technology

**Informaatioteknologian instituutti**

School of Information Technology

**Luonnonvarainstituutti**

Institute of Natural Resources

**Sosiaali- ja terveysala**

School of Health and Social Care

**Matkailu-, ravitsemis- ja talousala**

School of Tourism and Services Management

**Ammatillinen opettajakorkeakoulu**

Vocational Teacher Education College