

Päivi Muhonen

Siitähän tässä ahotoinnissa on kyse - Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Aikuiskasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kesäkuu 2012

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Kasvatustieteiden ja psykologian osasto	
Tekijät – Author Päivi Muhonen			
Työn nimi – Title <i>Siitähän tässä ahotoinnissa on kyse</i> - Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Aikuskasvatustiede	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	X 21.6.2012	75+10
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Tutkielmassa pyritään teemahaastattelujen ja avoimen kyselylomakkeen avulla kartoittamaan Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia osaamisen arvioinnista. Tutkielman lähtökohtana oli kirjoittajan kiinnostus aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta (AHOT) ja aikuisopiskelijan aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista ammattikorkeakouluopinnoissa. Tutkielmassa tarkastellaan aikuisopiskelijoiden ja opetushenkilöstön näkökulmasta sitä, miten aiemmin hankitun osaamisen arviointi PKAMK:ssa toteutuu ja mitä menetelmiä ja malleja siinä käytetään. Kokonaisuuden tarkastelussa ja analysissa ovat vahvasti mukana työelämänäkökulma ja kompetenssit, oppiminen ja ohjaus sekä ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ja sitä tukevat ja edistävät asiat.</p> <p>Aikuisopiskelijalle aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen opintojen alussa toimii opintojen suuntaajana ja oman aiemman osaamisen näkyvöittäjänä niin itselle, opetushenkilöstölle kuin työnantajalle. Aikuisella on työtehtävissä kertynyttä kokemuksellista osaamista, joka tukee hänen opinnoissa etenemistään sekä lisää motivoituneisuutta ja sitoutumista opintoihin.</p> <p>Työelämän pirstaleisuus ja alati kiihtyvä muutos edellyttää niin työelämältä kuin oppilaitoksilta uudenlaisten koulutuspolkujen suunnittelua sekä pyrkimystä opintojen joustavuuteen ja opintoaikojen lyhentymiseen. Elinikäisen oppimisen ideologian mukaisesti, ammatillisen osaamisen ylläpitämiseksi ja asiantuntijuuden kehittämiseksi, yhä useammat aikuiset hakeutuvat päivittämään osaamistaan. Yhteistyötä uudenlaisten koulutusmuotojen löytämiseksi on tehtävä yhä monialaisemmin sekä etsittävä ja kehitettävä uusia yhteistoiminnallisia yhteistyömuotoja.</p> <p>Edellä mainitut seikat nousevat esiin tutkielman tuloksissa, jotka näkyvöittävät PKAMK:n opettajien ja opiskelijoiden osaamisen arviointikokemuksia sekä sen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi käytettyjä menetelmiä ja malleja. Lisäksi tutkielman tuloksissa on mainittavaa, että opiskelijat näkevät AHOTn kautta mahdollisuuden suorittaa opintoja, jotka muutoin voisivat mm. työtehtävien huomioiden jäädä tekemättä. Huomionarvoista on myös se, että sekä opettajat että opiskelijat pitävät AHOTa ja osaamisen arviointia merkityksellisenä ja mainitsevat saavansa sen kautta välineitä oman työn ja opintojen suunnitteluun sekä kehittämiseen. Molempien osapuolten tuloksissa opetussuunnitelmalla oli merkittävä rooli, kun he tarkastelivat sen tavoitteita suhteessa siihen, miten ja mitä aiemmin hankittua osaamista he arvioivat. Lisäksi opetussuunnitelman mainittiin olevan aiemmin muutoin hankitun osaamisen tunnistamista ja arviointia ohjaava väline.</p>			
Avainsanat – Keywords			
Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT), osaaminen, arviointi, oppiminen ja ohjaus, ammatillinen asiantuntijuus, työelämä ja kompetenssit			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Educational Sciences and Psychology		
Tekijät – Author Päivi Muhonen				
Työn nimi – Title <i>That's what it's all about in APEL – Teachers and students experiences of accreditation of prior learning assessment in the North Karelia University of Applied Sciences</i>				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level		Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Adult Education	Pro gradu -tutkielma	X	21.6.2012	75+10
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä – Abstract				
<p>This study aims, with the help of focused interviews and an open questionnaire, to map the experiences of teachers and students in the assessment of knowledge and prior experiential learning in the North Karelia University of Applied Sciences (NKUAS). The study was based on the author's interest in accreditation of prior experiential learning (APEL) and how it's done for adult learners at the NKUAS. The thesis focuses on adult learners and teaching staff from the perspective of how prior learning assessment in NKUAS is done, and what methods and models are used. Overall review and analysis is based on working life perspectives and competencies, learning and counseling, and professional development of expertise and things that support and promote it.</p> <p>Recognition and acknowledging prior learning in the early days of studying is directing the studies of adult students and their prior learning becomes visible for themselves, teaching staff and the employer. Adults have experience and knowledge gained from prior jobs, which supports the advancement of their studies, gives motivation and commitment to studies.</p> <p>Fragmented work and the ever-accelerating changes in work life require new types of educational paths, flexibility and shorter study times both from working life and the educational institutions. The principal of Lifelong Learning encourages adults to update their expertise. Working environment and educational institutions have already converged and developed a form of co-applicant, but the co-operation has to be more cross-cutting and develop new co-operative forms of co-operation.</p> <p>The above considerations arises also in the results of the thesis that shows to NKUAS teachers and student's assessment experiences. The study identifies also the methods and models how prior experimental learning is acknowledged. In addition should be stated that through APEL the students will see the opportunity to do studies that otherwise could not be done. It's also worth noting that both teachers and students think that APEL is useful for planning and developing their work and study. Both teachers and students agree that the University of Applied Sciences curriculum has a significant role in their assessment.</p>				
Avainsanat – Keywords				
Accreditation of prior experiential learning (APEL), work based know-how and assessment, assessment, learning and counseling, professional expertise, competencies and work				

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 OSAAMISPERUSTEINEN ARVIOINTI JA AHOT-PROSESSI	3
2.1 Ammatillinen asiantuntijuus, kompetenssi ja AHOT osana ammattikorkeakoulun opetussuunnittelua	3
2.1.1 Ammatillinen asiantuntijuus	3
2.1.2 Kompetenssi	4
2.1.3 AHOT, APEL	7
2.2 Aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin taustoitusta	9
2.2.1 Arviointi	10
2.2.2 Osaaminen ja asiantuntijuus	13
2.2.3 Työelämä ja kompetenssit	16
2.2.4 Oppiminen ja ohjaus	18
2.3 Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu (PKAMK)	21
2.4 Osaamisperusteisen arvioinnin kehittäminen PKAMK:ssa	22
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTONHANKINTA	25
4.1 Informantit ja aineiston hankinta	25
4.1.1 Kysely osaamisen arvioinnista	26
4.1.2 Teemahaastattelut	26
4.2 Aineiston analyysi	27
4.3 Tutkimuksen luotettavuus	28
5 TULOKSET	34
5.1 Kokemuksia osaamisesta, asiantuntijuudesta ja arvioinnista	34

	2
5.2 Kokemuksia työelämästä ja kompetensseista	46
5.3 Kysely osaamisen arvioinnista	54
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	55
6.1 Aiemmin hankitun osaamisen arviointi ja arviointiosaaminen	59
6.2 Ammatillinen asiantuntijaosaaminen	62
6.3 Oppiminen ja ohjaus	63
6.4 Työelämäosaaminen	66
LÄHTEET	72
LIITTEET (4)	

1 JOHDANTO

Tutkielmassani kartoitan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin (AHOT) läpikäyneiden opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia osaamisen arvioinnista Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa (PKAMK). Lisäksi pyrkimykseni on näkyvöittää opetushenkilöstön käyttämiä osaamisen arvioinnin menetelmiä ja malleja.

Kiinnostuin AHOTsta toimiessani ohjaajana elämänkentän nivelvaiheen ohjaustilanteissa joissa henkilö pohtii ja miettii elämälleen muutosta joko uudelleen- tai jatkokouluttautumisen muodossa. Työssäni kohtaamien aikuisten ja nuorten tilanteet liittyivät ennen opintoihin linkittymistä tapahtuvaan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen eli vaiheeseen jolloin henkilö pohtii koulutusmahdollisuuksiaan ja käynnistelee omaa sisäistä prosessiaan kokonaisvaltaisen osaamisen hahmottamiseksi. Kiinnostukseni ja mielenkiintoni osaamiskäsitteestä lisääntyi ja ymmärrykseni osaamisen siirrettävyyden mahdollisuuksista ja laajuudesta syveni. Työhöni kuului mm. kehittämistehtävä jossa moniammatillisessa työryhmässä kehitimme välineitä yksilölähtöisen oman osaamisen näkyväksi tekemiseen. Totesimme työskentelymme aikana, että käsitteenä ja määritelmänä, aiemmin hankittu osaaminen ja sen tunnistaminen eivät avaudu itseohjauksellisesti vaan henkilö tarvitsee prosessin käynnistymiseen tukea, ohjausta ja neuvontaa.

Tässä tutkielmassa tarkastelen aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista, arvioimista ja näkyvöittämistä opintoihin linkittyneenä. Tutkielmassa on pyrkimys tarkastella osaamisen

arviointia kontekstisidonnaisena kokonaisuutena, hakien aiemmin hankitun osaamisen arvioinnille peilipintaa ohjauksesta, työelämän kompetensseista, oppimisesta ja ammatillisesta asiantuntijuudesta. Tutkielmassa käytettävä tutkimusaineisto kerättiin PKAMK:n opettajien ja opiskelijoiden haastatteluina ja lisäksi aineistona hyödynnettiin opetushenkilöstölle syksyllä 2011 kohdennetun osaamisen arviointi-kyselyn tuloksia sekä oppilaitoksen AHOT käytäntöihin liittyvää dokumentointia ja päätöksiä, joten aineiston analyysin osalta voidaan tutkielman sanoa olevan oppilaitossidonnainen.

2 OSAAMISPERUSTEINEN ARVIOINTI JA AHOT

2.1 Ammatillinen asiantuntijuus, kompetenssit ja AHOT osana ammattikorkeakoulun opetussuunnittelua

2.1.1 Ammatillinen asiantuntijuus

Marja-Leena Vesterinen (2002, 23-28) on tutkimuksessaan Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa todennut asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisen olevan kiinteästi vuorovaikutteista teorian, käytännön ja metakognitiivisten tietojen kesken. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää näiden osa-alueiden yhteisvaikutusta ja Vesterinen korostaakin työn ja informaalin oppimisen merkitystä formaalin oppimisen rinnalla. Hän näkee asiantuntijuuden kehittymisen tapahtuvan pitkällä aikavälillä johon tarvitaan myös käytännön työskentelyä. Tutkimuksessaan hän jakaa ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen henkilön asiantuntijuuden ja pätevyyden osiin jotka sisältävät valmiuden käsitteelliseen, tieteellisesti tavoiteltuun toiminnan hallintaan ja valmiuteen toimia kansainvälisissä tehtävissä. Lisäksi hän listaa näiden eri osien sisään meneviksi johtamistaidon, kehittämisvalmiuden / innovatiivisuuden ja yrittäjyyden. Korkeakoulussa asiantuntijuusosaamisen katsotaan rakentuvan toisiinsa integroituvista osa-alueista pitkässä prosessissa, joka pitää sisällään uusiutuvan ammatillisuuden tieto- ja taitoelementtejä, arvo- ja ammattieettistä tietoisuutta, henkilökohtaisten tavoitteiden aset-

tamista ja orientoitumista omiin opintoihin. Tämän päivän työelämän toimintamalli on muuttunut byrokraattisesta kohti asiantuntijuuden käsitettä, jossa sisäinen yrittäjyys, vastuunkanto ja yhteisöllinen tiedon jakaminen ovat kiinteästi mukana. Asiantuntijuuden katsotaan olevan käsitteenä osaamista joka ei ole sidottu tiettyyn työtehtävään vaan se on enemmänkin asiaan tai tehtäväalueeseen liittyvää osaamista. Vesterinen toteaa uudenlaisen ammatillisuuden ja asiantuntijuuden näkemyksen edellyttävän ammattikorkeakouluilta että koulutuksen suunnittelussa ja opintojen toteutuksissa tulee huomioida työelämän ja -yhteisöjen tarpeet.

Myös Mervi Friman (2004, 25-29) tarkasteli väitöksessään ammattikorkeakoulun ammatillista asiantuntijuutta. Hänen näkemyksensä mukaan muuttumiseen, muutokseen ja kehittymiseen liittyy myönteinen arvolutaus joka ei kuitenkaan siihen osallistuville avaudu samalla tavoin. Toiset kokevat muutokset rasitteena ja toiset kehittymisen välineenä. Globaalit työmarkkinat, verkostoituminen, reaaliaikaisuus, systeemiajattelu ja työntekijöiden ylikansallinen liikkuvuus ovat osa tämän päivän toimintamallia. Asiantuntijan kompetensseina edellytetään moniammatillisuutta, laaja-alaisuutta, vuorovaikutustaitoja ja teknologista kyvykkyyttä joka taas osaltaan edellyttää työyhteisöjen jäseniltä enemmän sitoutuneisuutta työtehtäviin ja tulostavoitteisiin. Toisaalta tämä asetelma määrääkäsine työsuhteineen rasittaa työntekijöitä, koska tavallaan joka päivä on ansaittava paikkansa työyhteisössä. Friman nostaa esiin tutkimuksessaan Jarvisin pohdinnan opiskelun inhimillisestä merkityksestä, jossa on tulkintana ”oleva” ja ”omistava” elämäntapa. Omistavassa elämäntavassa opiskelu tuotteistuu muodolliseksi markkina-arvoiseksi kauppatavaraksi arvosanojen ja tutkintojen kautta kun oleva elämäntapa on kyseenalaistavaa jossa koulutus nähdään kriittisyyteen kasvattavana ja kehittävänä. Olevassa elämäntavassa oppiminen nähdäänkin laajempänä kokonaisuutena jolloin oppijan kvalifikoituminen ei tapahdu vain työelämän tarpeisiin vastaavaksi.

2.1.2 Kompetenssi (pätevyys, kyky, osaaminen, ammattitaito)

Bolognan-prosessin myötä korkeakoulukentässä esillä oleva kompetenssikäsitys on yhtenä Kullaslahden (2011, 31) tarkastelun kohteena väitöksessä jossa hän tarkastelee ammatillisen kompetenssin kehittymistä ammattikorkeakoulun verkko-opetuksen näkökulmasta. Tutkimuksessa puretaan ammatillista osaamista kvalifikaatio- ja kompetenssikäsitteiden kautta. Käsitteet eivät ole niin yhteneväisiä kuin on oletettu, sillä niiden taustalla on erilai-

set tieteelliset, maantieteelliset ja historialliset lähestymistavat ja taustat. Tutkimuksessa mainitaan näiden käsitteiden käytössä tapahtuneen 1990-luvulta muutoksia suuntaan jossa kompetenssia on ryhdytty yhä enemmän käyttämään kvalifikaation sijaan. Tässä taustavaikuttajina ovat mm. EQF (European Qualifications Framework) ja korkeakoulutuksen Bologna-prosessi. Kompetenssi-käsitteessä tarkastelun kohteena ovat opiskelijoiden osaamistulokset, jotka määritellään tietoina, taitoina ja kompetensseina kahdeksalla eri tasolla. Tällainen vastaavanlainen kompetenssipohjainen koulutus on monimuotoisuudessaan ollut käytössä ammatillisessa koulutuksessa eri asteilla jo useita vuosikymmeniä muualla Euroopassa (Opetusministeriö 2007, 32-33), Isossa-Britanniassa, Saksassa, Aasiassa, Yhdysvalloissa ja Uudessa-Seelannissa.

Tutkimuksessa kuvataan kompetenssin ja kvalifikaation välistä suhdetta siten, että kvalifikaation katsotaan olevan yksilöön kohdentuva työelämän ja sen muutoksen vaatimus, joka edellyttää julkista hyväksyntää kuten esim. tutkinto, kun taas kompetenssi nähdään yksilöllisenä tai kollektiivisena pätevyytinä tai kyvykkyytenä erilaisista tehtävistä suoriutumisessa. Osaaminen kokonaisuutena on toimintaympäristön ja sen muutoksista nousevien vaatimusten, kvalifikaatioiden ja yksilön pätevyyksien tai kykyjen eli kompetenssien välinen suhde. Kun kvalifikaatiot voidaan nähdä työelämän suunnasta tulevana odotuksina, osaamisvaatimuksina ja edellytyksinä jotka toimivat tavoitteen määrittäjinä niin kompetenssi eli kyvyt ja valmiudet toimii yksilön tehtävästä suoriutumisen mahdollistajana ja ammattitaito nähdään tehtävässä esiin tulevana osaamisena. (Kullaslahti 2011, 31-32.)

Kompetenssipohjaisuutta opinnoissa, erityisesti ympäristöalan opettajien kompetenssiosaamisen kehittymisen näkökulmasta, ovat tutkineet Renate Wesselink ja Walsh Arjen E.J. (2011) kun he perehtyivät kompetenssiprofileihin Hollannin ympäristöalan koulutuksessa. Tutkimuksen mukaan kompetenssit vastaavat nopeasti muuttuviin työtehtäviin ja tukevat osaamisen siirtämistä tehtävästä toiseen. He kuitenkin toteavat että tutkimusta kompetenssiprofileista ympäristöalan koulutuskentästä on vielä varsin vähän. Heidän tutkimuksessaan kompetenssit jaotellaan ns. avainkompetensseihin eli –taitoihin joiden sisällöt nousevat työelämästä. Hollannissa kompetenssipohjainen koulutus on kehittynyt ja sitä kehitetään edelleen. Nyt myös korkea-asteen opinnoissa on siirrytty kompetenssipohjaiseen kouluttautumiseen. Tutkimuksessa todetaan kompetenssien juurten olevan oppivan ja kehittyvän organisaation ideologiassa, jonka mukaan lähtökohta kehittymiselle nousee organisaatiossa työskentelevistä yksilöistä ja heidän osaamisestaan. Oppimiseen

tuotuna ideologia on sovellettavissa varsin hyvin, sillä siinä on kyse yksilöiden kehittämisestä ja heidän osaamistasonsa noususta joka vastaa itse asetettuihin tavoitteisiin.

Tutkimuksessaan Wesselink ja Walsh (2011) nostivat esiin kompetensseihin liittyviä huolenaiheita. Heidän näkemyksensä mukaan ensimmäinen huolestuttava asia liittyy siihen, miten hyvin kompetenssikäsité tunnetaan ja miten paljon se aiheuttaa hämmennystä. He mainitsevat että hämmennystä aiheuttavat kompetenssikäsitteen lanseeraamisen jälkeen tulleet erilaiset teoreettiset taustakäsitteet, sovellukset ja kansalliset kontekstit. Tästä esimerkkinä annetaan viisi erilaista tapaa ymmärtää kompetenssi sanana ja nämä ovat: 1. pätevä/kykenevä/pystyvä, kuten esim. pystyvä ihminen 2. pätevyys/kelpoisuus kuvaa henkilön pätevyyden/kelpoisuuden tilaa 3. pätevyudet/kelpoisuudet jolloin henkilö suorittaa jotakin tehtävää (tämän käsitteen mainitaan olevan käytössä pääsääntöisesti USA:ssa) 4. Pätevyys/kelpoisuus jossa taustalla on kuva esimerkilliseen ja tehokkaaseen suoritukseen pyrkivästä henkilöstä ja 5. Pätevyys/kelpoisuus kuvattaessa kompetenssien perusedellytyksiä Iso-Britanniassa. Näiden näkökulmaeroavuuksien/moniselitteisyyden valossa tutkijat mainitsevat että käytettäessä kompetenssikäsitetä tulee käyttäjällä olla selkeästi mielessä ja tiedossa mihin sillä pyritään ja kompetenssien lanseeraamisen tulisi tapahtua mahdollisimman yksiselitteisesti ja läpinäkyvästi.

Toisena huolenaiheena he mainitsevat ”yliturvautumisen” kompetenssien standardoimisen problematiikkaan. Kompetensseja on aina tarkasteltava suhteessa kontekstiin ja jos kompetensseja ryhdytään standardoimaan ne menettävät merkityksensä, yksilölähtöisyytensä, joustavuutensa ja siirrettävyytensä. Joskin tutkimuksessa tuodaan esiin myös että kompetenssien jonkinasteinen vakiinnuttaminen voi antaa koulutuksen kehittämislle tavoitteet ja läpinäkyvyyttä. Kuitenkin samassa yhteydessä nostetaan näkyviin kompetenssien standardoimisessa vallitseva sudenkuoppa joka tulee opettajien ja oppijoiden yhteisen ymmärryksen kompetensseja työstettäessä. Kompetenssit ovat siis yksilöiden kognitiivisiin, toiminnallisiin, sosiaalisiin ja metatason näkökulmiin integroituneita rakenteita, taitoja ja osaamista. Todentuakseen läpinäkyvästi henkilöllä tulee olla mahdollisuus esittää osaamisensa relevanteissa tilanteissa. Kompetenssien tunnistamisessa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä ja malleja joissa on moniulotteinen lähtökohta. Oppijan edun mukaista ei ole että hänelle tarjottaisiin vain yksi mahdollisuus osoittaa osaamisensa suhteessa kompetensseihin vaan hänellä tulee olla mahdollisuus valita itselleen sopiva menetelmä. Tutkijat toteavat, että vaikka kompetenssikäsité saa jatkuvaa kritiikkiä, he näkevät tutkimuk-

sessaan että kompetenssikäsitteellä on merkitystä ympäristöalan koulutuksessa mm. ammatillisen kehittymisen keskustelun pohjana.

2.1.3 AHOT, APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning)

AHOTn taustalla on Bolognan prosessi ja Lissabonin sopimus, joiden tavoitteena oli yhteisen korkea-asteen koulutusalueen muodostuminen vuoteen 2010 mennessä. Sopimus haastoi ja asetti korkeakoulut suunnittelemaan opetussuunnitelmiaan siten, että niiden osaamistasojen vertailtavuus ylikansallisesti helpottuu (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä, 2007). Korkeakoulujen opetussuunnitelmauudistus edellyttää myös, että oppimisen ja osaamisen arvioinnin tulee olla selkeästi määriteltyä, läpinäkyvää, osaamisperusteista ja yhdenmukaista opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden ja kompetenssien kanssa. Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla olevat, kansallinen tutkintojen ja muun osaamisen viitekehys NQF ja eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys EQF, osaltaan pyrkivät mahdollistamaan opiskelijoille ja työntekijöille ylikansallisen liikkuvuuden eri oppilaitoksissa ja työyhteisöissä, jolloin myös osaamisen arvioinnin niin oppilaitoksissa kuin työelämässä tulee olla yhdenvertaista kansallisesti ja ylikansallisesti. AHOTn pyrkimys ja tavoite on, että oppijan opinnoista poistuu päällekkäisyydet jotka voivat toimia lukkona, esteenä ja hidasteena uuden oppimiselle. Tällöin myös oppimisen mielekkyys säilyy kun oppijalla on kokemus siitä, että hänen kokonaisvaltainen osaamisensa tulee huomioiduksi ja hän voi pääasiallisesti keskittyä kehitettävän ammatillisen osaamisensa kasvattamiseen. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry. 2007; European Qualification Framework for Lifelong Learning 2008; Airola 2009, 107-108.)

AHOT-prosessissa tapahtuvassa ahotoinnissa (opettajien ja opiskelijoiden käyttämä termi AHOT-prosessista PKAMK:ssa) tarkastellaan kokonaisvaltaisesti opiskelijan muutoin hankittua osaamista suhteessa opetussuunnitelmaan, opintojaksoon ja sen tavoitteisiin. Opiskelijan ahotoinnissa on aina huomioitava, missä kontekstissa ja suhteessa mihin hänen osaamista ja oppimista kulloinkin tarkastellaan ja arvioidaan. Oppimisen ja osaamisen arviointi ovat muuttuneet yhä enemmän itseohjattavampaan ja opiskelijälähtöisempään suuntaan. Opiskelijaa ei nähdä enää pelkästään objektina, vaan hänellä on mahdollisuus ja häneltä myös odotetaan toimijuutta ja aktiivisuutta omien opintojensa suunnittelussa. Tietoisuus tästä opiskelijan ”aseman” muutoksesta asettaa oppilaitoksen opintojen ohjaukselle ja opetushenkilöstölle omat haasteensa (Kallberg 2008, 81) ja voidaankin nähdä

että muutokset opetussuunnitelmissa ja arvioinnissa eivät haasta ainoastaan korkeakoulujen henkilöstöä, vaan myös opiskelijat, jotka nyt joutuvat ja saavat ottaa suurempaa vastuuta omien opintojensa suunnittelusta ja toteutuksesta. Opiskelijalla on mahdollisuus tuoda näkyväksi aiemmin hankittu osaaminen, todistuksilla tai muilla osaamisen osoittamistavoilla, joskin päätös / valinta AHOT:n käyttämisestä on opiskelijalla itsellään eli se ei ole mitenkään pakollinen menettely vaan mahdollisuus osaamisen näkyväksi tekemisessä. (AHOT – aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeakouluopinnoissa –hanke, 21.12.2011.)

AHOT mahdollisuuden avulla yksilöiden moniulotteinen muutoin hankittu osaaminen, joka sisältää osaamisen karttumisen aiemmissa työtehtävissä, harrastuksissa, opinnoissa tms. toiminnassa joissa oppija on ollut mukana, tulee huomioiduksi opintokokonaisuutta suunniteltaessa. Laajuudessaan opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja arvioiminen asettaa opetushenkilöstön ja oppilaitoksen arviointiosaamiselle ja -käytänteille haasteen ja kehittämiskohteen johon tulee vastata. Oppilaitoksissa on pohdittava ja mietittävä miten arvioida, opiskelijoita eriarvoistamatta ja läpinäkyvästi, informaalin ja nonformaalin oppimisen kautta hankittu osaaminen, josta opiskelijalla ei ole esittää todistusta. Itseohjauksellisuus ja oman osaamisen tunnistaminen eivät ole itsestäänselvyys ja osaaamista joka meillä on automaattisesti. Niinpä AHOT:n mahdollisuuksiin ja ymmärtämiseen, kuten myös oppimaan oppimiseen, opiskelumenetelmiin ja –tapoihin, tulee opintojen alkuvaiheessa saada riittävästi aikaa ja ohjausta. Tällä opintojen alkuun painottuvalla ohjauksella tulisikin pyrkiä sitouttamaan opiskelija opintopolkunsa arkkitehdiksi, aktiiviseksi toimijaksi ja suunnittelijaksi. (Sallila & Vaherva 1998, 39-52; Lätti & Putkuri 2008, 36-37.)

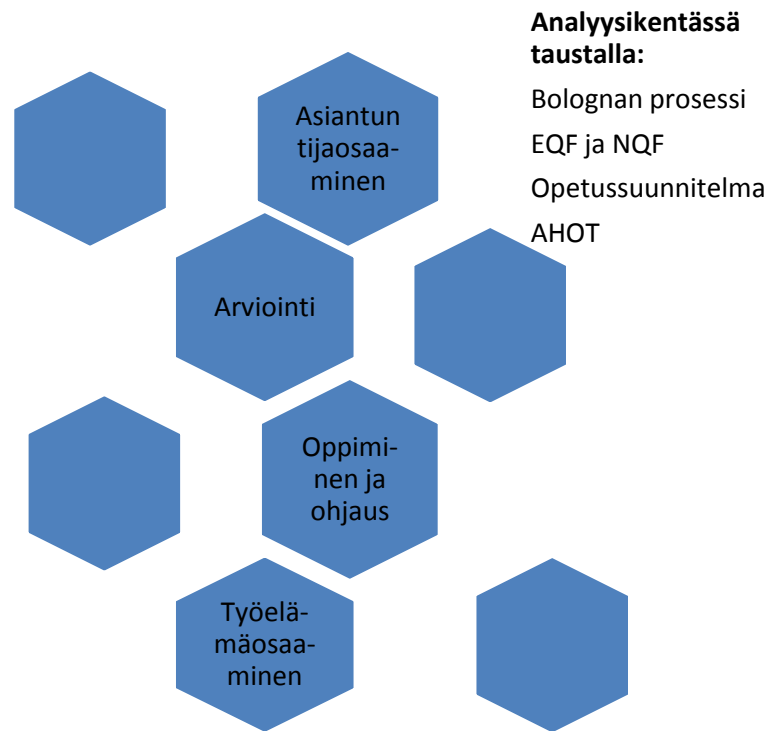
Osaamisen monipuolistumisen, kokemuksellisen oppimisen ja työn kautta saadun osaamisen tunnistamisella ja tunnustamisella pyritään mahdollistamaan opiskelijalle motivoiva, osallistava ja merkityksellinen opinpolku. Englantilainen The Learning from Trust on tutkinut, raportoinut ja kehittänyt kokemuksellisen oppimisen ja osaamisen merkitystä työelämälle, oppilaitoksille ja oppijoille jo kahdenkymmenen vuoden ajan. Gerald Dearden purkaa, jo vuonna 1991 työstämässään artikkelissa, An introduction for employers, employees and academic assessors, näkyväksi APEL:n (AHOT:n) merkitystä työnantajan, työntekijän, korkea-asteen oppilaitosten ja työvoimahallinnon näkökulmasta. Artikkelissa käsitellään asiaa uudenlaisten, kaikkia osapuolia hyödyttävien koulutuksellisten mallien luomisen näkökulmasta, tuoden näkyviin aiemmin hankituin osaamisen arvioinnin ja näkyvöittämissä merkitys yksilön motivoitumiselle. Lopuksi artikkelissa todetaankin että APEL (AHOT)

on yksi harvoista, kaikkia osapuolia hyödyttävästä, esimerkeistä opintoja suunniteltaessa ja toteuttaessa. (Dearden 1991, 2-3, 11.)

Yhtenä lähtökohtana AHOT/APEL kehitystyöskentelylle voitaneen pitää myös APELn positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia korkea-asteen oppijoiden näkökulmasta tutkineiden Glasgow Caledonian yliopiston Ruth Whittakerin, Paula Clearyn ja Jim Gallacherin (2002) kaksivuotisen tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen tavoitteena oli myös tutkia eri maiden välisiä eroavuuksia APELn suhteen. Tutkimuksessa mukana olleet maat olivat: Skotlanti (Glasgow Caledonian University), Englanti (University of Warwick), Suomi (Turun yliopisto), Ranska (University of Lille) ja Espanja (University of Barcelona). Tutkimus osoitti APEL:n käyttöaktiivisuuden ongelmalliseksi, sillä esim. Skotlanti ilmaisi olevansa APEL:n käytössä aktiivinen, mutta kun asiaa tutkittiin enemmän osoittautui ettei APEL käytännön tasolla toiminutkaan. Tutkimukseen osallistuneet oppijat olivat pääsääntöisesti keskiluokkaan kuuluneita, usein korkea-asteen tutkinnon omaavia kyseisen maan kansalaisia. Miehiä ja naisia osallistui tutkimukseen tasavertaisesti. Tuloksissa todettiin sosiaalisen osallisuuden ja APEL:n välinen yhteys heikoksi. Lisäksi havaittiin että APEL:n käyttö on korkea-asteen opinnoissa yleisempää Ranskassa, Englannissa ja Skotlannissa. Yhtä kaikki tutkimuksessa tuli todetuksi että APEL:n kautta näkyväksi tuleva informaali osaaminen mahdollistaa oppijan sujuvamman etenemisen opinnoissa, kasvattaa ja vahvistaa itsetuntemusta ja kriittistä reflektiota sekä uskoa itseän oppijana.

2.2 AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN ARVIOINNIN TAUSTOITUSTA

Tutkielman teemahaastatteluaineiston analyysivaiheessa vastauksia peilataan oheisen kuvion (kuvio 1) mukaisten suurennuslasien kautta. Analyysissä pyritään tarkastelemaan vastaavatko opettajien ja opiskelijoiden kokemukset aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista työelämäosaamisen, arvioinnin, oppimisen ja ohjauksen sekä ammatillisen asiantuntijaosaamisen käsitteitä tutkielman alaluvussa 2.2 esiin tuotujen osaamisen taustoitusten valossa.



KUVIO 1. Tässä tutkielmassa aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin taustalla ja rinnalla olevia käsitteitä ja määritteitä

2.2.1 Arviointi

Arviointia tarkastellaan tässä tutkielmassa linkittyneenä aiemmin hankitun osaamisen arviointiin ammattikorkeakoulun AHOT-prosessissa. Muutokset opetussuunnitelmissa ja arvioinnissa ovat kokonaisvaltaisia ja vaikuttavia niin oppilaitoksille kuin oppijoille. Oppijat haastetaan ottamaan suurempaa vastuuta omien opintojensa suunnittelusta ja toteutuksesta koska opetus ja arviointi eivät ole enää pelkästään opettajälähtöistä.

Arvioinnilla tulee lähtökohtaisesti pyrkiä osallistamaan ja osallistuvaan arviointiin, jolla tuetaan opiskelijan osaamistavoitteista ja prosessinomaista kehittymistä. Arviointia tulee siis tapahtua ennen oppimisprosessia, sen aikana ja jälkeen. Opiskelijan on hyvä voida peilata osaamisensa kehittymistä opintojakson osaamistavoitteisiin heti alusta lähtien. Hänen tulee saada kehitymisestään palautetta jonka avulla hän hahmottaa osaamisensa kehittymisen eri vaiheet ja siten näkee mitkä asiat ovat edistäneet ja mitkä ehkäisivät oppimis-

ta ja osaamisen kehittymistä. Jos arviointi kohdistetaan ainoastaan oppimistulosten arviointiin sillä ei ole syväoppimista tukevaa merkitystä. Arvioinnilla tulisiikin tukea opiskelijan syväoppimista osaamisprosessina ja sen tulisi antaa opiskelijalle ja opettajalle tietoutta opiskelijan senhetkisestä osaamisen tasosta kehittymisen tueksi. Oppimisprosessin ja oppimistulosten tasavertainen arviointi ovat arvioinnin kannalta molemmat merkityksellisiä. (Opetusministeriö 2007, 25-26.)

Minna Kivipellon (2008, 24-27) julkaisussa, Osallistava ja valtaistava arviointi – johdatus periaatteisiin ja käytäntöihin, esitellään arviointia tutkimuksen arvioinnin kautta, mutta julkaisussa on löydettävissä mielenkiintoisia yhtymäkohtia yksilölähtöiseen osallistavaan arviointiin. Kivipelto painottaa osallistavassa arvioinnissa dialogisuutta jonka mukaan osallistava arviointi on hyvä oppimisen väline. Keskustelun avulla ymmärrys omaa ja toisten osaamista kohtaan kehittyy ja osapuolien välille syntyy yhteisymmärrys arvioitavista asioista. Osallistava arviointi vaatii molemmilta osapuolilta enemmän resursseja kuin perinteinen arviointi, jossa opettaja pääsääntöisesti yksin antaa arvion suorituksesta, joten tämä kannattaakin huomioida opintojaksosuunnittelussa. Arviointitavan valintaan vaikuttavat sekä arvioitava että arvioijat, mikä antaa esim. oppijalle mahdollisuuden selkiyttää keskustelussa omaa näkemystään arvioitavista asioista ja arviointikriteereistä. Osallisuus lisää myös sitoutumista, motivaatiota parantaen toiminnan suunnittelua ja suorittamiskykyä. Yksi tärkeä osallistavan arvioinnin periaatteista on tiedonkulun läpinäkyvyys, reaaliaikaisuus ja arvioinnissa mukana olevien osapuolten mahdollisimman laaja saavutettavuus. Osallistavan arvioinnin ongelmia Kivipelto nostaa esiin mm. arvioijan perinteisen mukaisen toimintamallin mahdollisen esiin nousun arviointitilanteessa ja sen ettei arvioitava ole ymmärtänyt arvioinnin merkitystä oikealla tavalla. Juuri yhteisen näkemyksen saavuttamiseksi onkin merkityksellistä että opiskelijan kanssa käydään arviointikeskustelu jossa käydään läpi esim. opiskelijan laatima kirjallinen osaamisen osoittaminen.

Julkaisun toinen mielenkiintoinen arviointikäsite on valtaistava arviointi valtaistauminen, valtaistaminen, voimavaraistuminen, voimaantuminen ja englanniksi empowerment. Valtaistavalla arvioinnilla pyritään yksilö- ja ryhmälähtöiseen kehittävään arviointiin jolla edistetään henkilön tai ryhmän itsemääräämisoikeutta. Osalliset ovat itse päättämässä ja kehittämässä arviointitilannetta jolloin he osallistuvat tavoitteiden asettamiseen, suunnittelun ja toiminnan ollessa päämäärätietoista ja oppimista edistävää. Valtaistavalla arvioinnilla pyritään oppijan oman kriittisen ja refleктоivan arviointiymmärryksen lisääntymiseen ja kehittymiseen ja arviointiosaamisen kehittymiseksi arvioitavan tuleekin saada ohjausta ja

tietoutta arvioinnista. Kivipellon julkaisussa esiin tuotu Fettermanin arviointi etenee vaiheittain siten, että ensin asetetaan tavoite ja määritellään päämäärä (Mission), sitten selvitetään nykytilanne (Taking Stock) ja viimeiseksi on tulevaisuuden suunnittelu (Planning for the Future). Kirjoittaja kuvaakin Fettermanin valtaistavan arvioinnin demokraattiseksi prosessiksi jossa sitoutetaan ja vastuutetaan kaikki osalliset tavoitteiden saavuttamiseen. Yksilön arviointiosaamisen lisääntyminen ja kehittyminen on oleellisen tärkeää kun tavoitteena on itseohjauksellisuuden ja tavoitteellisuuden lisääntyminen sekä oman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. On aiheellista miettiä miten paljon valtaistavaa arviointia toteutetaan oppilaitoksissa, mutta opiskelijoiden yksilöllähtöisyyden ja oppimistulosten kannalta ajatellen sen hyödyntämistä opetuksen arvioinnin kehittämisessä tulisi kehittää edelleen. (Kivipelto 2008, 29-30.)

Arvioinnilla onkin suuri merkitys oppijan kehittymiselle ja siksi sen tulee olla tasapuolista ja läpinäkyvää. Ammattikorkeakoulujen osaamistavoitteiset opetussuunnitelmat edellyttävät siten myös osaamisperusteisten arviointikriteereiden laatimista. Oppijalla tulee olla ennen opintojakson alkamista mahdollisuus tutustua opintojaksokohtaisiin arviointikriteereihin ja laatia niihin peilaten omat opintojaksokohtaiset tavoitteet. Arviointikriteerit ovat aukikirjoitettuja osaamistason määritelmiä jotka johdetaan suoraan opintojaksojen osaamistavoitteista. Niillä on tärkeä merkitys oppimiselle, koska ne suuntaavat arvioitavan henkilön toimintaa ja toimivat arviointipäätösten perustana, joten arviointi perustuu arvioitavaan ja arvioijaan nähden riippumattomaan asiaan. Lisäksi arviointikriteerien nähdään edistävän laadullisen arvioinnin luotettavuutta, koska arviointipäätös muodostuu vertaamalla tuotosta tai esitystä, kuten näyttö, oppimistehtävä, portfolio tms., opintojakson osaamistavoitepohjaisiin arviointikriteereihin. Myös arvioinnin läpinäkyvyys kasvaa kun arviointikriteerit ovat esillä ja nähtävillä heti opintojen alussa. (Keurulainen 2007, 35.)

Aikuiselle oman aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja sen arvioinnin ymmärtäminen / omaksuminen, erityisesti henkilöllä jonka aiemmista opinnoista on pitkä aika, saattaa aiheuttaa hämmennystä ja hän todennäköisesti tarvitseekin opintojen alussa enemmän ohjausta opintojen suunnittelussa. Aikuisen opiskelijan voi olla vaikea ymmärtää, että opinnoissa huomioidaan myös osaaminen joka on karttunut ilman todistuksia; työtehtävissä, harrastuksissa, opinnoissa tms. toiminnassa jossa hän on ollut mukana. Haasteeksi, niin oppijalle kuin opettajalle, muodostuu lisäksi se, miten kartoitetaan ja arvioidaan opintojen sisältöihin kohdentuva relevantti, informaalin ja nonformaalin oppimisen

kautta hankittu osaaminen, josta opiskelijalla ei ole esittää todistuksia. (Sallila & Vaherva 1998, 39 - 52.)

Osaamisen arvioinnissa on aikuisten ja nuorten välillä eroavaisuuksia. Aikuisten osaamisen katsotaan olevan kerrostuneempaa kuin nuorten ja he peilaavat uusia asioita aiempaan osaamiseensa moniulotteisemmin (Tusting & Barton 2003, 45-46). Korkeakouluissa osaamistavoitteiset opetussuunnitelmat mahdollistavat opiskelijoille monialaisemmin yksilöllisten opintopolkujen suunnittelun sekä läpinäkyvän, osallistavan ja moniulotteisen arvioinnin, sillä opintojaksoilla osaamisen arviointi tapahtuu suhteessa opintojakson kompetensseihin ja osaamistavoitteisiin. Tämä edellyttääkin erilaisten arviointikäytänteiden ja osaamisen osoittamistapojen käyttöä. Kaikkia osapuolia palvelevan, hyvän ja mielekkään opintopolun rakentamiseksi tulee kuitenkin huomioida, ettei kaikilla opiskelijoilla ole edellytyksiä omaksua itsenäisesti uusia oppimismenetelmiä tai kykyä itseohjattuun oman osaamisen tunnistamiseen ja arviointiin. (Nurminen & Pennanen 2007, 13.)

2.2.2 Osaaminen ja asiantuntijuus

Kokonaisuutena osaamiskäsite tulee jakaa osiin joista sitten muodostuu kulloinkin tavoiteltavan osaamisen määritteet. Ammattikorkeakouluissa osaamisen osakokonaisuuksien osaamistavoitteet tulevat opetussuunnitelmista, jotka jakautuvat opintokokonaisuuksiin. Tavoiteltavan osaamisen määrittelyyn vaikuttaakin aina se, mitä osaamista kyseisellä opintojaksolla tarvitaan ja tavoitellaan. Lähtökohdana kuitenkin on, että opintokokonaisuuksien osaamistavoitteet vastaavat kyseisen ammattialan osaamistavoitteita ollen siten työelämälähtöisiä. Osaamisen nähdään olevan; sekä yksilöllistä että yhteisöllistä, sitä omaksutaan ja saadaan niin formaalin kuin informaalin kokemisen ja oppimisen kautta, se ei ole ainoastaan tietämistä vaan tekemisen hallintaa sosiaalisen vuorovaikutuksen korostuessa, osaamisen kehittyminen edellyttää jatkuvaa arviointia, joustavuutta, epävarmuuden sietämistä ja muutosvalmiutta. Lisäksi se on kontekstiin sidottua jolloin sen arviointi tapahtuu arvosidonnaisesti ja toimintakulttuuriin sidotusti. (Airola & Hirvonen 2012, 18.)

Osaamisen kehitymisessä nähdään olevan kyseessä tietopääoman kehittyminen ja sen lisääntyminen. Yksilölähtöinen osaamisen kehittyminen mahdollistaa kullekin lähtökohdiltaan samanarvoiset kehittymismahdollisuudet, sillä kehittymistarpeiden arviointi tapahtuu

oman osaamisen kehittymistarpeisiin suhteessa tavoiteltavaan osaamiseen. Oppijan tulee oppia näkemään itsensä subjektina jolla on vastuu omasta osaamisen kehittymisestä ennen kuin hänellä on valmiudet itseohjaukselliseen kehittymiseen. Uudistavan ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta tarkastellen osaamisen kehittyminen on prosessi jossa yksilöä tulee kannustaa itsenäiseen ja vastuulliseen itsensä kehittämiseen. Kokemuksellisen kriittisen analysointitaidon kehittämisprosessissa on merkityksellistä että yksilöllä on kokemuksellinen tunne siitä että hän toimii tilanteessa subjektina, sillä vain siten hänen reflektointitaitonsa pääsee kehittymään ja hän oppii uudistamaan toimintaansa ja oppimistaan. (Karppinen 2008, 226;Tennant 2006, 122.)

Tavoiteltavia osaamisen ja oppimisen tasoja voidaan jäsentää ja hyödyntää osaamisen arvioinnissa myös Benjamin Bloomin työryhmineen vuonna 1956 kehittämän taksonomian mukaisesti. Bloomin taksonomiassa oppimisen kannalta tärkeät tiedolliset tavoitteet sisältävät kolme toisiaan sivuavaa aluetta, jotka ovat kognitiivinen (tiedollinen), psykomotorinen (taidollinen) ja affektiivinen (tunneperäinen). Taksonomiassa olennaisia ovat tiedollisen ja ajattelun toiminnan kehittymistä kuvaavien verbien käyttö, jolloin oppiminen voi muodostua tavoitteelliseksi. Bloomin mukaan oppimisen nähdään kehittyvän, lisääntyvän ja jalostuvan vaiheittain kuuden eri tason kautta. Tasolla 1 tapahtuu mieleenpalauttaminen (knowlwdge), jolloin oppija määrittelee, löytää ja tunnistaa opittavaa asiaa muodossa jossa se on esitetty ja opittu, mutta ei vielä ymmärrä sitä (ulkoa oppimista). Tasolla 2 syntyy ymmärtämistä (comprehension), jonka Bloom katsoo olevan ymmärtämisen alin taso jossa oppija oppii tulkitsemaan ja ymmärtämään aiemmin oppimaansa. Tasolla 3 soveltaminen (application) oppija kykenee käyttämään, siirtämään ja valikoimaan oppimaansa oikeisiin/oikeissa tilanteisiin/tilanteissa. Tasolla 4 tapahtuu analysoimista (analysis) jolloin oppijalle syntyy ymmärrystä ja kyky pilkkoa isompia asiakokonaisuuksia pienempiin osiin. Hän kykenee vertailemaan ja arvioimaan tiedon oikeellisuutta sopivilla kysymyksillä. Tasolla 5 tapahtuva syntetisoituminen (synthesis) on oppijan kykyä muodostaa ja luoda uutta tietoa olemassa olevan tiedon pohjalta. Taso 6 on arvioimisen (evaluation) taso jolloin oppija kykenee perustelemaan, vertailemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan ajatuksiaan ja ratkaisujaan. Tämä taso pitää sisällään kaikki edellä mainitut tasot ja arviointikriteerit. (Bloom & Madaus & Hastings 1981, 331-333.)

Asiantuntijuus kehittyy yksilön muodollisesta ja hiljaisesta/kokemuksellisesta pätevydestä, jota kertyy mm. aiemmista opiskelu- ja työkokemuksista. Asiantuntijuuden nähdään kehittyvän ajallisessa jatkumossa ja se onkin nähtävä, ei vain yksilön ominaisuutena vaan

myös siten, että kokonaiselle opiskelijaryhmälle voi kehittyä jonkin tietyn osaamisalueen asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden avoin kehittyminen edellyttää läpinäkyvyyttä vertaisryhmissä ja sen ymmärtämistä, että jokaisella ryhmässä olijalla on taustalla omat yksilöllähtöiset kehittymistavoitteet ja osaaminen. Opiskelijaryhmissä asiantuntijuus lisääntyy kun ryhmään saadaan monialaista ja –ammattillista yli rajojen tulevaa osaamista ja kokemusta erilaisista oppimis- ja työelämätilanteista. Asiantuntijuuden näkökulmasta katsottuna on kriittisellä reflektiolla ja sen kehittymisellä suuri merkitys. Kun opiskelijalla on, niin yksilökuin ryhmätasolla, taito kriittiseen ja refleктоivaan oman kehittymisensä ja suorituksensa arviointiin voidaan sanoa hänen kehittymisensä lähestyvän asiantuntijan tasoa. Asiantuntijalta edellytetään lisäksi tietotaidon joustavaa siirrettävyyttä, erilaisten viestinnän välineiden käyttöä, vuorovaikutustaitoja, yhteistoiminnallisuutta, verkostoituneisuutta sekä kykyä hahmottaa ja nähdä toimintansa ja työskentelynsä laajemmassa kontekstissa. (Savonmäki 2007, 36-40.)

Asiantuntijuutta voitaneen tarkastella myös toteamuksen, on asiantuntijuutta tietää mitä tietää ja tietää mitä ei tiedä, kautta. Asiantuntijuus onkin oman alan ja siihen liittyvien osaamisten hallintaa, jossa yhdistyy teoreettinen ja kokemuksellinen osaaminen muodostaen osaamis pohjan laajemmalle kontekstiymmärrykselle. Yksittäinen opettaja ja opiskelija voidaan nähdä oman osaamisensa omistajana ja asiantuntijana, jonka tulee oppia ja kamaan ja näkyvöittämään tietotaitoaan moniammatillisissa ja –osaavissa, avoimissa ja osaamista kehittävässä vertaisryhmissä. (Savonmäki 2007, 77.)

Asiantuntijakulttuurissa, joka oppilaitos on, hyvän yhteistyön muodostumisen ja sitoutumisen edellytys on, että niin opettajat kuin opiskelijat kokevat haasteet ja muutokset merkityksellisinä, omaa työtä ja opintoja kehittävinä ja mahdollistavat uusien toimintamallien kehittämistyön pohjaksi luottamuksellisuuden ja avoimuuden (Korkala 2010, 48). Oppilaitokset ovat yhä enemmän sidoksissa työelämän kanssa tapahtuvissa yhteistoiminnallisissa yhteistyöverkostoissa ja siksi kollektiivinen asiantuntijuuden jakaminen rajat ylittäen ja rikkoen onkin merkittävää ja erityistä. Kollektiivinen asiantuntijuuden jakaminen tuokin osaamisen näkyväksi ja toimii avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentajana. Lisäksi se haastaa ja alistaa ryhmän jäsenet myös kritiikille, joka taas voi parhaimmillaan motivoida toimijoita avoimen ilmapiirin rakentamisessa. (Jyrkiäinen 2007, 133.)

2.2.3 Työelämäosaaminen ja kompetenssit

Tässä tutkielmassa työelämänäkökulma linkittyy vahvasti ammattikorkeakoulun ja työelämän väliseen kontekstiin jota tarkastelevat mm. Tapio Kostamo ja Birgitta Varjonen (2006, 29-31) artikkelissaan työelämälähtöisyyden vahvistaminen ammattikorkeakoulussa. Heidän lähtökohtanaan on laki ammattikorkeakouluopetuksesta joka määrittelee ammattikorkeakouluopetuksen työelämän kehittämisen vaatimuksiin perustuvaksi ja työelämää tukevan soveltavan tutkimus- ja kehittämistyön toteuttajaksi. He nostavat työelämäläheisyyden ja työelämälähtöisyyden termeiksi jotka heidän näkemyksenä mukaan kuvaavat hyvin sitä miten opintojen ja opetuksen tulisi vastata työelämän tulevaisuuden vaatimuksiin. Yhteiskunnalliset ja työelämän muutokset edellyttävät oppilaitoksilta; ajantasaisuutta, ennakoiavuutta ja innovatiivisuutta, että tuleviin muutoksiin kyetään vastaamaan. Ammattikorkeakoulun vastuualueena oleva pienen ja keskisuuren yritystoiminnan tukeminen ja sitä kautta työllisyyden tukemisen ja uusien työpaikkojen synnyttämisen tulee näkyä niiden opetussuunnitelmissa. Ammattikorkeakoulussa tulisikin yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan olla yhtenä keskeisenä toimintana kun suunnitellaan opintokokonaisuuksia ja oppimisympäristöjä. Työn uudelleen organisoituminen, sisältöjen muuttuminen ja pirstaleisuus ovat keskeisiä teemoja koulutuksen kehittämisen, suunnittelun ja tutkimuksen näkökulmasta. Muutokset tapahtuvat yhä nopeammin, joka taas edellyttää näiden kaikkien kolmen tekijän; työelämä, koulutus ja tutkimus, tiivistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. (Kostamo & Varjonen 2006, 29-31; Laitinen-Väänänen & Majuri & Vanhanen-Nuutinen 2008, 101.)

Lisäksi he tuovat artikkelissaan esiin ristiriitaisen näkökulman, joka vallitsee yhteiskunnan, työelämän, oppilaitoksen ja opiskelijoiden välisissä odotuksissa suhteessa opintojen aika-
tauluttamiseen, työelämän muutoksiin vastaavuuteen ja työelämälähtöisyyteen. Opiskelijat odottavat saavansa opinnoissaan opetusta ajantasaisin menetelmin ja sisällöin, tehokasta ohjausta, joustavaa valmistumista, akateemista vapautta, innovatiivisia opetusmetodeja ja valmistumisen jälkeen heille ensisijaisesti tärkeintä on, että he saavat hyvän työpaikan ja hyvän palkan. Työelämä taas odottaa että opiskelijat valmistuttuaan omaavat, ammatillisen osaamisen lisäksi, lukuisia muitakin taitoja kuten; sisäistä yrittäjyyttä, kielitaitoa, kansainvälisyyttä, innovatiivisuutta, ryhmätyötaitoja sekä paineen ja epävarmuudensietokykyä. Työ on irtaantunut rutiineista, muuttunut projektiluonteiseksi ja pirstaloituneeksi ja tulevaisuudessa työtä nähdäänkin tehtävän yhä enemmän erilaisissa vaihtuvissa projekteissa, joissa työn sisällöt ja säännöt määrittyvät tekijöidensä kautta yhdessä tai itsenäi-

sesti. Näiden muutosten tuleekin heijastua myös koulutuksen kenttään elinikäisen oppimisen näkökulman hengessä. (Kostamo & Varjonen 2006, 33; Oivallus 2. väliraportti 2010.)

Ammattikorkeakouluopettajien verkostoituminen työelämän kanssa nähdään merkitykselliseksi koulutuksen sisältöjen kehittämisen kannalta. Heidän odotetaan olevan, erilaisten hankkeiden ja projektien kautta, osallisia työelämän muutoksissa. Työelämän muutoksissa mukana olemalla he tuovat opintojen suunnitteluun ja kehittämiseen välineitä ja sisältöjä, toteuttaen näin ammattikorkeakoululle asetettua tehtävää alueellisena ja työelämälähtöisenä työelämän kehittäjänä. Työelämän muutoksissa koulutustarvelähtöinen asetelma korostuu ja lisääntyy samalla kun koulutukseen kohdennettuja resursseja supistetaan. Aiheellisesti voikin pohtia, miten opetushenkilöstö, vähenevissä resursseissa, kokee laajentuneen toimenkuvansa ja asemansa koulutuksellisen muutoksen ja työelämän murroksessa ja sen että heidän odotetaan olevan verkostoitujia jotka luovivat työelämän ja oppilaitoksen maastossa ennakoiden työelämän kehittämiskohteita ja tarpeita. Kehittämistyössä ilman muuta tarvitaan ajantasaista osaamista ja näkemystä senhetkisestä työelämätilanteesta joten verkostoituminen on siten mahdollisuus johon oppilaitoksen tulee antaa opettajille resursseja. Laadukkaan ja sisällöltään ajantasaisen informaation jakaminen ja opettaminen lienee oppilaitoksen ja oppijan yhteinen etu, joka edellyttää uudenlaisten opetusmenetelmien, -mallien ja arviointitapojen kehittämistä oppijan osaamisen kehittymisen tueksi. (Laitinen-Väänänen & Majuri & Vanhanen-Nuutinen 2008, 101-102, 110.)

Ruohotien ja Hongan (2003, 17-18) mukaan kompetenssit ovat yksilöllisiä ominaisuuksia joilla nähdään olevan jonkinasteinen syy-seuraussuhde työtehtävissä onnistumiseen ja ne ovat siten kriteerein määriteltävissä olevia. Kompetenssit ovat mitattavissa ja arvioitavissa olevia ominaisuuksia, kuten motiivit, luonteenpiirteet, minäkäsitys, asenteet, arvot, tietotaito sekä kognitiiviset ja käytännön taidot. Ne voivat olla mitä tahansa ominaisuuksia ja taitoja jotka ovat selkeästi eroteltavissa esim. hyviin ja keskitason suorituksiin.

Kompetenssit voidaan jakaa myös tehtävästä riippumattomiin tai tehtäväkohtaisiin. Tehtävästä riippumattomia kompetensseja ovat yleiset, monissa erilaisissa tehtävissä hyödynnettävät tiedot ja taidot kuten; kielitaito, suunnittelutaito, oppiminen ja viestintätaidot. Tehtäväkohtaisiin kompetensseihin taas luetaan keskeiset ammattialakohtaiset tiedot ja taidot jotka tukevat työtehtävässä suoriutumista. Kompetenssien katsotaan edistävän tavoitteiden asettamista ja erilaisissa tilanteissa toimimista ja ne ovat siirrettävissä tehtävästä toi-

seen koska ne ovat yksilölähtöisiä taitoja ja tietoja eikä niinkään suoritukseen perustuvia tapahtumia. Kompetenssien nähdään myös vahvistavan yksilön osaamista sillä niiden määrittelyyn ei ole olemassa selkeitä kriteereitä joten eri kompetenssien välillä voi siten olla suuriakin eroja. Lisäksi kompetenssiperusteisen koulutuksen nähdään lisäksi kaventavan oppilaitoksen ja työelämän välisiä suhteita. (Helakorpi 2009, 6-8; Ruohotie 2004, 22-23, 27-29.)

2.2.4 Oppiminen ja ohjaus

Oppimiskäsitys on muuttunut enenevässä määrin yksilölähtöiseksi. Oppimista nähdään tapahtuvan kaikissa elämän kentissä ja areenoissa eikä oppiminen ole enää sidottu pelkästään koulun penkkiin ja opettajan jakamaan asiantietoon. Myös opiskelijaryhmissä ja oppimismenetelmissä on tapahtunut muutoksia. Nykyisin hyvinkin heterogeenisissä opiskelijaryhmissä on monialaista ja –tasoista osaamista, jonka näkyväksi tekeminen mm. vertaisoppimisen avulla on yksilölähtöisen oppimisen kannalta merkityksellistä ja antoisaa. Ryhmäytymisessä yksilöistä käynnistyy prosessi jossa yksilöllisistä roolisuurituksista muodostuu ryhmäprosessin kautta kokonaisuus. Ihannetilanteessa oppijat sitoutuvat yhteisesti asettamiinsa tavoitteisiin ja heille muodostuu vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Tapahtuneet muutokset, niin opiskelijaryhmissä kuin oppimisen tavoissa ja menetelmissä, ovat haastaneet opetushenkilöstön, oppilaitokset ja organisaatiot erilaisten opetus-, opiskelu- ja arviointivaihtoehtojen etsimiseen, löytämiseen ja suunnitteluun. Oppiminen on nähtävissä muutoksen mahdollistajana ja prosessina jonka tuloksena syntyvä syväoppiminen on havaittavissa opiskelijan muuttuneena ja kehittyneenä käyttäytymisenä. (Ruohotie & Honka 2003, 29; Kauppila 2007, 111-112; Biesta & Field & Hodgkinson & Macleod & Goodson 2011, 16, 30.)

Itseohjauksellisuus ja elinikäinen oppiminen ovat osa tämän päivän opintoihin liittyvää käsitteistöä. Ne aiheuttavat usein, erityisesti aikuisoppijoille, pohdintaa ja mietteitä siitä, mitä ne tarkoittavat ja mitä niiden kautta heiltä odotetaan. Aikaisemmin elinikäinen oppiminen oli käsitteenä elinikäinen koulutus, mutta elinikäinen oppiminen on käsitteenä sitä laajempi, koska se sisältää kaikki oppimisen muodot eikä pelkästään muodollista koulutusjärjestelmää. Elinikäinen oppiminen tunnustetaan laajalti ja sillä on arvoa ja arvostusta niin muodollisessa eli formaalissa kuin epävirallisessa eli informaalissa oppimisessa. Elinikäisen oppimisen käsitteen mukaisesti oppimista tapahtuu koko ihmisen elämänajan ja

tämä heijastuu sekä oppilaitoksiin että työelämään. Koulutuksen ja työelämän muutokset edellyttävät, kannustavat ja mahdollistavat osaamisen ajantasaisuuteen sekä henkilöiden ja organisaatioiden moniammatillisuuteen. Tämä taas asettaa oppimisen ja kouluttautumisen uudelleen keskiöön työelämän kehittämisessä ja voitaneekin todeta käsitteenä oppimisen laajentuneen sellaiseksi että se käsittää huomioonotettavaa oppimista tapahtuvan kaiken aikaa ja kaikkialla yksilölähtöisin tavoittein ja työelämälähtöisyys huomioiden. (Tusting & Barton 2003, 40-41; Airola 2009, 106; Talvivaara 2011, 20.)

Oppimisen itseohjattavuudella tarkoitetaan pääasiallisesti sitä että oppijaa kannustetaan ottamaan vastuu omista opinnoistaan, ja että hänelle syntyy kontrolli niistä. Lisäksi merkityksellistä itseohjattavuuden kehittymiselle on että oppijan aiemmin hankittu osaaminen ja kokemuksellisuus tulevat huomioiduiksi. Itseohjattavassa oppimisprosessissa oppija on aktiivinen tiedon konstruoija eli rakentaja ja hänen tulee nähdä itsensä muuttuvissakin tilanteissa, oman osaamis- ja oppimispotentialinsa jatkuvana kehittäjänä. Näitä edellä mainittuja asioita ei voi pitää itsestäänselvyytenä ja niiden opettaminen onkin oppilaitoksen opetushenkilöstön vastuulla. Aikuisoppijoita tutkineen Toughin (Tennant 2006, 10) mukaan itseohjatun oppimisen avaintekijät on jaoteltu kahdeksaan tekijään: 1. oppijalla on perustietämys ja kyky soveltaa oppimisprosessissa suunnittelu-, johtamis- ja arviointiosaamista, 2. hänellä on kyky määritellä omat oppimistavoitteensa, 3. hänellä on kyky valita tarkoituksenmukainen ja sopiva opiskelustrategia, 4. hänellä on kyky johtaa omaa suunnitelmaansa, 5. hänellä on kyky tehdä järkeviä päätöksiä ajankäytön suunnittelussa, 6. hänellä on kyky saavuttaa tietotaitoa käytettävissä olevista lähteistä, 7. hänellä on kyky havaita ja selviytyä henkilökohtaisista ja tilannesidonnaisista oppimisen esteistä ja 8. hänellä on kyky uudistavaan motivoitumiseen ja oppimiseen. Hänen näkemyksensä mukaan näistä avaintekijöistä muodostuu oppimisprosessi joka jatkuu opintojen alusta loppuun. Kun ajatellaan esimerkkinä aikuisena uudelleen opintonsa aloittavaa henkilöä ja tarkastellaan edellä olevia itseohjauksellisuuden avaintekijöitä, niin voidaanko perustellusti todeta, että avaintekijät omaksuakseen hän mitä todennäköisimmin tulee opintojen alussa tarvitsemaan tukea, ohjausta ja neuvontaa. Tietenkin asiaa voi pohtia myös siitä näkökulmasta että useat aikuisoppijat ovat työelämässä jossa on omat avaintekijänsä ja toimintatavat, jolloin he ovat jo omaksuneet siirrettävän osaamisen näkökulman joka edesauttaa osaamisen tunnistamista, tunnustamista ja arviointia josta AHOT:ssa on kyse. Arveluttavaa kuitenkin on, näkeekö henkilö oman osaamisensa ilman opastusta ja ohjausta. (Tennant 2006, 7-10.)

Ohjaustarpeen korostuminen aikuisoppijan opintojen alussa voi olla selitettävissä mm. sillä että hänen aiemmista opinnoistaan on pidempi aika. Hänen oppimiskokemuksensa ovat ajalta jolloin opettaja oli autoritaarinen oppimisen jakaja tai mahdollisista huonoista oppimiskokemuksista joista on jäänyt negatiivinen suhtautuminen uuden oppimiseen ja vääristynyt usko itsestä oppijana. Yhtä kaikki jokainen tarvitsee opintojen alussa ohjausta, kuka enemmän, kuka vähemmän ja siihen tulisikin kiinnittää huomiota. Aikuisten ohjaustarpeessa on myös huomioitava että taustalla on usein työtehtävät, perhetilanne ja mahdolliset muut muuttajat jotka vaikuttavat siihen miten hän sitoutuu ja motivoituu opintoihin. Erityisesti työn ohessa tapahtuvan opiskelun tulee nivelyä ja olla oppimistavoiltaan yksilön lähtökohdat ja tarpeet huomioiva (Talvivaara 2011, 23). Opintojen alkuvaiheessa oppijan tuleekin ihan ensimmäiseksi oppia oppimaan ja saada selvyys siihen millainen juuri hän on oppijana. Muuttunut oppimiskulttuuri edellyttää oppijoilta itseohjauksellisuutta ja vastuullisuutta omien opintojen suunnittelussa, jossa oppimaan oppimisen taidot ovat yksi merkittävä tekijä. Aikuinen tuo opintoihin aina elämänkenttensä joka saakin ja voi nivelyä osaksi opintoja. Hänen tulee oppijana siis itse oppia näkemään tuo konteksti kun hän suunnittelee opintokokonaisuuttaan. Ajankäytön suhteuttaminen opintoihin tuottaa monelle aikuisoppijalle hankaluutta ja viekin oman aikansa että hän oppii ymmärtämään miten paljon hänen tulee opinnoille ajastaan antaa. (Putkuri 2003, 39-40; Putkuri 2009, 21-22.)

Ohjauksen merkitys opinnoissa korostuu mahdollisten elämänkentässä tapahtuvien muutosten kohdalla ja opintojen alussa ja aikana tapahtuvalla ohjauksella on siten tärkeä merkitys. Ohjauksesta tulisikin muodostua opintojen aikainen polku jolloin oppija saa ohjausta ja tukea; ennen opintojen alkua, opintojen alussa, opintojen etenemisvaiheessa, opintojen päätösvaiheessa ja siirtyessään työelämään (Jaakkola 2009, 112-114). Aikuisopiskelijoiden keskeyttäminen on suhteellisen korkealla tasolla ja mieltä voikin mistä se aiheutuu? Onko taustalla elämänkentässä tapahtuneen muutoksen johdosta solmuun menneet tilanteet oppilaitoksessa, vai mahdollisesti jotkin muut syyt? Lähtökohta kuitenkin on että oppijalla tulisi olla avoin, vuorovaikutteinen ja luottamuksellinen kontakti oppilaitoksen opinto-ohjaukseen jolloin muutosta edellyttäviin tilanteisiin pystyttäisiin reagoimaan mahdollisimman reaaliaikaisesti ja joustavasti. (Lerikkanen & Virtanen 2005, 34, 36,40-41.)

2.3 Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu (PKAMK)

PKAMK:ssa on opiskelijoita noin 4200 ja henkilöstöä noin 500 (2011). Oppilaitoksen toimintaa ohjaava strategia vuosille 2007 - 2012 määrittelee näkymän ja arvot vuoteen 2015 seuraavasti: PKAMK:n tehtävä on kouluttaa kansainvälisesti kilpailukykyisiä ammatillisia osaajia ja tarjota tutkimus- ja kehittämisspalveluja, kehittää asiakkuuslähtöisesti toimintaympäristöjä ja työelämää sekä uudistaa maakunnan elinkeinorakennetta, yrittäjyyttä ja hyvinvointia. PKAMK:n näkymä vuoteen 2015 on olla aluekehittämistyössä paras suomalainen ammattikorkeakoulu, jolla on vähintään yksi koulutuksen laadun huippuyksikkö, jonka koulutuksen vetovoima on keskimääräistä parempi ja jonka tehokas ja sitouttava toimintakulttuuri on esimerkillinen. Arvoina strategiassa mainitaan työelämälähtöisyys, aluevaikuttavuus ja edelläkävijyys. Oppilaitoksen toimintakertomuksessa koulutuksen keskeiseksi työkaluksi on määritelty opetussuunnitelma, ja syksyllä 2010 käyttöön otetut osaamistavoitteiset opetussuunnitelmat mainitaankin yhdeksi tuon vuoden merkittävimmistä uudistuksista. Oppilaitoksessa nähdään merkityksellisenä, että uusien opetussuunnitelmien pohjalta luodaan myös oppilaitoksen yhteiset arviointikäytänteet ja -kriteerit. (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, toimintakertomus 2010, 3.)

PKAMK:n pedagoginen strategia ja tutkintosääntö määrittelevät osaamisen arvioinnin suunnittelun pohjana olevat osaamisen arvioinnin keskeiset periaatteet. Arvioinnin suunnittelua, kehittämistä ja toteutumista keskuksissa, strategiassa kuvattujen pedagogisten arviointiperiaatteiden mukaisesti, tukee ja koordinoi koulutuksen kehittämisen matriisiryhmä. Opetus- ja toteutussuunnitelmiin tulevien arviointisuunnitelmien laadintavastuu on keskuksissa ja PKAMK:n AHOT-ohjeistus tulee huomioida opintojaksojen toteutussuunnitelmissa. Oppilaitoksessa osaamisen arvioinnin prosessi linkittyy opinto-ohjauksen, opetuksen suunnittelun, opinnäytetyön ja harjoittelun prosesseihin ja osaamisen arvioinnin keskeiset periaatteet on kuvattu organisaation pedagogisessa strategiassa. Tämän lisäksi arvioinnin suunnittelua määrittelee tutkintosääntö. AHOT:n kehittäminen ja toteuttaminen ei ole yksin PKAMK:n tehtävä vaan koskee koko ammattikorkeakoulukenttää Opetusministeriön antaman ohjeistuksen mukaisesti. (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, toimintaohje, osaamisen arviointi 17.1.2011; Opetusministeriö 2007.)

2.4 Osaamisperusteisen arvioinnin kehittäminen PKAMK:ssa

PKAMK:ssa on syksyllä 2010 siirretty osaamisperusteisiin, kompetensseihin pohjautuviin, opetussuunnitelmiin joihin myös oppimisen ja osaamisen arvioinnin tulee perustua. Oppilaitoksessa ei vielä ole käytössä yhtenäistä arviointikäytäntöä ja –kriteereitä, mutta arviointikäytänteiden yhtenäistämiseksi sekä organisaation yhteisten arviointikriteereiden kehittämiseksi ja luomiseksi on organisaatioon tammikuussa 2011 muodostettu arvioinnin kehittämisryhmä, jonka tavoitteena on työstää oppilaitokselle yhteiset arviointikriteerit ja arvioinnin käsikirja. Arvioinnin käsikirja tulee tukemaan opetushenkilöstön arviointityöskentelyä ja arviointikriteerit tulevat toimimaan opetushenkilöstölle pohjana heidän laatiessaan opintojaksokohtaisia arviointikriteereitä. Opiskelijoille arviointikriteerit näkyvät opintojaksosten toteutussuunnitelmissa, joihin heillä on mahdollisuus tutustua jo ennen opintojakson aloittamista. Tämä antaa arvioinnille läpinäkyvyyttä, mahdollistaa opiskelijalle osaamistavoitteisen opintojen suunnittelun ja toimii peilinä oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä. Arvioinnin kehittämistyön tavoitteena on että arvioinnin käsikirja ja arviointikriteerit tulisivat PKAMK:ssa käyttöön syksyllä 2012. (Arvioinnin kehittäminen 2011-2012, 19.12.2011.)

Tässä oppilaitoksen arviointikäytänteiden kehittämistyöskentelyssä on tavoitteena laatia arviointikäytänteille selkeät raamit joilla läpinäkyvöitetään sekä opettajien että opiskelijoiden tietoisuutta siitä, mistä osaamisen arvioinnissa on kysymys, mitkä asiat osaamisen arvioinnin taustalla vaikuttavat, mistä osaaminen muodostuu, miten sitä arvioidaan ja miten tehtävät osaamisen arvioinnin suhteen jakautuvat. Tässä tutkielmassa onkin pyrkimys kerätä ja kartoittaa arviointikäytänteitä ja -kokemuksia haastatteleamalla PKAMK:n AHOT-prosessiin osallistuneita opettajia ja opiskelijoita. Lisäksi tutkimuksen aineistona hyödynnettiin opetushenkilöstölle syksyllä 2011 kohdennetun osaamisen arviointi –kyselyn tuloksia sekä oppilaitoksen AHOT käytäntöihin liittyvää dokumentointia ja päätöksiä.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmassani pyrin kartoittamaan AHOT –prosessin osaamisen arviointiin liittyviä menetelmiä, kokemuksia ja malleja PKAMK:ssa jossa AHOT –menettely on ollut käytössä syksystä 2010, jolloin siellä otettiin käyttöön uudet osaamisperusteiset opetussuunnitelmat kaikissa tutkinnoissa. AHOT -prosessi on siis korkeakoulukentässä verrattain uusi menetelmä jolla pyritään mahdollistamaan aikuisoppijan kitkaton ja sujuva eteneminen opinnoissaan siten että hänen aiemmin muutoin hankittu osaamien tulee näkyväksi. Tässä tutkielmassa pyritään seuraavien tutkimuskysymysten kautta hakemaan informaatiota AHOT -prosessista opettajien ja opiskelijoiden kokemana ja nimenomaan aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin näkökulmasta:

1. miten tutkimukseen osallistuvat opettajat ja opiskelijat ymmärtävät osaamisen?
2. millaisia ovat tutkimukseen osallistuvien opettajien ja opiskelijoiden kokemukset aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista?
3. miten aiemmin hankitun osaamisen arvioinnissa toteutetaan osaamisen tason mittaminen?
4. mitä aiemmin hankittua osaamista arvioidaan?

Kysymyksistä ensimmäisellä haluan herätellä opettajia ja opiskelijoita pohtimaan osaamista kokonaiskäsitteenä ja selvittää sitä millainen oppimiskäsitys AHOTn taustalla vaikuttaa. Seuraava kysymys pyrkii johdattelemaan heidän pohdintansa aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin menetelmiin ja malleihin. Kolmas kysymys sijoittuu osaamisen tason mit-

taamiseen ja siihen millaisia menetelmiä ja malleja he ovat käyttäneet osaamisen tason määrittämisessä. Lopuksi kartoitetaan sitä mitä ja millaista aiemmin hankittua osaamista tutkintoon johtavissa opinnoissa kartoitetaan eli mitä esim. opettajat ja suhteessa mihin määrittelevät riittävän osaamisen olevan. Parhaaksi tavaksi kartoittaa yllä olevia tutkimuskysymyksiä soveltui mielestäni laadullinen teemahaastattelu, jonka kysymykset ja teema-alueet laadin tutkimuskysymysten sisältöihin soveltuviksi. Tutkimuskysymyksiini kohdentui myös syksyllä 2011 PKAMK:ssa opetushenkilöstölle kohdennettu sähköinen osaamisen arviointi –kysely, joten myös se on tutkielmassani analyysin kohteena soveltuvien sisällöin. Mielestäni teemahaastattelujen ja sähköisen osaamisen arviointi –kyselyn vastaukset antoivat kattavasti informaatiota PKAMK:n AHOT –prosessin osaamisen arvioinnista ja vastasivat siten tutkielman tutkimuskysymyksiin. Käsittelen tutkielman tuloksia luvuissa 5 ja 6.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Informantit ja aineistonhankinta

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia PKAMK:n aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista AHOT-prosessissa. Olen työskennellyt tutkielmani aihepiirissä aiemmassa työssäni jossa toimin osaamisen näkyvöittämissä kehittämissä tehtävissä. Tuolloin työskentelin ennen opintoja tapahtuvassa aikuisohjauksen kentässä ja nyt halusin tarkastella osaamisen näkyvöittämistä aikuisoppijan aloitettua opinnot.

Tein opintoihini liittyvän harjoittelun PKAMK:ssa loka-joulukuussa 2011 ja tuolloin keskustelin mahdollisesta graduaiheesta ohjaajani kanssa. Hän ehdotti että AHOT-prosessista olisi hyvä saada tutkimustietoa ja innostuin asiasta välittömästi, sillä aihe kohdentui omaan kiinnostusalueeseeni. Lisäksi selvisi että PKAMK:ssa oli parhaillaan menossa osaamisperusteisten arviointikriteereiden kehittämistyö joka myös kohdentui tähän aihealueeseen. Pääsin mukaan arvioinnin kehittämistyöryhmän toimintaan jossa työstiin opetushenkilöstölle kohdennettu osaamisen arviointi –kysely (liite 1). Laadin kyselyn vastauksista yhteenvedon joka on soveltuvin osin osana tämän tutkimuksen tuloksissa. Harjoitteluajana laadin tutkimuslupahakemuksen ja sain tutkimusluvan (liite 2) keväällä 2012 suunnitelluille teemahaastatteluille.

Valitsin pääasialliseksi aineistonhankintamenetelmäksi laadullisen teemahaastattelun, jossa antoisaa oli se että haastateltavalla oli mahdollisuus kertoa teemaan liittyviä mahdollisia muita merkittäviä juonteita, joten se oli joustava, mahdollistava ja muuntautuva. Myös haastattelijana koin että minulla oli mahdollisuus ”elää tilanteen mukaan”. Kun esim. huomasin, että haastateltavalla oli tutkimuksen kannalta muuta oleellista kerrottavaa, pysyin tarttumaan tilanteeseen. Teemahaastattelun avoimuus mahdollisti myös haastattelutilanteessa vallinneen vapautuneen etenemisen ja poisti mielestäni hyvin tilanteessa mahdollisesti ollutta jännittyneisyyttä. Haastattelijana koin kuitenkin että minun tuli olla tilanteessa tarkkana, ettei keskustelu rönsyilyt ohi aiheen, mitä ei kyllä juuri tapahtunutkaan. (Hirsjärvi 2008, 200-204.)

4.1.1 Kysely osaamisen arvioinnista

PKAMK:n henkilöstölle kohdennetun osaamisen arviointi -kyselyn kohderyhmänä oli yhteensä 23 henkilöä seuraavista koulutusohjelmista: hoitotyön koulutusohjelma, sosiaalialan koulutusohjelma, musiikin koulutusohjelma, rakennustekniikan koulutusohjelma, liiketalouden koulutusohjelma (aikuistoteutus), maaseutuelinkeinojen koulutusohjelma, IB (international Business) koulutusohjelma sekä ylemmän ammattikorkeakoulu tutkinnon, YAMK, osalta sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen, teknologiaosaamisen ja ympäristötekniikan koulutusohjelmat. Lisäksi kyselyssä oli mukana vähintään 2 kielten ja viestinnän opintojaksoa. Kyselylomakkeessa oli taustatietokysymysten lisäksi yhteensä 11 kysymystä, joilla pyrittiin kartoittamaan opetushenkilöstön käyttämiä osaamisen arvioinnin välineitä, malleja ja menetelmiä. Lopuksi heillä oli vapaa sana ilmaista omat kehittämistoiveensa sekä oman opintojakson että PKAMK:n osalta. Tässä tutkielmassa tuodaan näkyväksi kyselystä saadut osaamisen arviointiin ja kehittämiseen liittyvät mallit ja menetelmät.

4.1.2 Teemahaastattelut

Teemahaastatteluihin osallistui yhdestä PKAMK:n keskuksista yhteensä 10 henkilöä, 6 opettajaa ja 4 opiskelijaa jotka kaikki olivat AHOT-prosessiin osallistuneita henkilöistä. Pohdittaessa, miten haastateltavat valitaan, päädyttiin siihen että haastateltavat kannattaa valita ainoastaan yhdestä keskuksista, eikä koko PKAMK:sta. Tähän päätökseen vaikutti

aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ja arvioinnin työelämälähtöisyys, jota pyrittiin tukemaan sillä että työelämätarkastelussa ei tule ammattialakohtaista hajaannusta. Haastattelujen edetessä huomasin, ettei em. valintatavalla ollut suoranaista vaikutusta tuloksiin, joskaan en kokenut tehtyä valintaa myöskään haitallisena. Lisäksi tavoitteena oli, että olisi saatu AHOT-prosessia yhdessä tehneet opettaja - opiskelija parit, mutta se ei tässä tutkielmassa käytännön järjestelyjen ja saavutettavuuden johdosta toteutunut.

Teemahaastatteluissa käytettiin haastattelurunkoa (liite 2) jossa oli opettajille ja opiskelijoille osittain samoja, osittain eri kysymyksiä. Olin yhteydessä keskuksen opinto-ohjaajaan ja sain häneltä mahdollisten haastateltavien yhteystiedot. Lähetin haastattelupyynnöni heille sähköpostitse (liite 3) ja sain kaikilta haastateltavilta myöntävän vastauksen. Testasin haastattelurungon opinto-ohjaajan kanssa, saaden samalla ensimmäisen materiaalin tutkimukseeni. Tein ensimmäisen haastattelun jälkeen haastattelukysymyksiin tarkennuksia mutta sisällöllisesti ne säilyivät saman. Haastattelin opettajat viikolla 8 ja opiskelijat viikolla 9. Opiskelijat haastateltiin viikolla 9 koska heillä oli silloin ns. opintojen lähiviikko. Kaikki nauhoitetut haastattelut tehtiin oppilaitoksen tiloissa ja ainoastaan yhden haastateltavan kohdalla sovimme, että hän vastaa haastattelukysymyksiin kirjallisesti ja kahdelle haastateltavalle sopi paremmin se, että haastattelu toteutetaan parihaastatteluna.

Haastateltavat suhtautuivat haastattelutilanteeseen hyvin ja avoimin mielin. Lähetin heille etukäteen haastattelukysymykset joten heillä oli mahdollisuus valmistautua haastatteluun etukäteen. Etukäteistiedottamisella pyrin madaltamaan haastateltavien mahdollista jännittämistä ja varmistamaan mahdollisimman kattavat vastaukset kysymyksiin. Osa haastateltavista koki kysymykset hankalina joten haastattelun aikana avasin heille aiheeseen liittyviä käsitteitä.

4.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkielmassa selvitetään opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista. Merkitysten kautta muodostuvan kokemuksellisuuden tutkimisen taustalla vaikuttava fenomenologinen näkökulma pyrkii tarkastelemaan tutkittavaa asiaa, ihmisen kokemusta, ymmärtämisen ja tulkinnan kautta. Yksilöjen erilaisuuden näkyvöittä-

misen kautta saadaan tietoon aina jotakin yleistä, sillä kaikki ovat osaltaan yhteisön jäseniä (Aaltola & Valli 2007, 28-30). Jokainen tämän tutkielman informantti kokee ahotoinnin ja siihen liittyvän osaamisen arvioinnin omalla tavallaan, joten tämän kokemuksellisen ymmärtämisen tutkiminen avartaa ja läpinäkyvöittää tutkielmassa tarkastelun alla olevaa kokonaisuutta eli AHOT-prosessiin liittyvää osaamisen arviointia. Tässä tutkielmassa aineiston analyysin suurennuslasina käytettiin kuvion 1 mukaisia aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin taustalle nostettuja käsitteitä ja määritteitä. Pyrkimyksenä oli peilata saatuja vastauksia tutkimuksen teorioihin ja taustamääritteisiin sekä hakea vastauksia tutkimuskysymyksiin. Aineiston käsittely ja analyysi aloitettiin samanaikaisesti haastattelujen kanssa. Lisäksi tutkielmassa purettiin näkyväksi PKAMK:n opetushenkilöstön käyttämiä osaamisen arvioinnin menetelmiä ja malleja jotka kartoitettiin osaamisen arviointi -kyselyn kautta syksyllä 2011.

Opettajien ja opiskelijoiden haastattelut kestivät ajallisesti noin 35 - 60 minuuttia ja mielestäni tätä aikavaihtelua selittänee se, että haastateltavat poikkesivat sanalliselta kerronnaltaan toisistaan. Haastateltavista osan vastaukset kohdentuivat selkeästi ja ytimekkäästi kysymyksiin, kun taas toiset kertoivat vastauksensa runsaammin (Ruusuvoori & Nikander & Hyvärinen 2010, 16). Tarkistin saadun aineiston ja totesin sen riittäväksi, sillä aineistoa tutkittaessani havaitsin siinä saturaatiota, joka ilmeni siten että eri vastauksissa oli havaittavissa selkeää samankaltaisuutta. Aineiston litteroinnissa kirjasin haastateltavien vastaukset sanasta sanaan siten kun he sanat lausuivat, mutta aineiston analyysivaiheessa toteutin professori Katri Komulaisen Elämänkertatutkimuksen luennolla kuulemani kehottusta muuttaa haastateltavien sitaatit anonymiteetin suojelemiseksi kirjakieliseksi. Päädyin litteroimaan aineiston sanasta sanaan sillä huomasin saavani näin aineistosta kokonaisuuden joka avasi ja antoi vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2008, 217). Koin että aineiston käsittelyprosessi käynnistyi vahvasti jo nauhoitusten kuuntelemisen ja litteroinnin aikana, jolloin samalla peilasin aineistoa tutkimuskysymysten kautta.

4.3 Tutkielman luotettavuus

Laadullisen tutkielman luotettavuutta tarkastellessa ei tuloksien luotettavuutta, siirrettävyyttä, uskottavuutta ja painoarvoisuutta yksiselitteisesti voida todeta samalla tavoin kuin määrällisessä tutkimuksessa voidaan tehdä (Hirsjärvi&Remes&Sajavaara 2008, 227).

Laadullisen tutkimuksen moniulotteisuus kuitenkin antaa tutkijalle vapautta käsitellä aineistoa syvemmin ja juuri kyseisen aineiston erityispiirteet huomioiden. Tässä tutkimuksessa käytettiin haastattelua ja avointa kyselyä jotka molemmat ovat laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Haastattelun avulla haluttiin informanttien oma ääni kuuluviin ja mahdollisuus tehdä haastattelukysymysten ohi meneviä tarkentavia kysymyksiä. Tutkielmani tavoite oli kartoittaa informanttien omia kokemuksia joten senkin vuoksi kokemuksellinen / tarinanomainen kerronnallisuus sai tulla näkyviin haastatteluissa. Hyvärinen (2006, 1-2) toteaa että kertominen on subjektiivinen tapahtuma jossa haastattelu- / kerrontatilanteessa ääni on kertojalla, sen ollessa tutkittavan omiin kokemuksiin pohjautuvaa kerrontaa tutkittavasta aiheesta. Mielenkiintoinen ja osuva on myös hänen näkemyksensä kertomuksen tietämisen muodosta ihmisen tärkeänä ajallisuuden ymmärtämisen välineenä joka toimii eettisen paikanjäsennyksen tukena suhteessa ympäröivään maailmaan. Kerronnallisessa haastattelututkimuksessa on aina mukana henkilöiden välistä vuorovaikutusta ja dialogia joka mahdollistaa pyrkimyksen haastattelutilanteen vapauttamiseen ja turhan jännittyneisyyden poistamiseen ja luottamuksen synnyttämiseen, joskin tutkijalta vuorovaikutteinen haastattelutilanne edellyttää erityistä tarkkuutta neutraaliuden ja tulkitettavan tiedon suhteen. (Hyvärinen 2006, 1-2; Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2008, 227; KvaliMOTV, 2012).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää että tutkija on selostanut selkeästi ja tarkasti miten hän on päätenyt tutkimuksessaan käyttämiin menetelmiin ja miten tutkimustilanne on edennyt. Lähtökohtaisesti tutkijan tulee pysytellä tutkimustilanteessa ulkopuolella joka taas asettaa käytännössä omat haasteensa, sillä tutkijahan on ennen tutkimuksen aloittamista perehtynyt tutkittavan aiheen teorioihin ja taustoihin ja muodostanut sitä kautta itselleen tietyn näkökulman asiaan. Lisäksi hänen omat anbitiot ja kiinnostukset voivat ohjata hänen näkemyksiään. Tilanteessa ehkä oleellisinta ja huomionarvoisinta onkin, että hän tutkijana ymmärtää tämän ja omat näkemyksensä asiasta, jolloin hän voi pyrkiä kuuntelemaan ja vastaanottamaan kerrontaa mahdollisimman objektiivisesti. Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että laadullisen tutkimuksen avulla päästään raapaisemaan tutkittavan asian pintaa ja sanoa, että täydelliseen ymmärrykseen ja näkemykseen tutkittavasta asiasta ei päästäne lainkaan. Tutkijan tulee kuitenkin pyrkiä raportissaan mahdollisimman tarkkaan ja relevanttiin kerrontaan tutkimustilanteesta ja siinä/siihen vaikuttaneista seikoista. (KvaliMOTV, 2012.)

Tässä tutkielmassa informanteina toimivilta PKAMK:n opettajilta ja opiskelijoilta kartoitettiin heidän kokemuksiaan AHOT-prosessin osaamisen arvioinnista. Tutkielmassa käytettiin sekä laadullista teemahaastattelua että sähköisenä lomakkeena toteutettua laadullista osaamisen arviointi -kyselyä. Osaamisen arviointi -kysely kohdennettiin opetushenkilöstölle siten että siihen vastasi kaikista PKAMK:n eri keskuksista yhteensä 20 henkilöä kun teemahaastattelut puolestaan kohdentuivat yhden keskuksen opettajille ja opiskelijoille. Seuraavaksi kuvaan mahdollisimman tarkasti keneltä tutkielman aineisto kerättiin sekä miten ja missä se kerättiin.

Syksyllä 2011 toteutettiin PKAMK:n opetushenkilöstölle kohdennettu osaamisen arviointi -kysely (liite 1). Kyselyn tavoitteena oli kerätä arjen kokemuksia ja tietoutta opettajien käyttämistä osaamisen arvioinnin menetelmistä ja malleista oppilaitoksen arviointikäytänteiden ja arviointikriteereiden kehittämistyön tueksi sekä saada yleinen kokonaiskuva osaamisen arvioinninkäytänteistä. Taustalla arvioinnin kehittämistyössä ja osaamisen arviointi -kyselyssä on uusien opetussuunnitelmien (2010) käyttöönoton myötä syntynyt tarve laatia oppilaitokselle osaamisperusteiset arviointikriteerit.

Kyselylomake työstettiin, keväällä 2011 muodostetussa, moniammatillisessa arviointityöryhmässä ja kyselyn kohdejoukko valikoitui PKAMK:n keskusten opetuksen kehittämiseen osallistuvista henkilöistä. Kysely lähetettiin 23 opetushenkilölle ja vastauksia saatiin 20, joten voidaan todeta että vastausten määrä oli hyvä. Kyselyn vastaajat valittiin kaikista keskuksista, jolla pyrittiin siihen että saataisiin mahdollisimman kattavasti informaatiota eri keskusten osaamisen arviointi -käytänteistä. Kyselyn ohessa lähetettiin ohjeistus josta selkeästi ilmeni miksi kysely tehtiin. Kirjallisessa ohjeistuksessa purettiin osaamisen arvioinnin kehittämistyön tausta ja tavoitteet näkyväksi sekä käytiin läpi kyselyn toteutuksen osalta käytännön toimenpiteet. Ohjeistuksessa mainittiin että saatuja vastauksia tullaan käyttämään arvioinninkehittämistyön aineistona ja että yksittäisen vastaajan tiedot eivät tule esille tulosten raportoinnissa. Ohjeistuksessa mainittiin lisäksi sen täyttämiseen kuluva aika, jonka arvioitiin olevan noin 15-30 minuuttia, sekä se että kyselyssä kerätään kokemuksia kahdeksasta AMK-tutkinnon koulutusohjelmasta ja kolmesta YAMK-tutkinnon koulutusohjelmasta. Lisäksi tuotiin näkyväksi keskusten vastuuhenkilöt kyselyn osalta (tiedoksi toisilleen). Osaamisen arvioinnissa läpinäkyvyys ja luottamuksellisuus ovat merkityksellisiä ja siihen pyrittiin myös tässä osaamisen arviointiin liittyvässä kyselyssä ja sen ohjeistuksessa. Käsittelen osaamisen arviointi -kyselyn tuloksia soveltuvin osin alaluvussa 5.5.

Teemahaastattelut toteutettiin keväällä 2012 ja informantteina olivat PKAMK:n yhden keskuksen eri koulutusohjelmien opettajat ja opiskelijat. Opettajia haastatteluihin osallistui kuusi ja opiskelijoita neljä. Alun perin opettajia oli seitsemän, mutta yhden opettajan haastattelu osoittautui, nauhurin teknisen vian vuoksi, pahasti vaillinaiseksi, joten sitä ei otettu tutkielmaan mukaan laisinkaan.

Teemahaastatteluiden avulla pyrittiin kartoittamaan opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia AHOT-prosessin osaamisen arvioinnista ja siinä käytetyistä malleista ja menetelmistä. Lisäksi kartoitettiin heidän työelämä- ja osaamisnäkemystään. Teemahaastattelurungon (liite 3) laadinnan pohjalla käytettiin tutkielman tutkimuskysymyksiä. Haastateltavat opettajat valikoituvat keskuksen opinto-ohjaajan avustuksella koska hänellä oli tietous AHOT-prosessiin osallistuneista opettajista. Saatuani häneltä opettajien yhteystiedot olin suoraan yhteydessä opettajiin ja tiedustelin heiltä samalla sekä osallistumista haastatteluun että opiskelijaa joka mahdollisesti voisi osallistua haastatteluun. Lähestyin sekä opettajia että opiskelijoita sähköpostitse haastattelupyynnöllä (liite 4) ja sain kaikilta myönteisen vastauksen. Haastattelupyynnössä kerroin heille kuka olen ja miksi lähestyn heitä. Tarkoitukseni oli heti alusta asti tavoitella avoimuutta ja helposti lähestyttävyyttä. Laadin opettajille ja opiskelijoille kohdennetut haastattelupyynnöt kohdekohtaisesti. Saatuani myöntävät vastaukset haastattelupyyntööni suunnittelin haastatteluajataulun huomioiden opiskelijoiden opetuksellisen lähiviikon. Laadittuani aikataulun lähetin haastateltaville aikaehdotuksia joista kaikille haastateltaville löytyi sopiva ajankohta. Tein opettajien haastattelut viikolla 8 ja opiskelijoiden haastattelut viikolla 9.

Haastattelut tehtiin kaikki PKAMK:n tiloissa, jonka sopivuutta kysyin etukäteen, ja se sopi sekä opettajille että opiskelijoille tilana hyvin. Apuna opiskelijoiden haastattelutilojen varaamisessa toimi keskuksen opinto-ohjaaja ja opettajien kohdalla he itse. Haastattelut nauhoitettiin jonka myös kerroin heille etukäteen ja se sopi heille hyvin. Ainoastaan yhdelle, toisella paikkakunnalla asuvalle, opiskelijalle sopi kuitenkin paremmin että hän vastaa kirjallisesti joten lähetin hänelle teemahaastattelukysymykset joihin hän vastasi kirjallisesti. Vastaukset olivat selkeitä, ymmärrettäviä ja laajoja joten ne palvelivat aineistonkeruutani hienosti. Pohdin toki, että jos hänetkin olisi haastateltu, olisi ollut todennäköistä että vastaukset olisivat olleet vielä laajemmat. Mielestäni hän kuitenkin vastasi riittävän laajasti ja avoimesti esittämiini kysymyksiin, joten totesin vastaukset riittäviksi. Kerroin myös kaikille

haastateltaville, ettei heidän nimensä tai asemansa tule näkyviin tuloksien raportoinnissa. Tein opettajille kohdennetulla teemahaastattelurungolla yhden testauksen joka osoitti kysymysten pienen tarkennuksen jälkeen sellaisinaan toimivia. Lisäsin haastattelurunkoon yhden kysymyksen joka nousi testihaastattelun aikana esille ja jonka totesin hyvä lisä kysymyspatteristoon, kysymys liittyi AHOT –prosessin ennakkotiedottamiseen / markkinointiin.

Teemahaastattelutilanteissa pyrin säilyttämään mahdollisimman neutraalin näkökulman, pyrkien muistamaan roolini uuden tiedon vastaanottajana ja käsitteijänä. Lisäksi pyrin välttämään mahdollisten ennako-odotukseni tai ajatukseni vaikuttamista aineiston käsittelyyn. Tiedostin tilanteessa oman on kiinnostuneisuuteni ja aiempien työtehtävieni myötä tulleen näkemyksen aiemmin hankitun osaamisen merkityksellisyydestä henkilön kehitymiselle ja motivoitumiselle, mutta pyrin välttämään sen esiin tuomista haastattelun aikana.

Opiskelijoiden haastatteluissa olin haastattelutilassa ennen heitä, joten valmistelin tilan mahdollisimman ”ei koulutustilanteeksi”. Asetin pöydän siten että istuimme sen ”ääressä” pyrkimyksenä tasavertainen vuorovaikutustilanne. Opettajien haastatteluissa menin haastattelutilaan jonka he olivat valinneet eli joko neuvottelutila tai heidän oma työhuoneensa, joten en voinut vaikuttaa istumajärjestelyihin. En kokenut sen kuitenkaan olleen haitallista, sillä tilanteet olivat rentoja. Haastattelut olivat yhtä parihaastattelua ja yhtä kirjallista raporttia lukuun ottamatta yksilöhaastatteluja. Parihaastattelussa henkilöt kertoivat vuoroa vaihdellen kokemuksistaan, näkemyksistään ja menetelmistään. Haastattelun alussa kysyin kaikilta onko haastateltavalla kysyttävää haastattelukysymyksiin liittyen ja uskonkin, että etukäteen lähettämäni teemahaastattelukysymykset olivat valmistaneet heitä haastattelutilanteeseen jonka johdosta kysyttävää ennen haastattelutilanteen alkua ei pääsääntöisesti ilmennyt. Kokemukseni haastatteluista oli, että niissä mahdollistui avoimuus ja läpinäkyvyys. Pyrin kuuntelemaan aktiivisesti, tekemään tarkentavia kysymyksiä ja johdattelemaan takaisin aiheeseen, jos huomasin siitä sivuttavan. Haastatteluajat olivat kestoltaan noin 35-60 minuutin välillä johon mielestäni vaikutti henkilöiden heterogeeninen kerroksellisuus, osan vastatessa kysymyksiin vuolaammin. En kokenut tätä haittaavana vaan päinvastoin koin saavani lisämateriaalia ja näkemystä. Mahdollisilta virhetulkinnoilta pyrin tietoisesti välttymään siten että toimin kuuntelijan roolissa ja annoin haastateltavan olla äänessä. Mielestäni osasin olla myös hiljaa jos vastaukseen tuli ”tuumaustauko” jonka jälkeen haastateltava jatkoi vastaustaan. Paikkana oppilaitos osoittautui hyväksi haastattelupaikaksi sillä sekä opiskelijat että opettajat olivat siellä jo valmiiksi eikä heidän näin

ollen tarvinnut siirtyä mihinkään muualle. Käsittelem teemahaastatteluvastausten tuloksia tarkemmin alaluvuissa 5.1, 5.2, 5.3 ja 5.4.

5. TULOKSET

Kuvaan tässä luvussa tutkielman haastattelujen tulokset etenemällä teemahaastattelurungon mukaisesti. Olen jakanut teemahaastattelurungon kahteen teemaan jotka molemmat linkittyvät tämän tutkimuksen teoriaan ja tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen aihealue liittyy osaamiseen, asiantuntijuuteen ja arviointiin, toisen aihealueen liittyessä kompetensseihin ja työelämään. Haastattelulomaketta laatiessani en pitänyt tarpeellisena kysyä haastateltavilta taustatietoja, joten niitä ei tässä tuoda näkyviin. Vastaaajista kaikki neljä opiskelijaa olivat työssäkäyviä aikuisopiskelijoita ja opettajat (6) edustivat keskuksen eri koulutusaloja. Haastatteluun osallistui 7 miestä ja 3 naista.

5.1 Kokemuksia osaamisesta, asiantuntijuudesta ja arvioinnista

Osaaminen, asiantuntijuus ja arviointi ovat merkittäviä tekijöitä kun tarkastellaan ja kartoitetaan opiskelijan aiemmin hankittua osaamista suhteessa ammattikorkeakoulun osaamisperusteisiin opetussuunnitelmiin, joiden pohjalta opiskelijan aiemmin muutoin hankittu osaaminen tunnistetaan, tunnustetaan ja arvioidaan. Opetussuunnitelmat rakentuvat Bloomin taksonomiaa mukailen, perusosaamisen saavuttamisen jälkeen tapahtuvasta osaamisen kehittymisestä, pyrkimyksenä osaamistasolta seuraavalle siirtyminen osaamisen vuositasoisessa kehittämisessä (Bloom & Madaus & Hastings 1981, 331-333).

Asiantuntijaosaaminen

Opettajien näkemyksen mukaan asiantuntijaosaaminen kehittyy opintojen aikana, uuden opetussuunnitelman ja vuositeemojen mukaisesti ja on pääsääntöisesti ammatin vaatimien asioiden osaamista. Opetussuunnitelmissa asiantuntijuus siis kehittyy alun perusteiden hallinnan jälkeen kohti suunnittelua ja analysointia ja lopulta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Pyrkimyksenä opinnoissa on että opiskelija valmistumisvaiheessa on kehittynyt siihen, että *hän voi neuvoa toisia ja itsekin kehittää ja miettiä mitä pitäisi tehdä toisin (ope 1)*. Vastauksissa todettiin myös että asiantuntijaosaamista on myös pitkä oman ammattialan työelämäkokemus, jossa taustalla on lisäksi aiemmin suoritettuja tutkintoja ja muita koulutuksia. Lisäksi mainittiin asiantuntijaosaamisen vaihtelevan oppiaineittain.

eli ne ovat olleet toisen asteen tutkintoja mutta erityisesti työelämän kokemus, vuosikausien työelämäkokemus erilaisissa oman ammattialan tehtävissä, niin sen peilaaminen yksittäisen opintojakson perusteisiin että kuinka tämän ihmisen historia vastaa siihen (opintojakson osaamistavoitteisiin). (ope 3)

Opiskelijoiden vastauksissa huomasi selkeästi että nyt keskustellaan työelämässä olevan henkilön kanssa, sillä näkökulma vastauksiin nousi pääsääntöisesti työelämästä. Vastajat tulivat hyvinkin erityyppisistä työtehtävistä ja peilasivat osaamista omaan ammattialaansa, kuten heitä pyydettiin tekemään. Näkemyksenä ammatilliseen asiantuntijuuteen vastauksissa mainittiin mm. eri osa-alueiden hallitseminen siten, että kokonaisuus pienempiinkin osiin pilkottaessa henkilöllä löytyy osaamista ja näkemystä sen hetkiselällä tarpeen ja osaamisen vaatimustasolla siten, että hän kykenee hallitsemaan tiedon. Edelleen mainittiin että koulutus ja siihen liitetty mittava työhistoria kyseisen ammattialan tehtävistä antavat, koulutustaustan ja työelämän kokemuksen kautta tulevan, ammatillisen asiantuntijaosaamisen jota he ammatissaan päivittäin tarvitsevat. Lisäksi ammatilliseen asiantuntijuuteen nähtiin kuuluvan se, että henkilöllä on; ajantasaiset tiedot ja laaja kokemus / kokonaiskuva omaan ammattialaansa liittyvistä asioista ja kokonaisuuksista, ongelmanratkaisutaitoa ja kykyä analysoinnin ja jäsentämisen kautta muodostaa uutta tietoa.

Asiantuntijaosaaminen on kykyä tilanteen analysointiin, tiedon jäsentelyä ja sen perusteella uuden suunnittelua. Lisäksi asiantuntijaosaajalla on ajantasaiset tiedot ja laaja kokemus omaan ammattialaan liittyvistä asioista. (opiskelija 1).

Asiantuntijaosaaja on innovaattori, joka on hiukan muita edellä uusien asioiden hallinnassa (opiskelija 2).

Työelämäosaaminen

Opettajien näkemyksen mukaan työelämäosaaminen on sitä että opiskelija kykenee suoriutumaan työtehtävistään, ymmärtämään työelämän vaatimukset ja odotukset, omaa vahvat sosiaaliset taidot, hallitsee tehtävän edellyttämät perusasiat, kykenee reflektoidaan omaa kehittymistään sekä pohtimaan ja analysoimaan omaa toimintaansa.

Työelämäosaamista on se että pystyy kehittämään itse omaa toimintaansa, pohtimaan ja analysoimaan, reflektoidaan ja sitten kehittämään itseänsä sen mukaan kun huomaa että koulussa ei olekaan kenties näitä taitoja tullut (ope 1).

Opiskelijat taas peilasivat työelämäosaamista ”oikeaan” työelämään ja sen vaatimuksiin. Opetussuunnitelman kankeus ja hitaus suhteessa työelämän muutoksiin tuntui heistä turhauttavalta. Heillä oli kuitenkin ymmärrystä siitä että opetussuunnitelmatyöskentely on pitkäjänteistä ja suunnitelmallista ja että kaikkiin tulevaisuuden virtauksiin ei pidäkään lähteä mukaan. Vastaajien mukaan, työelämän näkökulmasta, osaaminen on sitä että henkilö kykenee suoriutumaan työtehtävistä joihin on saanut koulutuksen ja että hänellä tehtävän edellyttämä pätevyys. Henkilö sijoittuu työyhteisössään tiettyyn paikkaan ja on *siellä osaajana osaamisen kautta (opiskelija 3)*. Lisäksi nähtiin tärkeänä työelämän sääntöjen tunteminen ja se että henkilöllä tulee olla sekä teoria- että työelämäosaamista. Työelämän perusteiden nähtiin muodostuvan opiskelun aikana ja kehittyvän työtehtävissä siten että henkilölle muodostuu kykyjä ja taitoja sopeutua työelämän muutoksiin ja elinikäiseen oppimiseen.

Työelämäosaaminen omalla ammattialalla on sopeutumista jatkuvaan muutokseen. Lisäksi työelämäosaajalla on kyky elinikäiseen oppimiseen, jonka mahdollistaa koulutuksella hankitut perustiedot (opiskelija 1).

Tekemisen kautta kaikki särmit sitten hioutuu, tietoa pitää kyllä olla muutenkin mutta työelämä sitten ohjaa vielä tarkemmin (opiskelija 4).

Missä arviointiosaamista tarvitaan?

Sekä opettajat että opiskelijat kokivat arviointiosaamiskysymyksen hankalana, mutta arvioinnin itsessään merkittävänä ja tärkeänä taitona. Kysymys selkiintyi kun tarkensin aihetta kertoen että kysymyksellä haetaan yleisen tason arviointiosaamisen merkitystä ja koke-
musta siitä missä he mielestään tarvitsevat arviointiosaamista.

Opettajat tarkastelivat arviointia oppilaitoksen näkökulmasta, mikä oli tarkoituskin, ja siten että se linkittyy vahvasti opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin eli opetussuunnitelma toimii peilinä arvioinnissa. Vastauksissa ilmeni myös että arviointia tarvitaan heidän mielestään kaikessa tekemisessä ja arviointiin osallistuu usein opettajan lisäksi sekä opiskelija itse että mahdollisesti myös vertaisryhmä. Opettajat näkevät, että arviointiosaamisen, itsearviointin ja vertaisarviointin oppiminen ja siinä kehittyminen on tärkeää. Heidän näkemyksensä mukaan opiskelijat jopa arvostavat enemmän vertaisilta saatua palautetta ja arviointia. Arviointiosaamisen nähdään kehittyvän ymmärryksen kautta eli että voisi arvioida *tulee tietää mitä arvioidaan ja mihin sitä verrataan (ope 1)*. Lisäksi arvioinnin tulee olla läpinäkyvää, realistista, opetussuunnitelman tavoitteisiin pohjautuvaa ja omaa reflektointia edistävää. Opettajien vastauksista ilmeni että he ovat opiskelijoiden kanssa keskustellessa kohdanneet tilanteita joissa opiskelijoilla ei ole ollut ymmärrystä siitä miksi heidän pitää arvioida omaa osaamistaan.

se on yleensä kahden tunnin keskustelu jossa puhutaan ne asiat ja kyllä siinä huomaa, että hallitseeko tämä ihminen näitä asioita vai eikö hallitse (ope 2).

Opettajat kokevat arviointikeskustelun avartavana arviointitilanteena, jonka aikana opiskelijan todellinen ymmärrys ja osaaminen ahdokas opintojaksosta tulevat näkyväksi. Opiskelija valmistautuu arviointikeskusteluun etukäteen ja pohtii osaamistaan opintojakson osaamistavoitteisiin jolloin on oletettavaa ja lähtökohtana että opiskelijalla on reflektoinut realistisen näkemyksen omasta osaamisestaan suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin.

se on yleensä kahden tunnin keskustelu jossa puhutaan ne asiat ja kyllä siinä huomaa, että hallitseeko tämä ihminen näitä asioita vai eikö hallitse (ope 2).

Opiskelijoiden näkemykset linkittyivät sekä opintoihin liittyvään ahotointiin että työtehtäviin. Opintoihin liittyvän ahotoinnin näkökulmasta linkitys tuli siihen, miten opiskelija ja opettaja tilanteessa arvioivat aiemmin hankittua osaamista. Tässä pohdittiin mm. onko opiskelijalla osaamista ja taitoa tuoda oma osaamisensa näkyväksi ja ohjaako opettaja häntä siinä? Entä sitten jos huomataan, ettei opettajalla ja opiskelijalla ei synkkaa eli he eivät pääse yksimielisyyteen ahotoinnista, niin kenen ehdoilla ahotointi silloin toteutuu, jos toteutuu ollenkaan? Työelämän näkökulmasta tarkasteltuna arviointiosaamisen nähtiin liittyvän ammatilliseen asiantuntijaosaamiseen. Arviointiosaaminen työelämässä on sitä että kykenee arvioimaan kaiken aikaa omaa työtään, keskustelemaan työstään rakentavasti ja kehittymään arvioinnin kautta työtehtävissään (vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja itseoppimisen kautta). Tässä nähtiin tärkeänä kehittymisen välineenä esimiehen palautteen pohjalta käyty keskustelu. Opiskelussa arviointiosaaminen nähtiin vastaavanlaisena välineenä jossa kriittisesti eri aineiden opettajien kanssa ja itsenäisesti arvioidaan omaa osaamista ja suoriutumista.

Käytännössä koko ajan arvioidaan eri asioita ja niiden vaikutusta toisiinsa. Minusta se on sitä että osaa vastata sitten niihin arkipäivän haasteisiin ammatillisesti (opiskelija 4).

Oppimiskäsitys ja osaamisnäkemys opettajien kokemana

Opettajat kertoivat AHOTn oppimiskäsityksen ja osaamisnäkemysten taustalla olevan opiskelijan osaamisen tarkasteleminen suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opettajilla oli näkemys että opiskelija tuo AHOT-prosessissa oman osaamisensa ja tietämyksensä työelämästä näkyväksi itsensä lisäksi opettajalle ja ahotointiin liittyvät keskustelut onkin koettu antoisana ja vastavuoroisina. AHOT-prosessin lähtökohtana on opiskelijan osaamisen kokonaisvaltainen tarkasteleminen suhteessa ahotoitavaan opintojaksoon ja opiskelijalta odotetaan AHOT-prosessin alussa oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta. Opettajat totesivat ahotoinnin olevan opiskelijoille hyvin henkilökohtainen prosessi koska heillä on taustallaan kunkin omat, eri tavoin hankitut, osaamiset. Vastauksissa nousi esiin yksi-

lölähtöisyys muutoinkin, sillä opettajat näkevät mielekkäänä että opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan.

minusta se että ihminen tekee sitä (opittava asia) oikeasti töissä ja selkeästi ymmärtää miksi sitä tehdään ja mihin sillä pyritään, että se on työelämän ja käytännön kautta opittu (ope 2).

Opettajien käyttämiä osaamisen osoittamistapoja, -malleja ja –menetelmiä

Vastauksissa kerrottiin että osaamisen osoittamistavoista keskustellaan opettajan ja opiskelijan välillä, opettajan kuitenkin ollessa se joka päättää millä tavalla osaamista voi näyttää. Opettajat kertoivat käyttävänsä osaamisen osoittamistapoina ja –menetelminä, dokumentointia ja raporttia, portfolioa, haastattelua / keskustelua ja näyttöä, jossa opiskelija osoittaa osaamisensa pitämällä vertaisryhmälle oppitunnin / asiantuntijaluennon aphotoitavasta aiheesta. He kertoivat haastattelun ja näytön olevan osaamisen näkyvöittämisessä avoimia, läpinäkyviä, mielenkiintoisia, opiskelijan omia näkemyksiä esiintuovia ja hänen ymmärrystään lisääviä. Oppituntinäytön kautta myös opettajat kokevat saavansa itselleen lisänäkemyksiä opiskelijan osaamisesta, sillä sisällöt liittyvät opiskelijan ammatilliseen osaamiseen. Opiskelija saa näytöstä, itsearvioinnin ja opettajan arvioinnin lisäksi, palautetta ja arviointia myös vertaisryhmältä. Opettajat pitivät tärkeänä että suullisen näytön lisäksi opiskelija tekee myös kirjallisen tuotoksen. Lisäksi aphotoinnin alussa, *pyysin että hän tuo todistukset, työtodistukset ja todistukset viimeisistä koulutuksista ja siihen lomakkeeseen (AHOT -lomake) kuvaa osaamisen.*

se mikä hyöty näistä (asiantuntijaluento) on että huomataan mitä kaikkea meidän opiskelijat osaa enemmän kuin mitä meidän opetussuunnitelmassa on (ope 1).

miten se osoitetaan (osaaminen), niin voi olla dokumentit ja haastattelu/ keskustelu/ portfolio, että osaaminen tulee kirjallisesti ja sitten voi olla joku näytetunti. (ope 4)

Opettajien kokemukset arviointimenetelmistä, arviointiympäristöstä ja arviointikriteereistä

Keskeisinä arviointimenetelminä mainittiin ahotoinnin yhteydessä tehtävä haastattelu, suulliset ja kirjalliset raportit ja näyttö (oppitunnin pitäminen). Osa vastaajista käytti molempia, mutta osalla oli käytössä ainoastaan toinen näistä menetelmistä. Opettajat pitivät tärkeänä että opiskelija on tutustunut opetussuunnitelman sisältöihin ja laatinut osaamisestaan kirjallisen raportin jonka pohjalta haastattelussa käytävä keskustelu tapahtuu. Vastauksissa kerrottiin että arviointimenetelmien käyttö vaihtelee henkilön taustan mukaan, mutta opettajat odottavat ja edellyttävät että pyydetessä opiskelija osoittaa osaamisensa, suullisen näytön lisäksi, myös kirjallisesti. Opettajan tulee saada käsitys opiskelijan kirjallisesta osaamisesta, sillä ammattikorkeakouluopinnoissa edellytetään tietyn tasoista kirjallista osaamista. Eräs vastaajista mainitsi hedelmällisenä sen, että useiden ahotoitavien ollessa työelämässä, on heidän näkökulmansa työelämästä varsin varteentotettavia ja opetussuunnitelmatyötä kehittäviä. Hän kertoikin saaneensa omien opetus sisältöjen ja oman työn kehittämiseen merkittävää hyötyä näistä keskusteluista.

Tällä hetkellä arvioinnissa käytettävien arviointikriteereiden mainittiin nousevan opetussuunnitelman osaamistavoitteista ja olevan yhtenäiset kaikille ryhmän opiskelijoille. Erikseen mainittiin että ahotoitavan näyttö toimii myös pohjana arvioinnissa joka kuitenkin aina suhteutetaan opetussuunnitelman tavoitteisiin. Arvioinnin heikkona kohtana mainittiin se, että siitä puuttuu numeerinen arviointi aukikirjoitettuna.

mutta jos pitäisi lähteä numeerisesti arvioimaan (ahotoinnissa) sitä onko se ykkönen, kakkonen, kolmonen, nelonen vai vitonen. Tietysti vertaamalla siihen opintojakson vaatimuksiin ja tavallaan ikään kuin siihen mitä päiväopiskelijat tekee, mutta kun se ei välttämättä yks´ yhteen sillä tavalla mene, niin on tavallaan vähän hankala. Meillä on varmaan seuraava kehittämisen kohde tämä osaamisen taso ja mitä vaaditaan mihinkin numeroon, ne kyllä pitäisi nekin siellä opsissa olla auki kirjoitettuna. (ope 5).

Arviointiympäristöksi opettajat mainitsivat oppilaitoksen ja siellä tapahtuvan osaamisen osoittamisen eri menetelmin, mutta mainitsivat myös, että oppiainekohtaisesti voisi tuki ajatella muitakin arviointiympäristöjä osaamisen näyttämiseen, joskin sen mainittiin olevan tapaus- ja tarvekohtaista.

Aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin lähtökohta opettajien kokemana

Opettajien mukaan aiemmin hankitun osaamisen arvioinnissa on lähtökohtana osaamis-
perusteinen opetussuunnitelma ja opintojakson tavoitteet.

*Kun opetussuunnitelma on tehty niin on mietitty myös sitä, miten se peilautuu työelä-
mään, se tulee (osaamisen arviointi) suoraan sitä kautta (ope 2).*

Opettajat kertoivat että yhteisiä arviointikriteereitä ei oppilaitoksella varsinaisesti vielä ole. Heidän mielestään opetussuunnitelmassa tulisikin selkeämmin kuvata opintojaksokohtai-
set arviointiperusteet. Tällä hetkellä opintojaksokohtaiset arviointiperusteet löytyvät Mood-
le-oppimisympäristön opintojaksokohtaisista kokonaisuuksista kurssin alussa. Ongelmana
opettajat kokivat sen, että ahotoitava opiskelija jää näiden arviointiperusteiden ulkopuolel-
le, koska hän tekee AHOT-hakemuksen ennen opintojakson aloittamista ja Soleops -
järjestelmän opetussuunnitelmissa ei näitä arviointiperusteita ole näkyvillä. Lisäksi mainit-
tiin että aiemmin hankitun osaamisen arviointi on aina tapauskohtaista.

*Ahotoitava opiskelija on osa jotakin opiskelijaryhmää ja ryhmällähän ei voi olla kun yh-
det vaatimukset ja tähän ahotijaan pitää soveltaa samoja vaatimuksia kun muihinkin
ja muihin sovelletaan opetussuunnitelmaa (ope 3).*

Arvioinnissa opettaja ikään kuin katsastaa pienen osa opiskelijan osaamisesta oman opin-
tojaksonsa kohdalla. Esiin nousi myös se että opettaja voi ja saa tarjota opiskelijalle
AHOT-mahdollisuutta jos huomaa opiskelijan osaamisen. Päätös ja lopullinen aloitteen
tekeminen AHOTin hakemisesta on kuitenkin aina opiskelijalla itsellään.

*Opetussuunnitelmassa olevat tavoitteet ja miten opettaja on ne mieltänyt, mitkä minä
vaadin muiltakin, niin varmistus siihen että ne toteutuvat tämän henkilön kohdalla. Se-
hän on monesti käytännössä niin, että nämä joilla on vankka työelämän kokemus niin
hehän ovat keskimäärin paljon valveutuneempia siinä työelämään liittyvässä osaami-
sessa. (ope 3).*

Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia AHOTn lisäarvosta opettajalle, oppilaitokselle, opiskelijalle

Lisäarvona omaan työhön opettajat näkevät sen, että saavat vastavuoroisissa AHOT-keskusteluissa uudenlaista työelämänäkemyksiä ja sen kautta voivat kehittää omaa työtään. Tämän lisäksi he mainitsivat saavansa palautetta. Opiskelijan näkökulmasta he mainitsivat opintojen selkiintymisen siten, että päällekkäisyydet olemassa olevan osaamisen kanssa poistuvat, jolloin opiskelija voi suunnitella opintonsa työelämälähtöisemmin, hän voi ottaa niitä kursseja jotka edistävät ja täydentävät hänen osaamistaan ja hän on motivoituneempi uuden oppimiseen. Oppilaitoksen lisäarvoa opettajien oli hankala määrittää, mutta mainintana nousi esiin mahdollisuus tutkintojen nopeampaan valmistumiseen ja työelämässä olevien opiskelijoiden kautta kanavoituvat tuoreet ja mielenkiintoiset näkemykset. Ahotoinnin nähtiinkin antavan merkittävää lisäarvoa kaikille osallisille ja sen kerrottiin olevan hyvä, läpinäkyvä ja kaikkia kohtaan tasapuolinen uudistus aikaisempaan verrattuna.

yksi sellainen hyvä tyyppi saattaa tehdä sen (jos on osallistumispakko tunnille) että sitten ei näe (opettaja) niitä ketkä ei tiedä eikä osaa. (ope 5)

Opiskelijat kokivat että AHOT–menettely on loistava asia joka antaa opiskelijalle mahdollisuuden löytää oma osaaminen ja sen jälkeen keskittyä omaa osaamistaan kehittäviin ja täydentäviin oppiaineiden opiskeluun. AHOTsta nähdään olevan hyötyä myös opettajille koska he saavat mm. AHOT-keskusteluissa jakaa opiskelijoiden työelämäkokemuksen ja –osaamisen sekä saavat lisäinformaatioita ammattialan työelämäosaamisvaatimuksista. Keskustelutilanne nähdään tietotaitojen vaihdon, täydentämisen ja jakamisen paikkana, josta lisäarvoa saavat sekä opettajat että opiskelijat. Opiskelijoilla oli hyviä kokemuksia keskusteluista ja antamistaan näytöistä (oppituntien pitäminen) ja he myös toivoivat että opettajat hyödyntäisivät enemmän tätä näyttömahdollisuutta. Siihen mitä lisäarvoa oppilaitos saa ahotoinnista ei oikein osattu vastata.

Opettajille vinkkinä, että kun tulee joku henkilö jolla on alaan liittyvää ammatillista osaamista ja tietotaitoa, niin sitä kannattaisi mahdollisuuksien mukaan hyödyntää opetuspuolella eli kysyä voisiko olla vaikka vierailevana luennoijana tai kertomassa omasta työ- ja tehtäväkuvastaan. (opiskelija 3)

Opiskelijoille esittämäni tarkentavaan kysymykseen, lyhentääkö ahointi heidän mielestään opintoaikoja, he vastasivat että sitä se ei välttämättä tee. Jos kuulutaan tiettyyn opiskeluryhmään, jolla on samat kurssit jotka taas menee tiettyinä aikoina lukuvuoden kuluessa, niin silloin käytäntö tavallaan asettuu nopeampaa valmistumista vastaan. Lisäksi on huomioitava, että aikuisopiskelijat ovat pääsääntöisesti töissä käyviä henkilöitä, jolloin opiskeluaikataulu ja opintojen eteneminen suunnitellaan työelämän asettamat aikataulutukset huomioiden. Toisaalta juuri se, että voi suunnitella opinnot omista lähtökohdista antaa lisäarvoa.

Aikuisopiskelijalle tämä on (ahointi ja monimuoto-opiskelu työn ohessa) tosi huippu juttu, että se (opiskelu) ei vaadi kokonaan heittäytymistä työelämän ulkopuolelle, että kyllä ne vaan taloudelliset jutut painavat siellä takana aika paljon. (opiskelija 2)

Opiskelijoiden aiempien opintojen, työkokemuksen ja muutoin hankitun osaamisen mittaaminen

Opiskelijoiden vastauksissa nousi varsin selkeästi esille heidän kokemuksensa AHOT-prosessin kulusta joka etenee seuraavasti: ensin opiskelija keskustelee opinto-ohjaajan tai opettajan kanssa opintojakson osaamistavoitteista ja omasta osaamisestaan suhteessa tavoitteisiin, näyttää opettajalle aiemmat opintotodistukset tms., sitten hän täyttää itsenäisesti AHOT-dokumentin jossa kuvaa osaamistaan suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin ja kolmanneksi hän toimittaa AHOT-dokumentin opintojakson opettajalle jonka kanssa käydään vaihtelevan mittainen keskustelu / haastattelu, joko kasvotusten tai puhelimitse, osaamisen vastaavuudesta opintojakson osaamistavoitteisiin.

minä peilasin suoraan niihin tavoitteisiin ja aluksi se oli vähän vaikeaa että tunnisti sen oman osaamisen mutta kyllä se siitä sitten nousi kun kävin välillä opon juttusilla (opiskelija 3)

lyhyt keskustelu siitä että nähdään asiat samalla tavalla ja puhutaan samoista asioista arvioinnissa, jonka jälkeen minä olen sitten jättänyt hakemuksen. (opiskelija 2).

Opiskelijat kertoivat että aiemmin ja muutoin hankitun osaamisen mittaaminen vaihtelee eri opintojaksoissa. He kertoivat myös että opettajat olivat käyttäneet heidän kanssaan osaamisen osoittamistapoina haastattelua / keskustelua kasvotusten, puhelinkeskustelua, täydentävää kirjallista tehtävää / etätenttiä ja näyttöä kuten esim. luennon pitäminen vertaisryhmälle. He kertoivat ahotoinnin olleen antoisa kokemus ja että se oli antanut heille lisänäkemyksiä omasta osaamisesta. Vastauksissa toivottiin opettajilta haastatteluissa syvällisempää paneutumista opiskelijan osaamisiin ja sitä että haastattelu käytäisiin kaikista ahotoitavista opintojaksoista. Mainintana nousi esille AHOT:n olevan uusi asia joka voi aiheuttaa sen ettei opettajilla vielä ole selkeää ja yhtenäistä käytäntöä AHOT-prosessin läpiviemisessä. Opiskelijoiden mielestä AHOT-prosessi *on erittäin hyvä menettely (opiskelija 2)*.

Vastaajilla oli pääsääntöisesti pitkä työhistoria ja osa heistä kertoi aiemmista opinnoista olevan pitkä aika, joten tällainen ahotointiin liittyvä oman osaamisen välitilinpäätös koettiin hyvänä. Opiskelijat kokivat AHOT:n omia opintoja ja osaamista tukevana asiana eikä niinkään asiana tai välineenä jonka avulla he pääsevät ”luistelemaan” kevyemmin opinnot läpi. Heidän vastauksissaan tuli esiin työelämänäkökulman merkitys sillä he kokivat tärkeänä sen, minkälaisia arviointeja he opinnoistaan saavat. Lisäksi merkityksellistä oli se mitä työnantajat ajattelevat jos opinnot ovat menneet huonosti.

Minulla ei ainakaan henkilökohtaisesti tullut mieleen että sen (ahotointi) avulla keventäisin omaa opiskelua, koska se käy sitten jossakin vaiheessa omaan nilkkaan. Jos minä tulen papereilla jotka on nippanappa läpäisty, niin saattavat (työnantaja) kysyä, että oletkohan sinä nyt varmasti ihan oikealla alalla. (opiskelija 4)

Opiskelijoiden kokemukset AHOTsta ja oman osaamisen tunnistamisen selkeydestä opintojen alussa

Kun opiskelijoilta kysyttiin miten selkeänä he oman osaamisen tunnistamisen opintojen alussa olivat kokeneet, ilmeni vastauksista, että se oli koettu sekä selkeänä että ”työllistävänä”. Perusteiksi oman osaamisen tunnistamisen selkeyteen sanottiin mm., että kun tuntee opetussuunnitelman yleisellä tasolla, sen luettavuus ja ymmärrettävyys paranee. Lisäksi mainittiin että opetussuunnitelmassa osaamistasot (kompetenssit) oli selkeästi kuvattu jolloin oma osaaminen oli ollut sinne helposti sovitettavissa. Myös Moodlen kautta

saatu informaatio ja opinto-ohjaajan ohjaus olivat tukeneet osaamisen tunnistamisessa. Kokonaisuutena oman osaamisen dokumentoiminen / kirjaaminen koettiin hyvänä ja selkiyttävänä asiana. Kuitenkin alussa oli ollut myös epäselvyyttä opintojen sisältöjen suhteen juuri niiden sisältöjen karkean määrittelyn vuoksi. Työtä oli teettänyt myös se että pääsee samalle ajattelulinjalle siinä, *mitä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu AHOTilla ymmärtää (opiskelija 2)*. Pohdintaa herätti myös mahdollisten arviointikriteereiden avusta saatu hyöty oman osaamisen sovittamisessa opintojakson tavoitteisiin. Todettiin ettei opintojen alussa osannut kaivata arviointikriteereitä, mutta jälkikäteen ajatellen niistä olisi ollut hyötyä oman osaamisen arvioinnissa.

mutta nyt kun ajattelee niin kyllä se varmaan hyvästä olisi ollut, ainakin niiden aineiden osalta mitkä olivat kiikun kaakun (osaamisen arvioinnin suhteen). (opiskelija 3)

Opiskelijoiden saama tuki ja ohjaus

Haastattelussa kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia tuesta ja ohjauksesta oman aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisprosessissa. Vastauksissa ilmeni, että he joko kokivat saaneensa tai eivät olleet edes kaivanneet ohjausta. Ohjauksen ja tuen koettiin liittyvän AHOTn alussa opinto-ohjaajan kanssa käytävään keskusteluun ja opotunteihin jolloin heitä tutustutettiin AHOT-käytänteisiin ja -lomakkeisiin, sen jälkeen eteneminen oli ollut verrattain omatoimista ja itsenäistä. Vaikkei opiskelija ollut kokenut kaipaavansa ohjausta hän kuitenkin näki että erityisesti sellaisille opiskelijoille, joille opetussuunnitelman sisällöt eivät ole selviä, olisi opettajan tuki tarpeellinen. He mainitsivat että ohjausta tarvitsisi nimenomaan siitä näkökulmasta, että opiskelija oppisi näkemään ja tiedostamaan oman osaamisensa.

Opiskelijoiden kokemukset vaihtelivat suuresti ohjauksen saannin suhteen. Toiset opiskelijat kokivat ohjauksen päättyneen ahotoinnin alussa olleeseen ohjauskeskusteluun kun toiset kokivat saaneensa ohjausta ja tukea aktiivisemmin. Toisille jäi tunne ettei tietoa ollut saanut edes siitä, miten AHOT-prosessi lähtee etenemään. Vastauksissa ohjauksen ja tuen saaminen kulminoitui opotuntien yhteyteen, joilla ahotointiin oli rohkaistu ja sitä oli käsitteenä purettu. Erityisesti omakohtaiseen kokemukseen siinä, vastaako osaaminen opintojakson vaatimustasoja, oli opotunneilla saanut vahvistusta.

Piti monta kertaa kysyä, että minkälaiset paperit (todistukset) riittää mihinkin ja tuntui että opettajillakin oli välillä etteivät he tiedä, että heidän pitää ottaa selvää. Siihen (mitkä todistukset käy mihinkin) olisi alussa pitänyt olla ehdottomasti enemmän tukea ja ohjausta. (opiskelija 4)

Minusta se oli hyvä, että siitä (AHOT) niin paljon puhuttiin, voisi sanoa jopa rummutettiin sitä ahottia, että se madalsi kynnystä lähteä siihen hommaan. (opiskelija 3)

5.2 Kokemuksia työelämästä ja kompetensseista

Opettajien kokemukset työelämän osaamisvaatimusten / kompetenssien, odotusten ja työelämäyhteistyön vaikutuksesta osaamisen arvioinnissa

Vastauksissaan opettajat selvittivät kompetenssit hyvin selkeästi ja täsmällisesti. He kertoivat että kompetenssit ovat auki kirjoitettua osaamisen määrittelyä ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Neljä niistä on yhteisiä/valtakunnallisia yleisiä kompetensseja kuten kansainvälisyysosaaminen, työelämäosaaminen, eettinen osaaminen ja itsensä kehittämisosaaminen. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa kompetenssi / osaamispe-
rusteiset opetussuunnitelmat ovat olleet käytössä syksystä 2010 kaikissa koulutusohjelmissa ja opetussuunnitelmatyöskentelyn yhteydessä kompetenssit tulivat opettajille tutuksi. Kukin koulutusohjelma on määritellyt, neljän yhteisen kompetenssin lisäksi, oman ammattialansa edellyttämät kompetenssit opetussuunnitelmiin.

siihen (opetussuunnitelmatyö) käytettiin aikaa ja sekin on tärkeää kyllä, mutta sitten meillä jäi tämä arviointi tähän pisteeseen, mutta nyt sitten jatketaan sitä työtä. (ope 1)

Työelämäyhteistyötä opetuksen kehittämisen puitteissa opettajat kertoivat olevan kaiken aikaa mm. silloin, kun he ovat mukana erilaisissa verkostoissa ja kokouksissa esim. liittyen opiskelijoiden harjoitteluihin. Näissä tilanteissa he saavat palautetta opiskelijoiden kautta tai suoraan harjoittelujen ohjaajilta. Opetussuunnitelman toteutussuunnitelman päivittäminen ja ajan tasalla pitäminen on opettajien vastuulla, joten heillä on mahdollisuus ja jopa velvollisuus, huolehtia siitä että sen sisältö on ajan tasalla. He mainitsevat että työelämäyhteistyötä tehdään vaihtelevasti.

Silloin kun tehtiin opsia niin meillä oli kyselyitä työelämälle, työelämäyhteistyökumppaneille. Tämmöisiä opintokokonaisuuksia siinä mietittiin, että mitä pitää osata ja sieltä niitä pilotoitiin opintojaksoiksi ja sillä tavalla sieltä on tullut ne odotukset mitä työelämä odottaa. (ope 1)

milloin enemmän, milloin vähemmän, mutta kuitenkin (tehdään työelämäyhteistyötä). Sitä saisi olla jopa enemmänkin, kun nimi on ammattikorkeakoulu, niin kyllä saisi vielä vahvemmin jotakin projektijuttua kiinteästi työelämän kanssa. (ope 3)

Työelämäyhteistyön merkitys koettiin tärkeänä ja mainittiin että siitä oli ollut hyötyä opetuksen suunnittelutyölle, sitä halutaan tehdä ja sitä voisi olla paljon enemmänkin. Esi-merkkinä yhdestä hyvästä yhteistyötavasta nousi esiin opettajien mahdollisuus työelämäjaksoon, jolloin opettaja oli ollut mukana ”aidossa” työelämässä ja saanut sitä kautta päivitettyä ammatillista työelämäosaamistaan autenttisissa tilanteissa.

Oli mahdollisuus keskustella (työelämäjaksolla) luontevassa ympäristössä että mitä opiskelijan tulisi osata kun se meiltä valmistuu. (ope 3)

Opiskelijan ahotointiin liittyvässä arvioinnissa ei ole suoraan ollut mukana työelämän edustajia kautta, joskin välillisesti opsin kautta kyllä. Opettajat pitivät kuitenkin mahdollisena että sekin olisi järjestettävissä, resurssien ja tarpeen, mukaan. Vastauksissa mainittiin että työelämä odotti opiskelijoilta mm. johtajuutta, oman ammattialan sanastoa ja termejä, kokonaisuuksien hallintaa ja pienehköjä ammattialakohtaisia spesifejä tietoja, joskaan mitään *hirveän uutta ei meidän vanhaan opsiin verrattuna tullut (ope 3)*. Lisäksi todettiin että opettajalla, oman ammattialansa osaajana, tulee olla riittävä yhteys työelämään.

Sen mukaan ahotissakin mennään, että se on jatkumo ja työelämänäkökulman pitäisi toteutua sitä kautta, että opetussuunnitelma ja nimenomaan sen toteutusosa on työelämälähtöinen. Jos se on poikki (opettajan työelämäyhteys) ei opetussuunnitelmakirjaukset ole ajan tasalla ja silloinhan se tulee suoraan ahottiin joka ei sitten toteudu. (ope 3)

Opiskelijoiden kokemuksia oman ammatti- ja koulutusalan työelämän kompetensseista

Opiskelijoiden vastauksissa oli havaittavissa heidän vahva työelämän tuntemuksensa ja se että he tarkastelivat asiaa niin oppilaitoksen, työelämän kuin yhteiskunnallisen näemyksen kautta. Tietotaidon ajantasaisuus ja päivittäminen omassa työtehtävässä nousivat vahvasti esille. Perusteluina olivat yhteiskunnalliset ja kansainväliset velvoitteet jotka saanevat tehtävään sisältyviä asioita. He mainitsivat, että on tärkeää osata käyttää erilaisia tiedonhakukanavia ja tietolähteitä. Yleisesti katsottiin että työelämän edellyttämän oman alan ammatillisen osaamisen tulee olla korkealla tasolla ja ajantasaista, sillä työelämän osaamisvaatimukset olevan kovia.

Kaikkea ei tarvitse osata ulkoa, pitää tietää, mistä ajantasainen tieto on saatavissa. (opiskelija 1)

Yhteiskunnan katsottiin olevan osaltaan vaikuttamassa siihen miten tutkinto kontra työelämäosaaminen korostuvat. Ristiriitaa koettiin sen suhteen miten yhteiskunta ilmaisee haluavansa työelämään tekijöitä joilla on tutkinto ja mittava työkokemus. Tässä nähtiin yhteiskunnan ja työelämävaatimusten välistä keskustelemattomuutta johon olisi hyvä puuttua. Pohdintaa oli herättänyt myös näkökulma, onko opetushenkilöstön tietämys työelämän kompetensseista ajantasaista, kun tarkastellaan millaista osaamista työelämä opiskelijoilta odottaa.

Tavallaan yhteiskunta antaa sellaisia ristiriitaisia signaaleja että tutkintopohjaisesti mennään eteenpäin mutta sitten työelämässä katsotaan asioita niin että sinulla pitää olla työkokemusta. (opiskelija 2)

Työelämän odotusten ja kompetenssien vaikutus opiskelijoiden omassa osaamisen arvioinnissa

Opiskelijat määrittivät osaamisen arviointiin liittyvät opetussuunnitelman tasot siten että *yllin osaamistaso vastaa työelämässä enintään keskitason osaamista (opiskelija 1)* eli

osaamistasot koettiin suhteellisen löysinä joten AHOT-menettelyllä hankitut arvosanat koettiin siten helposti ansaituiksi. Vastauksissa ilmeni että AHOT-menettelynä osaamisen arvioinnissa vastuuhenkilöksi koettiin opettaja jonka kanssa ahointia tehdään. Lisämietteitä oli herättänyt ajatukset siitä, onko opettajalla kompetenssia työelämään jos hänellä on takanaan pitkä työura opettajana. Tilanteesta kommentoitiin, ettei opiskelijan liene kuulu olla ahointinnissa tämän päivän työelämäosaamisen ja -vaatimusten tuntija suhteessa opetussuunnitelmaan. Ajantasaisuus työelämän kompetenssien tuntemisessa nähdäänkin koko opetushenkilöstön tehtäväksi koska he laativat opetussuunnitelmat joissa työelämän vaatimukset tulee määritellä.

loppujen lopuksi opettajahan se päättää sen ahotin ja en tiedä voiko siinä vaiheessa opiskelija sitä (työelämän kompetenssit osaamisen arvioinnissa) sanoa, että siihenhän kysytään sitä opettajan kompetenssia suhteessa työelämään ja sitä millä tasolla se on. (opiskelija 2)

Opetussuunnitelma nähdään tärkeänä välineenä työelämän kompetenssien ja odotusten määrittelyssä. Mainintana tuli esiin että toisaalta opetussuunnitelmassa näkyvät kompetenssit hyvin, mutta toisaalta taas ei. Koettiin, että joissakin aineissa paneudutaan väärin asioihin työelämän kannalta (opiskelija 4). Opiskelijan kokemus asioiden painoarvoisesta käsittelystä, suhteessa työelämän kompetensseihin, oli opetussuunnitelmasta nähden ollut liian vähäistä. Vastauksissa todettiin, että opiskelijan kiinnostukset ja työelämässä tarvitsema osaaminen ohjaavat hänen suuntautuneisuuttaan opinnoissa ja voivat aiheuttaa kokemuksen että tarvitsee joitakin asioita enemmän kuin toisia. Teoriaopinnoissa saatu osaaminen koettiin perusosaamiseksi jota täydennetään sitten spesiaaliosaamiseksi työnantajan koulutusten kautta.

Toisaalta taas joissakin asioissa työelämäodotukset olisi isommat kuin mitä koulutuksen osalta kuitenkaan tulee ja tietysti se näkyy siinä että työnantajat kouluttaa nykypäivänä todella paljon. (opiskelija 3)

Opiskelijoiden kokemus työelämän osaamisvaatimusten huomioiminen arvioinnissa tulevien työtehtävien näkökulmasta

Opiskelijoiden vastauksissa näkökulmat vaihtelivat sen mukaan miten he kokivat itsensä suhteessa oppilaitokseen jossa opiskelevat. Koska opintoja tehtiin työn ohella ja työtehtävät jatkuivat tutkinnon jälkeen samoissa tehtävissä, eivät he kokeneet suurta merkitystä sillä, miten tutkintotodistuksen arvosanat olivat muodostuneet. Tutkintotodistus nähtiin edellytyksenä ja osoituksena pääsystä johonkin tiettyyn työtehtävään ja *arvosanojen hankkimismenetelmät olivat aika lailla sivuseikka (opiskelija 1)*. Toisaalta nähtiin, että oppilaitos ja työelämä ovat etäällä toisistaan, josta juontui pessimistinen näkemys siitä, etteivät he kokeneet työelämässä olevan suurta vaikutusta sillä miten tiedot ja osaaminen on hankittu. Siinä määrin merkitystä kuitenkin nähtiin että opiskelijan oma mielenkiinto ja kiinnostuneisuus erilaisista työtehtävistä ovat vahvoja vaikuttimia työtehtäviä haettaessa.

Arvioinnin näkökulmasta, tulevia työtehtäviä ajatellessa, on opiskelijoiden mielestä opettajalla suuri rooli. Jos opettaja arvioi opiskelijan osaamisen, suhteessa opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin, liian löysästi voi sillä olla vaikutusta tulevissa työtehtävissä ja meneillään olevissa työtehtävissä. AHOT-lomakkeen nähdään kuitenkin ohjaavan niin opettajaa kuin opiskelijaa arvioinnissa ja antavan opettajalle riittävästi informaatiota siitä, tulisiko opiskelijaa haastatella lisää tai edellyttää häneltä näyttö osaamisesta. AHOT-menettely nähdään hyvänä, mutta todetaan että

vaikka nyt tällöinen menettelytapa onkin olemassa ei se saisi johtaa siihen että kaikki mahdollinen ahotoidaan ja suurin piirtein opinnäytetyö jää suoritettavaksi, että eihän silloin siitä opiskelusta ole mitään hyötyä. (opiskelija 2)

Opiskelijoiden vaikutusmahdollisuus osaamisen arviointimenetelmien, osoittamistapojen ja arviointiympäristön valinnassa

Koska AHOT-menettely on vielä uusi, opiskelijat kokivat ettei opettajilla ollut välttämättä ”asia hallussa”, joten *arviointimenetelmät ja osaamisen osoittamistavat olivat vielä hakuksessa (opiskelija 4)*. Osaamisen osoittamistavan olivat määritelleet opettajat, mutta opiskelijat olivat kokeneet että se sopi heille hyvin. Vastauksissa kerrottiin etteivät he osaa

sanoa miten muutoin kuin keskusteluilla, raporteilla ja näytöillä he olisivat voineet osaamisensa osoittaa.

Arviointiympäristöä ei koettu merkityksellisenä, mutta esiin nousi toive että opettajat valmistuisivat haastatteluun paremmin esim. laatimalla aihealueeseen liittyviä sisällöllisiä kysymyksiä ikään kuin keskustelun rungoksi. Ahotoinnit oli koettu helppoina koska niissä oli ollut kyseessä oman osaamisen näkyvöittämisestä suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin. Pääasiallisesti kaikki olivat käyneet haastattelun / keskustelun opettajan kanssa, mutta osalla haastattelua ei kuitenkaan ollut ollut ja he kokivatkin että sellainen pitäisi ehdottomasti olla. Opiskelijoiden näkemys oli, että sen lisäksi että opettaja saa haastattelussa varmuuden opiskelijan osaamisesta, toimii haastattelu opiskelijan oman osaamisen jäsentäjänä. Lisäksi pohdintaa herätti ajatus josko ”pakollinen” näyttötilaisuus lisäisi AHOT-prosessin luotettavuutta. Epäselvyyttä heille oli jäänyt siitä mitkä kriteerit opettajilla on siihen, keneltä näyttö vaaditaan ja keneltä sitä ei vaadita. Opintokokonaisuuksien tavoitteiden lisäksi arvioinnin tueksi kaivattiin arviointikriteereitä, joiden avulla opiskelijan olisi mielekästä ja merkityksellistä arvioida osaamistaan.

eikä siinä (ahointi) ollut tarvinnut käydä kauppaa asialla, vaan se on ollut sellainen suoranoottinen tilanne. (opiskelija 2)

sitä keskustelua minä oikeastaan odotin että olisi käyty kaikista ahotoitavista opintojaksoista. (opiskelija 3)

ne kuitenkin olisi jollakin tavalla tarpeen että ne aukeaisi paremmin ne tavoitteet, että millä kriteereillä ne tavoitteet on omalla osaamisella täytetty. (opiskelija 4)

Opiskelijoiden kokemus AHOT -prosessin tuesta ja motivoinnista opintojen etenemisessä

Opiskelijoiden vastaukset olivat verrattain yksiselitteisiä eli AHOT-menettely tuki ja joustavoitti opintojen etenemistä. AHOT-menettelyn hyötynä mainittiin mm. että se mahdollisti opintojen joustavan etenemisen, jättäen energiaa omaa ammatillista osaamista lisäävien kurssien suorittamiseen. Lisäksi mainittiin että ilman AHOT-menettelyä opintoja olisi ollut

lähes mahdoton suorittaa, sillä työssä olevalla henkilöllä ei useinkaan ole mahdollisuutta taloudellisista syistä sitoutua pelkästään päiväopiskelijaksi.

Ryhmäytymistä ja vertaistukea pidettiin tärkeänä ja opintoja edistävänä asiana. Yksilöllisesti etenevää, ryhmästä toiseen liikkuvaa, itsenäistä opiskelua pidettiin sisäistä motivaatiota ja itsekuria vaativana, joten omaan ryhmään kuuluminen oli tärkeä opintoja tukeva kokemus, joskin sen todettiin olevan yksilöllistä.

tehdään porukalla tehtäviä ja ryhmän antama tuki ja jonkunlainen turva ei ole ollenkaan väheksyttävä asia (opiskelija 2)

Moodle -opiskelualustan käytön laajentamista ryhmän väliseen vuorovaikutukseen kaivattiin lisää. Myös oma osaaminen suhteessa teoriaopintoihin koetaan merkityksellisenä, erityisesti kun saa huomata miten opitut asiat linkittyvät omiin työtehtäviin saaden opintoja motivoivan merkityksen. Yhtenä negatiivisena mainintana AHOT-menettelystä nousi esiin käsittelyaikojen venyminen ja se että opettajilla ei tuntunut olevan selkeää käytäntöä miten niitä (ahotoinnit) käsitellään.

Ollaan kehitelty ryhmänä että ollaan Skypen kautta tekemisissä ja Facebookin kautta voidaan vaihtaa tietoja, mutta jos se olisi siellä Moodlen keskustelupalstalla niin olisit kuitenkin jo siinä aiheessa mukana. Minusta Moodlea voisi hyödyntää paljon enemmän. (opiskelija 2)

AHOT opetuksen ja koulutuksen markkinoinnin välineenä

Lopuksi molemmille esitettiin kysymys jossa kartoitettiin heidän kokemustaan ja näkemystään siihen, miten AHOT-tietoisuutta voisi lisätä työelämässä oleville opintoja suunnitteleville henkilöille, vai tulisiko sitä lisätä?

Opettajat kokivat että lisätietoutta AHOTsta tulisi ilman muuta jakaa. Heidän kokemuksiensa mukaan suurin osa nyt ahotoitavista ei ollut siitä tietoinen opintoihin hakeutumisvaiheessa ja AHOT:n mahdollisuus oli tullut opintojen alussa heille uutena asiana. Ennen

opintoja tapahtuvasta AHOT-tietoisuuden lisääntymisestä ei heidän mielestään ole missään nimessä haittaa ja he näkevätkin, että se saattaisi lisätä kiinnostusta opintoja kohtaan.

Kun ne tietäisivät, että on tällainen aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, joka on erinomainen juttu kun siinä voidaan huomioida muutakin kun pelkästään todistukset ja muut eli sinne markkinointiin olisi kyllä varmaan syytä tuoda esiin se mahdollisuus että voit hyödyntää aikaisemman osaamisesi osana opintoja. (ope 3)

niin kyllä se ihan uutena asiana tulee suurimmalle osalle. Ei ne ole siihen törmänneet aiemmin (AHOT) ja sitä kautta voi kuvitella että tuolla kentällä se tilanne on se että sieltä saattaisi olla potentiaalia taikka kiinnostusta tulla opiskelemaan jos ne tietäisivät että saisivat tämän aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen (ope 5).

Myös opiskelijoiden vastauksissa kehittämissuhteiksi esitettiin että AHOTsta tiedotettiin enemmän, nimenomaan ennen opintojen alkua. Nyt tieto AHOT-mahdollisuudesta oli tavoittanut osan opiskelijoista vasta opintojen alettua henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) laadinnan yhteydessä jolloin AHOT-mahdollisuudesta kerrotaan. Tiedottamisen avulla uskottaisiin nostettavan hakijoiden määrää ja lisättävän tutkinnon suorittaneiden määriä. Myös opiskelijat, joilla oli tieto AHOT-menettelystä ennen opintojen alkua, vahvistivat sen, että tieto AHOT-menettelystä oli vaikuttanut heidän päätökseensä opintoihin hakeutumisesta. AHOT-menettelyn avulla nähdään myös päästävän irti perinteisestä opiskelija - opettaja asetelmasta työelämän ja oppilaitosmaailman nivelyssä jaetun osaamisen kautta toisiinsa. Lisäksi mietittiin onko opettajan rooli nähtävä tulevaisuudessa enemmän ohjaavana kuin opettavana, jolloin dialogisessa vuorovaikutustilanteessa opettaja ja opiskelija ovat enemmänkin tiedonvälittäjiä ja -jakajia.

Ei ollut tietoa (ahotista ennen opintojen alkua). Ilman muuta siitä olisi ollut hyötyä, koska keventäähän se opiskelua siltä osin, että varsinkin kun on työelämässä niin siihen ajankäyttöön se vaikuttaa ja sitten miten työnantaja sitten suhtautuu kun pystyy kertomaan mikä se ajankäyttö on opiskelun suhteen. Ehdottomasti hyvä tieto olla etukäteen. (opiskelija 4)

5.3 KYSELY OSAAMISEN ARVIOINNISTA

Osaamisen arviointi –kyselyn (liite 1) tavoitteena oli kartoittaa opetushenkilöstöllä käytössä olevia osaamisen osoittamisen ja arvioinnin tapoja, käytänteitä ja menetelmiä, kompetenssien huomioimista arvioinnissa, arvosanan muodostumista, arvioinnista tiedottamista, arvioinnin vaiheita ja ajankäyttöä opintojaksolla sekä kollegiaalista yhteistyötä arviointiin liittyen. Kysely kohdennettiin yhteensä 23:lle PKAMK:n opetushenkilölle joista kyselyyn vastasi 20 henkilöä. Vastaajista 18 toimii opettajana AMK-opinnoissa ja 2 YAMK-opinnoissa. Vastaajista 50 % oli naisia ja 50 % miehiä. Kyselyssä tiedusteltiin myös opintojakson pääasiallista toteutusmuotoa ja vastauksissa ilmeni, että 50 % (10) opintojaksoista oli monimuotototeutuksia, 45 % (9) lähitoteutuksia ja 5 %:ssa (1) oli jokin muu toteutus (harjoittelu), puhtaasti virtuaalitoteutuksia ei ollut yhtään. Opintojaksoilla oli opiskelijoita seuraavasti: 1-5 opiskelijaa (1 = 5 %), 6-10 opiskelijaa (2 = 10 %), 11-20 opiskelijaa (8 = 40 %), 21-30 opiskelijaa (4 = 20 %), 31-40 opiskelijaa (2 = 10 %) ja yli 40 opiskelijaa (3 = 15 %). Tässä tutkielmassa keskitytään tuomaan esiin opettajien vastaukset osaamisen arvioinnissa käytettävien menetelmien ja mallien osalta.

Opettajien opintojaksoilla käyttämiä osaamisen osoittamistapoja

Vastauksista ilmeni, että opetushenkilöstö käyttää opintojaksoillaan arvioinnissa laajasti ja monipuolisesti erilaisia osaamisen osoittamistapoja. (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Opettajien arvioinnissa käyttämiä osaamisen osoittamistapoja

Millaisia osaamisen osoittamistapoja käytät/olet käyttänyt kyseisellä opintojaksolla (esim. tentti, portfolio, suullinen esitys, oppimistehtävät, harjoitustyö, oppimispäiväkirja, ohjauskeskustelu, työnäyte tai muu näyttö)? n=20

Oppimistehtävä (es-see, harjoitustehtävä, raportti)	15	Oppimispäiväkirja	4	Näyttö (suullinen / käytännön / tuntinäyttö)	11
Palautte-/ ohjauskeskustelu	4	Tentti/ /välikoe	6	Ryhmätyöt	3
Itsearviointi / itsereflektio	2	Palaveri tunnilla	1	Portfolio	4
Posterit	1	Blogi	2	Harjoitustyöt(lähiopetus/verkko)	4
				Moodle / AC / verkko (keskustelut ja harjoitukset)	3

Taulukosta 1 käy ilmi että opintojaksoilla on pääsääntöisesti käytössä useampi kuin yksi osaamisen osoittamistapa mikä kertoo siitä, että opiskelijoiden osaamisen arvioinnissa ja kartoittamisessa toteutuu erilaisten osaamisen osoittamistapojen ja erilaisuuden huomioiminen.

Kuka osallistuu opintojakson arviointiin ja miten se tapahtuu?

Taulukosta 2 nähdään miten arviointi opintojaksolla tapahtuu ja ketkä siihen osallistuvat.

TAULUKKO 2 Opintojakson arviointiin osallistuvat ja arvioinnissa käytetyt arviointitavat

Ketkä osallistuvat/osallistuivat arviointiin opintojaksolla (esim. opiskelijoiden itsearviointi, vertaisarviointi, opettajan/opettajien arviointi, työelämäedustajien arviointi)? n=20	Miten arviointi tapahtuu/tapahtui käytännössä? n=20 Arviointitavat poimittu opettajien vastauksista
Vastauksissa mainittiin arviointiin osallistuvan: <ul style="list-style-type: none"> • 20 opettaja • 11 myös opiskelija • 5 myös opettajakollegat • 4 myös vertaisryhmä • 1 myös ulkopuolisia asiantuntijoita • 1 myös harjoittelupaikan edustaja 	Arvioinnissa käytettiin: <ul style="list-style-type: none"> • 9 mukana opiskelijan itsearviointi (kirjallinen tai suullinen) • 6 mukana palaute-, arviointi- tai ohjauskeskustelu • 3 mukana oppimistehtävän esittely opettaja/ asiantuntija ryhmälle • 3 mukana vertaisarviointi • 3 mukana tentti (ainoastaan tentti oli 1) • 2 mukana oppimistehtävien kirjallinen ja/tai numeraalinen arviointi (portfolio tms.) • 1 arviointi oli harjoittelun ohjaajan, opiskelijan ja opettajan yhteistoiminnallinen tapahtuma

Kaikissa vastauksissa mainittiin opettajan osallistuvan arviointiin. Vastauksista seitsemässä mainittiin arviointiin osallistuneen ainoastaan opettaja tai opettajat. Muissa vastauksissa mainittiin arviointiin osallistuvan myös opiskelija, vertaisryhmä, ulkopuolisia asiantuntijoita tai harjoittelupaikan edustaja. Vastauksista 13:ssa mainittiin opintojaksolla käytetyn useampaa kuin yhtä arviointitapaa. Vastaajat kertoivat arvioinnin olevan keskustelevaa ja itsearvioivaa, jossa huomioidaan myös vertaisarviointi, opiskelijan ollessa opetushenkilöstön lisäksi aktiivinen osapuoli. Vastauksissa mainittiin myös että opiskelija voi halutessaan nauhoittaa arviointitilanteen, mikä kertoo läpinäkyvyydestä, tasavertaisuudesta ja avoi-

muudesta. Lisäksi arviointitilanteen nauhoittaminen voisi olla vaihtoehto sille että arviointitilanteessa olisi opiskelijan lisäksi kaksi opettajaa.

Arviointikriteerit eri arvosanoille

Opintojaksoilla käytössä olevien arviointikriteerien kuvaukset poikkesivat opintojaksokohtaisesti asteikoltaan ja kriteereiltään toisistaan, eikä niistä suoraan selvinnyt oliko arvioinnin taustalla opintojakson osaamistavoitteinen arviointi. 12 vastaajaa mainitsi käyttävänsä arvioinnin pohjalla eri arvosanoille kohdennettuja arviointikriteerejä, osa sekä sanallisia että määrällisiä. Kahdeksan vastaajaa ilmoitti, ettei opintojaksolle ole laadittu arviointikriteereitä. Vastauksista oli nähtävissä että arviointikriteereiden suunnittelu ja kehittäminen olivat opettajilla ”työn alla” ja pyrkimyksenä heillä pääsääntöisesti oli että ne tulevat mukaan tuleviin opintokokonaisuuksiin.

Kompetenssit arvioinnissa

Kysyttäessä opettajilta kompetenssien näkyvyyttä opintojakson arvioinnissa vastauksista ilmeni, että he olivat omaksuneet kompetenssien olevan olennainen osa opintojakson osaamistavoitteita ja arviointikriteereitä ja ne tulivat huomioiduksi kokonaisvaltaisesti tunti-työskentelyssä, oppimistehtävissä, tentissä ja arviointiperusteissa. 17 vastaajista ilmoitti huomioivansa kompetenssit arvioinnissa ja ainoastaan kaksi vastaajaa ilmoitti, etteivät kompetenssit näy opintojakson arvioinnissa ollenkaan.

Kyselyyn vastasi yhteensä 20 opetushenkilöä, joka on suhteellisen pieni otos koko oppilaitoksen opetushenkilöstöstä. Vastauksista sai kuitenkin hyvää, ja meneillään olevaa arvioinninkehittämistehtävää edistävää, informaatiota siitä mitä menetelmiä, tapoja ja malleja opetushenkilöstö käyttää opiskelijan osaamisen arvioinnissa. Vastauksista ilmeni myös, että opetushenkilöstö kaipaa arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen lisää työkaluja.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Osaaminen koostuu paloista jotka on kyettävä soveltamaan ja sijoittamaan oikeaan paikkaan oikeassa tilanteessa. Osaamista ja sen arviointia ei voi yksiselitteisesti määrittellä, sillä se on yksilölähtöistä kontekstiin sidottua osaamisen määrittelyä. Oppilaitoksessa osaamisen arvioinnin taustalla vaikuttaa opetussuunnitelma ja siihen määritellyt tavoitteet ja kompetenssit. Kun opiskelija aloittaa AHOT-prosessin on hänellä ensimmäiseksi edessään opetussuunnitelma johon hän sitten ryhtyy peilaamaan omaa osaamistaan. Opetussuunnitelman sisällöt eivät välttämättä aukea ensi lukemalla, vaan niihin tulee olla mahdollisuus tutustua yhdessä opettajan tai opinto-ohjaajan kanssa. Opintojakson toteutus-suunnitelman tavoitteet määrittelevät mitä opintojaksolla tulee hallita ja osata. Nekään eivät ole välttämättä selviä ja ymmärrettäviä, varsinkin jos henkilöllä on pidempi aika aiemmista opinnoista, eikä hän ole joutunut tai päässyt aiemmin näkyvöittämään osaamistaan. AHOT-prosessissa kyseessä oleva muutoin hankittu osaaminen ei ole tutkintotodistuksen osoitettavissa, vaan se on ensin itse löydettävä, että sen osaa tuoda toiselle näkyväksi. Juuri siinä ohjauksen ja tuen merkitys, erityisesti opintojen alussa on opiskelijalle merkityksellistä. Lisäksi opintoihin sitoutuminen ja motivoituminen edellyttävät että opiskelijalla on kokemus siitä että hän on tullut kuulluksi ja hänen aiemmin hankittu osaamisensa on huomioitu. (Opetusministeriö 2007, 25-26.)

Tutkielman tuloksissa saatiin informaatiota siitä että opettajat käyttävät hyvin monipuolisesti erilaisia menetelmiä ja malleja aiemmin hankitun osaamisen näkyvöittämisessä. Li-

säksi saatiin tietoa siitä keitä arviointiin osallistuu ja miten työelämä ja kompetenssit tulevat huomioiduksi opetuksen ja arvioinnin suunnittelussa. Opettajille ei ole yhdentekevää, miten opiskelijat kokevat arvioinnin ja he näkevätkin erityisesti aikuisopiskelijoiden kohdalla, arvioinnin olevan vastavuoroista ja antoisaa tietotaidon vaihtamista joka toimii hyvin myös oman työtehtävän kehittämisessä. Opiskelijoiden kokemana arviointi on tasavertaista ja AHOT–menettely todella hyvä asia joka mahdollistaa opintojen ja työn tekemisen samanaikaisesti.

Seuraavaksi tarkastelen teemahaastatteluista ja osaamisen arviointi -kyselystä nousseita tuloksia suhteessa tutkielman tutkimuskysymyksiin ja teoriaan. Käytin tarkastelussani suurenuslasina kuvion 1 mukaisia aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin taustalla vaikuttavia käsitteitä ja määritteitä. Näiden käsitteiden ja määritteiden, työelämäosaaminen, arviointi, oppiminen ja ohjaus sekä ammatillinen asiantuntijaosaaminen, kautta tarkastelin opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista.

6.1 Aiemmin hankitun osaamisen arviointi ja arviointiosaaminen

Arviointi on opiskelijalle merkityksellinen ja kokonaisvaltainen asia opinnoissa ja työtehtävissä kehittymisen kannalta. Opiskelijan arviointiosaamisen kehittymiselle on tärkeää että hän saa itse- ja vertaisarvioinnin lisäksi palautetta ja arviointia myös oppilaitoksen ja työelämän edustajilta. Osallistava arviointi on tämän päivän arvioinnissa oleellisesti mukana ja se tuleekin ottaa huomioon kun arviointitilannetta suunnitellaan. Arvioinnin ja palautteen tulee olla kaiken aikaista ja läpinäkyvää. Opiskelijalla tulee olla nähtävissä mihin hänen osaamistaan milloinkin peilataan ja mihin hän sitä itse peilaa. Läpinäkyvyys ja avoimuus mahdollistavat vuorovaikutteisen ja osaamista kehittävä arvioinnin. Tulokset todentavat Keurulaisen (2008, 35) toteamuksen siitä että opiskelija sitoutuu kehittymiseen kun hänellä on tunne että hän tulee kuulluksi omien näkemystensä kautta. Sillä juuri arviointikeskustelu, jossa osaaminen saa painoarvon ja merkityksen, koetaan hyvänä ja merkityksellisenä osaamisen arvioinnissa. Vaihtoehtoinen arviointitilanne keskustelulle voisi olla Kivipellon (2008, 24.30) valtaistavan arvioinnin näkökulmasta tarkastellen tilanne jossa vertaisoppijat ja opettaja, opiskelijan itsearvioinnin lisäksi, antavat palautteen ja arvioinnin suorituksesta. Seuraavaan taulukkoon (taulukko 3) on koottu yhteenveto opettajien ja opiskelijoiden teemahaastattelujen tuloksista liittyen aiemmin hankitun osaamisen arviointiin ja arviointiosaamiseen.

TAULUKKO 3 Opettajien ja opiskelijoiden kokemukset aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista ja arviointiosaamisesta

Mitä ja millaista on?	Opettajat	Opiskelijat	Molemmat
Aiemmin hankitun osaamisen arviointi ja arviointiosaaminen	Opetussuunnitelman ja opintojakson tavoitteet arvioinnin peilinä ja pohjana.	<u>Arviointiosaaminen:</u> Työelämässä on kykyä oman työn arviointiin, rakentamaan keskusteluun ja arvioinnin kautta kehittymiseen.	<u>Lisäärvona:</u> joustavuus, läpinäkyvyys, avoimuus ja arvioinnin tasapuolisuus.
	Tarvitaan kaikessa tekemisessä.	Opiskelussa on väline jossa kriittisesti opettajien kanssa ja itseenäisesti arvioidaan omaa osaamista.	AHOT-lomake hyvä arviointia ohjaava väline.
	Yhteistoiminnallista ja yksilölähtöistä.	Osaaminen arvioidaan suhteessa ops:n osaamistavoitteisiin.	
	Kehittyy ymmärryksen kautta.	Opettajan arvioinnilla suuri rooli jolla on suora vaikutus työtehtäviin.	
	Tulee olla realistista, ops:n tavoitteisiin pohjautuvaa ja reflektointia edistävää.	Vertaisarviointi itsearviointia ja opintoja edistävää.	
	Opiskelijan todellinen ymmärrys ja osaaminen näkyväksi.		
	- Opiskelijalla ei aina ole ymmärrystä miksi omaa osaamista pitää arvioida.	- Opettajilla ei vielä AHOT "hallussa".	- Arviointikriteerit puuttuvat.
	Arviointikäytännöt eivät ole yhtenäiset.	Onko ohjaus oman osaamisen arvioinnissa riittävää?	
	Numeerinen arviointi aukikirjoitettuna puuttuu.	Huomioitava henkilökemian vaikutus arviointiin	
	Moodlessa olevat kurssin opintojaksokohtaiset arviointiperusteet eivät tavoita ahdaitavaa opiskelijaa (eivät näy Soleops – järjestelmässä)	Arviointikeskustelua ei käyty kaikissa aho-toinneissa.	
		Opettaja voisi laatia arviointikeskustelun kysymykset etukäteen.	
		Epäselvyyttä siitä mitkä "kriteerit" määrittelevät sen kuka "joutuu" antamaan näytön?	

Käytetyt arviointimenetelmät	<ul style="list-style-type: none"> • Haastattelu / arviointikeskustelu • Raportti / dokumentointi • Näyttö = oppitunnin pitäminen • Portfolio • Työelämä ei suoraan mukana arvioinnissa, mutta välillisesti opetussuunnitelmien toteutussuunnitelmien kautta kyllä.
-------------------------------------	--

Teemahaastattelujen vastauksissa nousi esiin että opiskelijat kokevatkin vertaisarvioinnin mahdollisesti jopa painoarvoisemmaksi kuin opettajan antaman arvioinnin ja siksi vertaisryhmän mukaan ottamista arviointiin ja palautteenantoon tulisikin kehittää edelleen. Vastauksissa ilmeni myös että sekä opettajat että opiskelijat kokivat AHOT:n antavan opiskelijalle, opettajalle ja oppilaitokselle merkittävää lisäarvoa. Molemmat osapuolet näkivät, että opiskelijan kokonaisvaltaisen osaamisen arvioinnin kautta mahdollistuu antoisa pohja uuden asiantiedon omaksumiselle. Molempien vastauksissa mainittiin myös arvioinnin tasa-
 puolisuuden parantuvan, kun nyt on selkeä ja määritelty menettely jonka avulla ja kautta opiskelijan osaaminen tulee huomioiduksi. Arviointimenetelminä opettajat kertoivat käyttävänsä pääsääntöisesti haastattelua sekä kirjallisia raportteja ja näyttöä. Molempien vastauksista oli ymmärrettävissä että he kokivat nämä hyvinä menetelminä. Opiskelijat olivat lisäksi kokeneet arviointikeskustelun merkityksellisenä oman osaamisen näkyvöittämisessä.

Opiskelijoiden näkökulmasta opettajilla ei kuitenkaan välttämättä vielä ollut AHOT-asiat hallinnassa. Lisäksi he kaipasivat oman osaamisen arvioinnin tueksi arviointikriteereitä joihin peilata aiemmin hankittua osaamista suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Myös opettajien vastauksissa oli tarvetta arviointikäytänteiden yhtenäistämiseksi ja arviointikriteereiden laatimiseksi. Opiskelijoiden vastauksissa oli myös pohdintaa arvioinnin ”henkilökemioista” ja siitä toteutuuko arviointi mahdollistavasti jos opettajalla ja opiskelijalla ”ei synkkää”? Tämä on asia johon oppilaitos voisi tarttua esim. siten että ahotoinneissa olisi mukana kaksi arviointia suorittavaa henkilöä tai osaamisen arviointitilanne nauhoitettaisiin jolloin siitä muodostuu avoin ja läpinäkyvä tilaisuus. Pariarvioinnista olikin jo saatu opettajien tulosten valossa hyvää kokemusta. Opiskelijoiden mielestä arviointikeskustelu tulisi käydä kaikissa oppiaineissa ja ahotoinneissa ja he toivoivat että opettajat paneutuisivat arviointikeskustelun suunnitteluun paremmin laatimalla etukäteen kysymyksiä aineiston pohjalta. Lisäksi opiskelijat mainitsivat, että näyttö kaikissa ahotoinneissa voisi olla AHO-Tia vahvistava käytänte.

6.2 Ammatillinen asiantuntijaosaaminen

Ammatillinen asiantuntijaosaaminen kehittyy opintojen aikana ja antaa valmistuvalle opiskelijalle peruslähtökohdan vastata ammattialansa työtehtäviin. PKAMK:ssa opetussuunnitelmat perustuvat Bloomin (Bloom & Madaus & Hastings 1981, 331-333) taksonomiaan pohjautuville osaamistasoille jotka etenevät vuositeemoittain, pitäen sisällään ammattialan edellyttämät osaamiset. Ensimmäisen vuositason perusteiden jälkeen opiskelija kehittyy suunnittelun ja analysoijan kautta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Kehittymisprosessiin liittyy teoreettisen ja käytännön osaamisen kehittymistä joista ammatillinen asiantuntijuus muodostuu kuten myös Savonmäki (2007, 36-40) toteaa omassa tutkimuksessaan asiantuntijuuden kehittymisestä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) on koottu yhteen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ammatillisesta asiantuntijaosaamisesta.

TAULUKKO 4 Opettajien ja opiskelijoiden kokemukset ammatillisesta asiantuntijaosaamisesta

Mitä ja millaista on?	Opettajat	Opiskelijat	Molemmat
Ammatillinen asiantuntijaosaaminen	<p><u>Kehittymisnäkökulma:</u> Oppilaitossidonnainen ja opetussuunnitelmapohjainen.</p> <p>Ammatin vaatimien asioiden osaamista.</p> <p>Pitkä oman ammattialan työelämäkokemus.</p>	<p>Kehittymisnäkökulmana työelämäsidonnaisuus.</p> <p>Osaamisen eri osa-alueiden tilannekohtaista tiedollista hallintaa.</p> <p>Ajantasaiset tiedot, laaja kokemus omasta ammattialasta, ongelmanratkaisutaito, analysointikyky ja kyky muodostaa uutta tietoa.</p>	<p>Kehittyy teorian ja käytännön kautta.</p>

Opettajilta ja opiskelijoilta saaduissa vastauksissa havaittiin yhteneväistä näkemystä siitä, että asiantuntijuusosaamisen nähdään kehittyvän siihen limittyvien muiden osa-alueiden kanssa ja tässä työelämällä on merkittävä rooli. Vastauksissa oli havaittavissa myös, että käsitteenä asiantuntijuusosaaminen oli molemmille vastaajaryhmille varsin tuttu käsite.

Opettajilla asiantuntijuusosaaminen ja sen kehittyminen oli enemmänkin oppilaitoskulttuurin taustoittamaa kun se opiskelijoilla oli työelämän taustoittamaa. Opettajat painottivat vastauksissaan asiantuntijaosaamisen kehittymisen opintojen aikana opetussuunnitelman valossa ja opiskelijoiden vastauksissa painotus oli eri työelämän osa-alueiden hallinnassa. Opiskelijat näkivät ammatilliseen asiantuntijaosaamiseen kuuluvan että henkilöllä on ammattialansa ajantasaiset tiedot ja laaja kokemus siihen liittyvistä kokonaisuuksista, ongelmanratkaisutaitoa ja kykyä analysoinnin kautta muodostaa uutta osaamista.

6.3 Oppiminen ja ohjaus

Oppiminen on parhaimmillaan silloin kun henkilö on sitoutunut ja motivoitunut osaamisensa kehittämiseen. Yhdyn Ruohotien ja Hongan (2003, 29) näkemykseen siitä että itseohjauksellisuuden kehittyminen edellyttää oppijalta itseohjauksellista ymmärrystä ja oppimisenäkemyksiä. Siten itseohjauksellisuuden ei voidakaan katsoa olevan ominaisuus ja osaaminen joka meillä on automaattisesti, vaan sen kehittyminen ja lisääntyminen edellyttää kehittyäkseen arviointia, palautetta ja ohjausta. Oppimista tapahtuu kaiken aikaa hyvinkin erilaisissa elämän konteksteissa ja se ei ole enää pelkästään koulunpenkkiin sidottua opettajälähtöistä oppimista, vaan liitettävissä myös harrastuksien ja työtehtävien kautta saatuun osaamiseen. Muutokset oppimiskäsityksessä haastavat myös oppilaitoksen ohjauksen muutokseen. Myös Putkuri (2009, 21-22) toteaa että aikuisopiskelijan elämäntilanteen kuuluvan usein työn ja opiskelun lisäksi perhe ja harrastukset joiden on nivellyttävä joustavasti henkilön muuttuneeseen tilanteeseen hänen aloittaessaan opinnot. Ajan käytön suunnittelu ja uusien oppimiskäsitysten omaksuminen opintojen alussa ovatkin ensimmäinen tärkeä ja merkityksellinen tehtävä opintojen onnistumiselle. Oppimiskäsityksenä oppimisen ja osaamisen kehittymisen tulee olla mahdollistaja jonka kautta opiskelijalle muodostuu prosessissa, osaamistasolta toiselle siirtyen, syväoppimista jolloin oppimisen voidaan nähdä syvenevän osaamiseksi ja muuttuvan uudeksi toimintatavaksi.

Opiskelijan tulee, opintojen alussa tapahtuvan oppimistavoitteiden määrittämiseksi, olla selvillä siitä mitä osaamista hän oppimisellaan tavoittelee. Niin aikuisoppijoita tutkineen Toughin (Tennant 2006, 7-10) kuin Bloomin taksonomian (Bloom & Madaus & Hastings 1981, 331-333) mukaan oppimisen ja osaamisen voidaan katsoa tapahtuvan asteittain tasolta toiselle, jolloin uudelle tasolle siirtyminen edellyttää että aiemman tason tavoitteet ja osaamiset ovat toteutuneet. Oppilaitoksen näkökulmasta tätä tukevat oppimisen ja

osaamisen kehittymisen taustalla olevat opetussuunnitelmat jotka tulee laatia siten että yksilölähtöinen osaamisen tavoitteellinen kehittyminen ja prosessinomaisuus toteutuvat. Tällöin oppimisprosessissa oleva opiskelija kykenee etenemään ensimmäisen vuoden perustaitojen tasolta valmistumisvaiheen kehittäjä / vaikuttajaan, jolla on kyky suoriutua vaativistakin suunnittelu- ja analysointitehtävistä sekä taito kehittää ja johtaa. Seuraavaan taulukkoon (taulukko 5) on koottu opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta ja ohjauksesta.

TAULUKKO 5 Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta ja ohjauksesta

Mitä ja millaista on?	Opettajat	Opiskelijat
Oppiminen ja ohjaus AHOTn näkökulmasta	<p><u>Taustalla:</u> Opetussuunnitelma, AHOT ja konstruktivistinen oppimisenäkemys.</p> <p>Yksilölähtöistä.</p> <p>Opiskelijan oltava aktiivinen ja oma-aloitteinen.</p> <p>Vastavuoroista.</p>	<p><u>Taustalla:</u> Työelämäsidonnaisuus = kertynyt osaaminen näkyväksi ahotoinneissa.</p> <p>Opintojen yksilölähtöinen ”mahdollistaja”.</p> <p>Motivoi, sitouttaa ja edistää opintoja.</p> <p>Opoilla ja opotunneilla vahva painotus AHOT-tiedottamisessa.</p> <p>Saa lisänäkemystä omasta osaamisesta.</p> <p>Opetussuunnitelman osaamistason (kompetenssit) selkeästi kuvattu.</p> <p>Ryhmäytyminen ja vertaistuki tärkeä ja opintoja edistävä asia.</p>
Opiskelijoiden kehittämisohjeita	<ul style="list-style-type: none"> • Arviointikriteerit osaamisen tunnistamisen tueksi • Moodle -oppimisympäristön monipuolisempi käyttö • Lisää selvyttä AHOTn mahdollisuuksista • Suunnittelua opintokokonaisuuksien lukuvuosi-kohtaiseen sidonnaisuuteen, että: <ul style="list-style-type: none"> > opintojen joustavuus lisääntyy ja opintoajat nopeutuvat > opintojen työelämälähtöisyys paranee 	

Opettajien vastauksissa oli opetussuunnitelma vahvasti taustalla kun he pohtivat oppimiskäsitystä. Heidän näkemyksensä mukaan opiskelijan kokonaisvaltainen osaamisen huomioiminen ja konstruktivistinen oppimisenäkemys ovat AHOTn taustalla vaikuttavia käsitteitä.

tä. AHOT-menettely on aina yksilölähtöinen ja tilanteeseen vaikuttaa opiskelijan osaaminen suhteessa ahotitavaan opintojaksoon. Lisäksi mainittiin, että AHOT-prosessissa opiskelijan on oltava aktiivinen. Opettajat kyllä vastasivat, että he ehdottavat opiskelijalle ahotointia jos he näkevät, että opiskelijalla on osaamista kyseisestä opintokokonaisuudesta.

Opiskelijat olivat kokeneet että AHOTssa oppimisenäkemykseen liittyy vahvasti työelämysidonnaisuus ja sitä kautta saatu osaaminen tulee näkyväksi ahotoinneissa. He kertoivat että ahotoinnit oli koettu selkeinä mutta työllistävinä. Tätä he perustelivat sillä että opetussuunnitelmien kompetenssit oli selkeästi kuvattu jolloin oma osaaminen oli sinne luontevasti sijoitettavissa. Heillä oli kuitenkin mennyt ”ilta jos toinen”, kun he olivat täyttäneet AHOT-dokumenttia, joka toimii alkukeskustelun pohjana. Kaikkinensa he kokivat AHOTn omia opintoja, oppimista ja osaamista tukevana ja edistävänä asiana. Opiskelijat kokivat myös, että ilman AHOT-mahdollisuutta, päiväopintoina työelämän ulkopuolella, heillä ei ehkä olisi taloudellisia edellytyksiä suorittaa meneillään olevia opintoja. Nyt AHOT mahdollistaa heille joustavan etenemisen jossa voi suunnitella aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen kautta opinnoissa etenemisen yksilölähtöisesti ja omaa ammatillista osaamista lisäävästi. Kun päällekkäisyydet opinnoista on poistettu, tulee oppimisesta sitoutunutta, motivoitunutta ja tavoitteellista. Opiskelijat kokevat olevansa osa moniammatillista oppimistilannetta jossa opettaja koetaan enemmän ohjaavana kuin opettajana. Omaan ryhmään kuulumisen koetaan tärkeänä ja opintoja tukevana asiana, joskin tämän todettiin olevan tietenkin yksilöllistä.

Opiskelijoiden vastauksissa kerrottiin opintojen alussa olleen epäselvyyttä siitä, mitä opintoja voi ahotoida ja mitä opinnot yleisestikin ottaen sisältävät. Ohjausta tähän ja muutenkin AHOTn liittyen he kertoivat saaneensa opinto-ohjaajalta opotunneilla. Opinto-ohjauksen suhteen opiskelijoiden vastaukset vaihtelivat laidasta laitaan. Toiset kokivat ohjauksen päättyneen opintojen alussa olleeseen ohjauskeskusteluun, kun taas toiset kokivat etteivät olleet saaneet tietoa edes siitä miten AHOT -prosessi lähtee etenemään. Kaikkinensa ohjaus tuntui kulminoituneen opotunteihin ja opinto-ohjaajan kanssa käytyihin keskusteluihin.

Oppimisympäristönä Moodle -oppimisalusta oli koettu hyväksi joskin sen käyttölaajuus suppeaksi, lisäkäyttöä kaivattiin keskustelualueen aktivoimisessa. Opettajat ja opiskelijat

pohtivat myös AHOTn vaikutusta opintojen etenemistähtiin. Opettajat näkivät että AHOT saattaisi nopeuttaa opintoja, kun taas opiskelijat kokivat että he olivat sidottuja opiskelijaryhmään ja sen etenemistähtiin. Lisäksi mainittiin, että työelämän ollessa tiiviisti mukana opinnoissa ei aikatauluttaminen opinnoista käsin ole välttämättä mahdollista. Kehittämissuunnitelman suuntaan tulikin siitä miten saataisiin integroitua opintojen eteneminen siten, että ei oltaisi kiinni vuositason kertaaluontoisesti menevissä luentosarjoissa.

6.4 Työelämäosaaminen

Muuttunut työelämä odottaa oppilaitoksilta joustavuutta, ennakoivuutta, innovatiivisuutta ja ajantasaisuutta. Työelämän ja oppilaitosten verkostoituminen ja elinikäinen oppiminen luovat koulutuksen suunnittelulle ja kohdentamiselle antoisan ja haasteellisen pohjan. Tuloksissa voidaan yhtyä Kostamon ja Varjosen (2006, 29-31) näkemykseen ammattikorkeakoulun vastuusta alueellisena kehittäjänä ja erityisesti siihen että työelämälähtöisyyden tulisi näkyä koulutuksen ja opetuksen suunnittelussa. Myös termi työelämäläheisyys kertoo siitä, että oppilaitoksen tulee nähdä roolinsa joka sijoittuu lähelle työelämän rajapintaa. Useat aikuisopiskelijat odottavat saavansa opinnoissaan oman osaamisen lisääntymistä ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista, sillä heille opintoihin sijoitettu aika on pois työn tekemiseen käytettävästä ajasta. Kokonaisvaltainen opintojen suunnittelu palvelee niin työelämää, oppilaitosta, opettajaa kuin opiskelijaa. Opetussuunnitelman osaamisperusteisuus ja kompetenssit mahdollistavat sen, että opiskelija voidaan huomioida yksilölähtöisenä oman osaamisensa kehittäjänä, jossa tavoitteiden asettaminen ja osaamisen siirrettävyys mahdollistuvat, joskin se edellyttää opiskelijalta itseohjauksellisuutta ja vastuullisuutta ja oppilaitoksen opetushenkilöstöltä dialogisuutta ja ohjausta. Seuraavasta taulukosta (taulukko 6) voidaan tarkastella tutkielman tuloksista saatuja opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia työelämäosaamisesta.

TAULUKKO 6 Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia työelämäosaamisesta

Mitä ja millaista on?	Opettajat	Opiskelijat	Molemmat
Työelämäosaaminen	<p>Pohjautuu opetussuunnitelmien aukikirjoitettuihin osaamisen määrittelyihin eli kompetensseihin.</p> <p><u>On sitä että opiskelija kykenee:</u> suoriutumaan työtehtävistä, ymmärtää työelämän vaatimukset ja odotukset, omaa vahvat sosiaaliset taidot ja johtajuutta, hallitsee tehtävän edellyttämät perusasiat ja kokonaisuudet, kykenee reflektimaan kehittymistään ja analysoimaan toimintaansa.</p> <p><u>Työelämäyhteistyö:</u> verkotot, opiskelijoiden harjoittelut ja yhteistyöprojektit -> joita voisi olla enemmänkin. On tärkeää ja hyödyllistä opetussuunnitelmatyössä.</p>	<p><u>Tulee olla:</u> kykyä suoritua tehtävistä johon on saanut koulutuksen, työelämän pelisääntöjen tuntemusta, tiedonhankutaitoa ja ammatillinen osaaminen / tietotaito korkealla ja ajantasaisella tasolla.</p> <p>Teoriaopinnot täydentävät työnantajan koulutuksissa ja työtehtävissä spesiaali-osaamiseksi.</p>	<p>Opetussuunnitelma tärkeässä asemassa kompetenssien ja työelämäodotusten määrittelyssä.</p> <p>Palaute ja arviointi tärkeä kehittymiselle -> kaikenikäinen arviointi ja arviointikeskustelut merkityksellisiä.</p> <p>Työelämän odotukset ja tarpeet hyvin tiedossa.</p>
		<p>—</p> <p>Opetussuunnitelma kankea ja hidas suhteessa työelämän muutoksiin ja onko oikein painottunut?</p> <p>Opetushenkilöstön työelämän kompetenssien ajantasaisuus?</p> <p>Työelämä ja oppilaitos etäällä toisistaan.</p>	

Saaduissa tuloksissa opettajien näkemys työelämäosaamisesta on mm. sitä, että opiskelija kykenee suoriutumaan työtehtävistään, ymmärtää työelämän vaatimukset ja odotukset, omaa vahvat sosiaaliset taidot, hallitsee tehtävän edellyttämät perusasiat, kykenee reflektimaan omaa kehittymistään ja analysoimaan omaa toimintaansa. Opiskelijat taas näkevät työelämäosaamisen olevan sitä, että henkilöllä on sekä teoria- että työelämäosaamis-

ta, hän kykenee suoriutumaan tehtävistä joihin hän on saanut koulutuksen ja johon hänellä on pätevyys. Lisäksi he mainitsivat, että tulee tuntee työelämän pelisäännöt. Vastauksissa löytyy yhteneväisyyttä, joskin opettajien esittämät osaamisedellytykset ovat varsin paljon laajemmat kuin mitä opiskelijat mainitsivat. Tämä voi johtua siitä että opettajilla on kontekstina sekä oppilaitos- että työelämäkenttä johon he peilaavat kokonaisuuksia. Opetussuunnitelman toteutusosan päivittäminen onkin opettajien vastuulla ja he näkevät, että siinä tehtävässä ymmärryksen työelämän muutoksista on oltava ajantasainen. Se ei tuntunut heistä hankalalta, vaan he näkivätkin sen olevan tiivis osa omaa työtä ja sen kehittämistä. Kompetenssien he kertoivat tulleen tutuksi opetussuunnitelmatyöskentelyn yhteydessä ja niiden mainittiin olevan kiinteästi mukana kaikissa opintojaksoissa.

Opiskelijoilta saaduissa tuloksissa nousi esiin mm. opetussuunnitelman kankeus suhteessa työelämässä tapahtuviin muutoksiin. Tätä ei kuitenkaan nähty yksinomaan negatiivisena asiana, sillä he mainitsivat että joskus työelämän muutokset voivat johtaa harhaan, jolloin opetuksen ei edes tule seurata perässä. Tulokset antoivat ymmärtää että molemmilla osapuolilla oli hyvin tiedossa työelämän odotukset ja tarpeet. Palaute ja arviointi koettiin merkityksellisinä kehittämisen välineinä niin työelämässä kuin oppilaitoksessa. Tuloksissa todettiin myös käytännössä arvioidaan koko ajan eri asioita ja niiden vaikutusta toisiinsa. Opiskelijat kokivat myös ammatillisen tietotaidon päivittämisen merkityksellisenä omaa työtehtäväänsä ajatellen. Vastauksissa taustalla vaikuttivat niin yhteiskunnalliset kuin kansainväliset velvoitteet jotka heidän työhönsä heijastuvat. Heidän näkemyksensä mukaan työelämässä on tärkeää osata käyttää erilaisia tiedonhakukanavia ja tietolähteitä, sillä työelämän edellyttämän ammatillisen osaamisen tulee olla korkealla tasolla ja ajantasaista sen kovien osaamisvaatimuksien vuoksi. He olivat pohtineet myös yhteiskunnan työelämästä antamaa signaalia, joka antaa ymmärtää että tutkintopohjaisesti mennään eteenpäin, kun todellisuudessa katsotaankin että pitää olla työkokemusta.

Sekä opettajat että opiskelijat olivat kokeneet, työelämäosaamisen kartoittamisen taustalla olevan, vastavuoroisen arviointikeskustelun hyväksi ja itseä kehittäväksi menetelmäksi, jossa saa rakentavaa palautetta. Tämä keskustelussa saatu palaute ja tiedonvaihto toimii molemmille opintojen- / opetuksensuunnittelua jäsentävänä asiana, opettajien saadessa kehittämistävälineitä opetussuunnitelmatyöhön ja opiskelijoiden oman puuttuvan osaamisen täydentämiseen. AHOT mainittiin erinomaiseksi, läpinäkyväksi ja tasapuoliseksi osaamisen näkyvöittämissä menetelmäksi, josta molemmilla osapuolilla oli positiivisia kokemuksia. Opettajilta saaduissa tuloksissa kaivattiin työelämäosaamisen päivittämisessä hyväksi

koettua työssäoppimisen mahdollisuutta, joka opettajilla oli aiempina vuosina ollut. Tuolloin opettajan oli ollut mahdollista käytännön työelämäntehtävissä päivittää omaa työelämäosaamistaan ja tuoda se sitten näkyväksi opsin toteutussuunnitelmaan. Opettajat kertoivat nytkin tekevänsä yhteistyötä työelämän kanssa erilaisissa verkostoissa, mutta mainitsivat, että sitä saisi olla enemmänkin esim. erilaisten työelämän kanssa yhdessä toteutettavien projektien muodossa. Opiskelijoita pohditutti opetushenkilöstön tiedon ajantasaisuus, suhteessa työelämän kompetensseihin, kun he tarkastelivat millaista osaamista työelämä opiskelijoilta odottaa. Tuloksen perusteella voidaankin pohtia miten avointa ja läpinäkyvää opettajien työelämän kanssa tekemä yhteistyö on, jos opiskelijoilla on tällainen kokemus?

Pohdinta

Tutkielman tavoitteena olleet, opettajien ja opiskelijoiden aiemmin hankitun osaamisen arviointikokemuksien sekä mallien ja menetelmien kartoittaminen, saivat mielestäni teemahaastattelujen ja osaamisen arviointi -kyselyn kautta vastauksia joiden avulla näkyvöitetään PKAMK:n AHOT-prosessin osaamisen arvioinnin käytänteitä. Lisäksi tutkielman aineisto ja tulokset antavat informaatiota siitä, miten opettajat ja opiskelijat ovat kokeneet AHOT-prosessin. Haastateltavien lukumäärä osoittautui sopivaksi sillä vastaukset alkoivat toistaa itseään eli huomasin haastatteluiden sisällöissä saturaatiota. Siihen, johtuuko saturaatio liian suppeista kysymyksistä vai tutkielman aiheena olleen aiemmin hankitun osaamisen arviointi AHOT-menettelyssä uutuudesta, en osaa vastata. Tutkielman taustalle valikoidut teoreettiset käsitteet ja määritteet ammatillinen asiantuntijuus, oppiminen ja ohjaus, työelämä ja kompetenssit sekä arviointi soveltuivat hyvin aineiston käsittelyyn ja tulokset osoittivat että osaamisen arviointi on PKAMK:n osaamisperusteisissa opetussuunnitelmissa sisäänrakennettu asia joka sitä kautta kulkee mukana AHOT-prosessin eri vaiheissa.

Tutkielman tulokset kertovat myös siitä, että opettajat ja opiskelijat kokevat merkityksellisinä avoimen, läpinäkyvän ja vuorovaikutteisen arvioinnin, jossa aiemmin hankittu osaaminen ja ammatillinen opintoihin linkittyvä kokemuksellisuus tulevat näkyviksi. Näyttäisi siltä että tämän tutkielman näkyväksi tekemät AHOT-prosessissa käytetyt menetelmät ja mallit ovat jaettavissa työvälineiksi koko oppilaitoksen henkilöstölle sekä informaatioksi opiskelijoille, erityisesti sen osalta miten opiskelijat ovat AHOT-prosessin kokeneet ja mitä

menetelmiä heidän kohdallaan on käytetty. Tulokset näyttäisivät myös olevan yleistettävissä mallien ja menetelmien osalta muihin oppilaitoksiin, joskin on muistettava että kokemukselliset tulokset ovat aina yksilöllisiä ja jokainen kokee samankin tilanteen eri tavalla. Tuloksien perusteella voi todeta lisäksi että opettajat ja opiskelijat kokivat AHOT-prosessin antoisana ja merkityksellisenä aikuisopintojen tukena ja mahdollistajana.

AHOT-menettely on otettu suomalaisissa korkeakouluissa käyttöön syksystä 2010 eikä siitä näin ollen löydy, koulutusjärjestelmäämme kohdentuvaa ja kokemuksellisuuteen pohjautuvaa, tutkimustietoa. Juuri ilmestyneessä julkaisussa Osaaminen näkyväksi – Kokeuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa Päivi Auvinen (2012, 51-52) valottaa AHOT-menettelyn haasteellisuutta suhteessa oppilaitoksen resursseihin ja muuttuvaan työelämään. Artikkelissa nostetaan esiin mm. se että työnantajat pitävät työelämässä tapahtuvaa oppimista tarpeellisena. Samansuuntaisia havaintoja saatiin tässä tutkielmassa haastateltujen opettajien ja työelämässä olevien aikuisopiskelijoiden vastauksissa kun he pohtivat työelämän ja oppilaitoksen kohtaantoa. Opiskelijoiden vastauksissa huomioni kiinnittyi erityisesti heidän huoleensa AHOT-menettelyn arvioinnista ja siitä vastaako se työnantajan näkökulmasta relevanttia osaamisen tasoa. Lisäksi opetussuunnitelmien osaamistasojen katsottiin olevan epätasapainossa suhteessa työelämän odotuksiin. Myös opettajat näkivät että työelämäyhteistyötä saisi olla vielä enemmän sekä oman työn ammatillisuuden että opetussuunnitelmatyön ajantasaisuuden näkökulmasta. Voisiko tästä johdatella että työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi kehittää edelleen työelämäläheisempään suuntaan ja voisiko esim. AHOT-menettelyyn liittyvää osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessia sekä arviointia laajentaa myös työpaikoilla yhteistoiminnallisesti tapahtuvaksi? Auvisen mainitsemaa opetushenkilöstön kuormittamista ja AHOT-menettelyn mahdollista kapea-alaisuutta olisikin syytä tarkastella tarkemmin, ettei se menettäisi luotettavuuttaan työnantajien ja opiskelijoiden silmissä (emt. 2012, 51).

Tutkielman aineistoa läpikäydessä mieleeni tuli että voisikin olla mielenkiintoista, ja arvioinnin kehittämistyötä tukevaa, haastatella opiskelijoita joiden ahointi ei ollut mennyt läpi ja kerätä heiltä informaatiota siihen vaikuttaneista syistä sekä siitä miten he olivat tilanteesta ”selvinneet”. Lisäksi voisi olla hyvä jos kartoitettaisiin miten PKAMK:ssa nyt syksyllä 2012 käyttöönotettavat arvioinnin käsikirja ja arviointikriteerit lähtevät elämään opetushenkilöstön ja opiskelijoiden osaamisen arvioinnin tukena. Nämä aiheet voisivatkin olla osa jotakin seuraavaa AHOT-menettelyyn liittyvää tutkielmaa.

LÄHTEET

Airola, A. 2009. Tunnustusta aiemmin hankitulle osaamiselle ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.). Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan – kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. 106.

Auvinen, P., Heikkilä, J., Iloja, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Raij, K. & Roslöf, J. 2010. Suositustutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssi-
en soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.
http://www.haagahelia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex_html/ARENEn_suositus.pdf
luettu 19.12.2011

Auvinen, P. 2012. Työelämä ja osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Teoksessa Airola, A. & Hirvonen, H. 2012. Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland. General Series, No 8. 51-52.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä.
<http://www.pkamk.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiellä%20012007.pdf> luettu 15.12.2011

AHOT korkeakouluissa –hanke. <http://www.ahot.utu.fi/kasitteisto/AHOT/> luettu 21.12.2011.

Arvioinnin kehittäminen 2011-2012.
https://intranet.pkamk.fi/koulutustoiminta/Sivut/arvioinnin_kehittamisryhmä luettu 19.12.2011.

Biesta, G.J.J., Field, J., Hodgkinson, F. J., Macleod & Goodson, I.F. 2011. Improving Learning through the Lifecourse – Learning Lives. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
<http://www.ewidgetsonline.com/dxreader/Reader.aspx?token=04c11654630d4d54b822e7e806f1f86c&rand=724250384&buyNowLink=&page=&chapter=> luettu 22.5.2012.

Bloom, B. S., Madaus, G. F. & Hastings, T. J. 1981. Evaluation to Improve Learning. UK: McGraw-Hill Book Company.

Dearden, G. The Assessment of Prior Experiential Learning 1980 to 2004. Crown Copyright 1991. Published by permission of the Controller of Her Majesty's Stationery Office. <http://www.learningexperience.org.uk/downloads/assessment-of-prior-learning.pdf> luettu 30.1.2012

European Commission. 2008. European Qualification Framework for Lifelong Learning. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm#doc luettu 3.12.2011.

Haapaniemi, T. 2012. Työelämässä hankitun osaamisen tunnustaminen Itä-Suomen korkeakouluissa –hanke. Teoksessa Airola, A. & Hirvonen, H. (toim.). Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnustamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. 18.

Helakorpi, S., 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisussa Osaaja.net No 4, Työelämä murroksessa. <http://www.uasjournal.fi/index.php/osaaja/issue/view/69/showToc> luettu 21.5.2012.

Helakorpi, S., 2009. Muuttuvat työn taidot. Työn muutos, asiantuntijan osaaminen, ammattitaito. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm> luettu 6. 21.5.2012.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/?page_id=9 luettu 15.5.2012

Jaakkola, R. 2009. AHOT ja opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.). Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan – kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. 112-114.

Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampereen yliopiston julkaisuja. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1280. Tampere University Press.

Kallberg, K. 2008. Aiemman osaamisen tunnustaminen osana HOPS-prosessia. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.). Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Tampere: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Juva: PS-kustannus, Opetus 2000.

Karppinen, A. 2008. Opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen tukena. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen (toim.). Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: EDITA. 226.

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

Kivipelto, M. 2008. Osallistava ja valtaistava arviointi – Johdatus periaatteisiin ja käytäntöihin. Stakesin työpapereita 17/2008. Helsinki: Stakes.

Korkala, S. 2010. Luottamuksen ilmeneminen alueellisissa yhteistyöverkostoissa. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Annales Universitatis Turkuensis. Sarja- C, osa- 298 Scripta Lingua Fennica Edita.

Kostamo, T. & Varjonen, B. 2006. Työelämälähtöisyyden vahvistaminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Varjonen, B. & Kallinen, R. (toim.). Työvälineitä ohjaukseen, Oped-Exon loppuraportti. Saarijärvi: HAMKin julkaisuja 15/2006. 29-31, 33.

Kullaslahti, J. 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. Tampereen yliopiston julkaisuja. Tampere: Acta Universitatis Tampereensis 1613.

KvaliMOTV http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_2.html luettu 15.5.2012

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 29-30.

Laitinen-Väänänen, S., Majuri, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2008. Ammattikorkeakoulu-opettajuudelle työelämän kehittämistehtävissä rakentuvat merkitykset. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen, A. (toim.). Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: EDITA. 101-102, 110.

Lerkkanen, J. & Virtanen, R. 2005. Opinto-ohjaus elämän eri vaiheissa osallisuuden lisääjänä. Teoksessa Lerkkanen, J. (toim.). Opinto-ohjauksen tarkoitus. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 51. 34, 36, 40-41.

Lätti, M. & Putkuri, P. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.). Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Tampere: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B.

Nurminen, R. & Pennanen, S. 2007. Osaamisen hallinta – työelämän ja koulutuksen yhteinen haaste. Teoksessa Laitinen, A., Nurminen, R. & Soininen, L. (toim.). Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. 12-27.

Oivallus-hanke 2. väliraportti 2010. Moniosaajuus syntyy ryhmissä. Tulevaisuuden koulutus tukee ja edistää yhdessä tekemistä. Helsinki: EK elinkeinoelämän keskusliitto, 33-34. http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/arkisto/julkaisut/index.php?we_objectID=126 luettu 21.5.2012.

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

Putkuri, P. 2003. Tietoa ja tukea aikuisena opiskelemaan aikoville. Teoksessa Mikkonen, A.-R. (toim.). ACCESS on mahdollisuus, Asiantuntijoiden kokemuksia aikuisten opiskelun perusvalmiuksien sisällön kehittämisestä. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita, 14. 39-40.

Putkuri, P. 2009. Aikuisena opiskelemaan. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.). Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan – kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. 21-22.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Arvioinnin kehittäminen 2011-2012. https://intranet.pkamk.fi/koulutustoiminta/Sivut/arvioinnin_kehittamisryhmä luettu 19.12.2011.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, osaamisen arviointi. Pääprosessi: koulutus, osaprosessi: osaamisen arviointi, hyväksytty 17.1.2011.

Ruohotie, P. 2004. Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa Keskitalo, J. (toim.). Työelämä osana insinööriopintoja. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu A:6/2004. 22-23.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Skills-julkaisu 2/2003.

Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Arkipäivän oppiminen. Saarijärvi: BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopiston julkaisuja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.

Talvivaara, J. 2011. Oppimisen ja työn muutos – tarvetta ja mahdollisuuksia joustaville koulutusratkaisuille. Teoksessa Lätti, M. (toim.). Joustavat toteutustavat aikuiskoulutuksessa – kokemuksia kehittämistyöstä. Tampere: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:34. 20-23.

Tennant, M. 2006. Psychology and Adult Learning. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Tusting, K. & Barton, D. 2003. Models of adult learning: a literature review. Niace. UK: Latimer Trend.

Toimintakertomus 2010, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
http://www.pkamk.fi/images/files/pkamk_toimintakertomus2010_web.pdf luettu 24.11.2011

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston julkaisuja.

Whittaker, R., Cleary, P. & Gallacher, J. 2002. Social Inclusion Through APEL: the Learners' Perspective. Glasgow Caledonian University Research Briefing No.6.
<http://www.crl.org.uk/knowledge-exchange/publications/researchbriefingpapers/#d.en.13277> luettu 22.5.2012.

Wesselink, R. & Wals A.E.J. 2011. Developing competence profiles for educators in environmental education organisations in the Netherlands. Environmental Education Research Vol. 17, No. 1. Routledge TaylorFrancis Group.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504621003637037#preview> luettu 22.5.2012.

LIITE 1. KYSELY OSAAMISEN ARVIOINNISTA, YHTEENVETO SOVELTUVIN OSIN

OSAAMISEN ARVIOINNIN KÄYTÄNTEET –kysely 20.9. - 21.12.2011 (Typala)

TAUSTATIEDOT n=20

OPINTOJAKSO ON	
AMK –tutkinnon opintojakso	18
YAMK –tutkinnon opintojakso	2

OPINTOJAKSON PÄÄASIAINEN TOTEUTUSMUOTO			
Lähiopetus	9	Monimuotototeutus	10
Virtuaalitoteutus	0	joku muu, mikä?	1

OPISKELIJAMÄÄRÄ OPINTOJAKSOLLA					
1 – 5	1	6 – 10	2	11 – 20	8
21 – 30	4	31 – 40	2	yli 40	3

YHTEENVETO VASTAUKSISTA

1 MITKÄ OVAT OPINTOJAKSON OSAAMISTAVOITTEET? n=19
<ul style="list-style-type: none">Opettajat olivat poimineet vastaukset opintojaksojen toteutus-suunnitelmista

2 MILLAISIA OSAAMISEN OSOITTAMISTAPOJA KÄYTÄT/OLET KÄYTTÄNYT KYSEISELLÄ OPINTOJAKSOLLA (esim. tentti, portfolio, suullinen esitys, oppimistehtävät, harjoitus-työ, oppimispäiväkirja, ohjauskeskustelu, työnäyte tai muu näyttö)? n=20					
Oppimistehtävä (es-see, harjoitustehtävä)	13	Oppimispäiväkirja	4	Näyttö (suullinen/käytännön/tuntinäyttö)	9
Ohjauskeskustelu	2	Tentti	2	Ryhmätyöt	2
Itsearviointi	1	Palaveri tunnilla	1	Portfolio	3
Posterit	1	Blogi	1	Harjoitteet (lähiopetus/verkko)	1
Palaute-/arviointikeskustelu	1	Loppukoe	1	Moodle (opiskelijoiden keskustelut)	1

3 KETKÄ OSALLISTU- VAT/OSALLISTUIVAT ARVIOINTIIN OPINTOJAKSOLLA (esim. opiskelijoiden itsearviointi, vertaisarviointi, opettajan/opettajien arviointi, työ-elämäedustajien arviointi)? n=20	MITEN ARVIOINTI TAPAHTUU/TAPAHTUI KÄYTÄNNÖSSÄ? n=20
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • opiskelija 9 • opettaja 13 • vertaisryhmä 3 • opettajakollegat 5 • ulkopuolisia asiantuntijoita 1 • harjoittelupaikan edustaja 1 	<ul style="list-style-type: none"> • opiskelijan itsearviointi (kirjallinen tai suullinen) • käytännön näytön jälkeen välitön suullinen palaute, jossa mukana myös vertaisryhmä • tentti • palaute-/arviointikeskustelu • opiskelijakohtainen kirjallinen palaute opintojakson päätyttyä • sanallinen kommentointi portfolioista moodleen • oppimistehtävien numeraalinen arviointi • oppimistehtävän esittely opettaja/asiantuntija ryhmälle • harjoittelun ohjattu arviointi (harjoittelun ohjaajan/opiskelijan ja opettajan yhteistoiminnallinen tapahtuma -> opetussuunnitelma ja opiskelijan harjoittelun tavoitteet pohjalla)
---	---

4 MILLÄ PERUSTEILLA KYSEISEN OPINTOJAKSON ARVOSANA MUODOSTUU? n=20

- näyttö 50 %, oppimistehtävät 30 %, oppimisprosessin hallinta 20 %
- tentti 50 %, harjoitustehtävä 50 %
- tentti, itsearviointi, harjoitustyöt
- opetukseen osallistuminen 20 %, pienryhmätyöskentely 20 %, oppimistehtävät 60 %
- lähituntien läsnäolovelvoite n.80 %, harjoitustuntien läsnäolovelvoite 100 %, näytön hyväksytyt suorittaminen
- portfolio 40 %, essee 30 %, harjoitustehtävät 30 %
- kirjallinen tehtävä 80 %, ryhmäesitys ja –keskustelu, aktiivisuus 20 %
- oppimistehtävä
- opintojakson kaikki tehtävät ja itsearviointi
- kirjalliset palautetut tehtävät ja suullinen haastattelu
- opiskelijan kehittymisen, asenteen ja lopullisen portfolion kautta
- harjoittelupaikan arviointi, osaamisanalyysin arvio, teoria-käytäntö raportin arvio
- portfolio 100 %

5 MITÄ JA MITEN KERROT / OLET KERTONUT OPISKELIJOILLE ARVIOINNISTA OPINTOJAKSON ALUSSA? n=20

- Itsearviointia -> itsearviointiin tulee ohjata heti alussa ja sen toteutumista on hyvä seurata = oppimispäiväkirja
- arviointiperusteista ja arviointikriteereistä
- opintojakson rakenteesta, sisällöistä ja tehtävistä
- palautekeskustelusta
- suullinen kerronta, kirjallinen ohje, Moodle

- toteutussuunnitelma käydään läpi
- esittelen kielilain vaatimukset, jotka ovat kirjallisina oppimisalustalla
- sähköpostitse / Moodlessa ennen opintojakson alkua + käydään vielä läpi opintojakson alussa
- harjoittelun infopäivässä (harjoittelun tehtävät, tavoitteet, arviointikriteerit ja teoria-käytäntö raportti)

6 ONKO OPINTOJAKSOLLE MÄÄRITELTY ARVIOINTIKRITEERIT ERI ARVOSANOILLE? n=20

Opintojaksolla on arviointikriteerit eri arvosanoille	13	Opintojaksolla ei ole arviointikriteereitä eri arvosanoille	7
--	----	--	---

JOS ON, MITEN NE ON KUVATTU JA MITKÄ OVAT KRITEERIT?

- Hyväksytty / Hylätty
Hyväksyttyä arvosanaa kuvaillaan mm. seuraavasti:
 - osaat toimia...
 - kykenet analysoimaan...
 - pystyt perustelemaan...
 - kykenet osoittamaan...
 - kykenet hallitsemaan...

→ opintojakson kokonaisarviointi perustuu osaltaan myös oppimistehtäviin ja opiskelijan omaan, työprosessin tavoitteita kuvaavaan raporttiin
- arviointi 0 – 5, arviointi kerrottu sanallisessa muodossa opintojakson osaamistavoitteet taustalla, eurooppalainen viitekehys
- T1, T2, T3, osaamistasot kuvattu sanallisesti
- 1, 3 ja 5, osaamistasot kuvattu sanallisesti
- arviointiasteikko 1 – 5, kriteerit sekä määrällisiä että laadullisia
- arviointilomake

7 MITEN OTAT HUOMIOON OPINTOJAKSOLLE MÄÄRITELLYT KOMPETENSSIT ARVIOINNISSA? n=19

- opintojakson osaamistavoitteissa ja arviointikriteereissä
- tuntityöskentelyssä
- oppimistehtävissä / portfolioissa
- tentissä
- kokonaisvaltaisesti
- opintojakson tavoitteet on johdettu kompetensseista
- arviointiperusteet tai –kriteerit liittyvät tavoitteisiin ja kuvaavat kompetensseihin kuuluvan osaamisen tasoa ja laajuutta
- 100 %:sesti
- kompetenssit eivät näy arvioinnissa

8 MISSÄ VAIHEESSA JA MITEN OSAAMISEN ARVIOINTI TAPAHTUU / TAPAHTUI OPINTOJAKSON AIKANA JA / TAI SEN JÄLKEEN? n=20

Missä vaiheessa?	Miten tapahtuu/tapahtui?
<ul style="list-style-type: none">○ opintojakson; aikana / jokaisella oppitunnilla / jälkeen○ välittömänä ja jatkuvana palautteena opintojakson aikana / lopussa	<ul style="list-style-type: none">○ Moodlessa○ pienryhmäkeskustelut, osaamis-analyysit ja palautekeskustelut○ opiskelijan itsearviointina mm. oppimispäiväkirja○ ac –keskusteluissa opintojakson aikana + tapauskohtaisesti sähköpostitse○ arviointikeskustelussa○ havainnoimalla ja kommunikoidulla opiskelijoiden kanssa○ oppimistehtävissä○ tentissä

9 MITEN KERROT OPISKELIJOILLE OPINTOJAKSON OSAAMISEN ARVIOINNIN TULOKSISTA? n=20

<ul style="list-style-type: none">• arviointikeskustelussa (osallisena useampia arvioijia = näyttötilanne)• kahdenkeskisessä keskustelussa• sähköisesti / kirjallisella palautteella jokaiselle erikseen• arvioinnit näkyvät Moodlessa• Excel –taulukolla, jossa näkyy arviointikriteerit• arvosana Winhaan, josta oppilaat näkevät sen + Moodleen oppilasnumeroihin perustuva lista suoritetuista arvosanoista• arvioinnin tulos kerrotaan heti näytön jälkeen• oppimistehtävän arvioinnin yhteinen läpikäyminen myöhemmillä tunneilla• suullisesti ja kirjallisesti• palaute- / ryhmäkeskustelu kurssin lopussa• opiskelijat käyvät paikan päällä tutustumassa arviointiin
--

11a. MITEN KEHITTÄISIT OSAAMISEN ARVIOINTIA OMALLA OPINTOJAKSOLLASI? n = 19

- ei uutta edellisiin tapoihin
- arviointiin liittyvät tehtävät ajoissa valmiiksi
- opiskelijoiden vertaisarviointia soveltamalla ja kehittämällä (positiiviset metatason syyt vertaisarviointiin)
- täytyisi luoda kirjalliset arviointikriteerit
- kehittämällä harjoitustöitä, oppimistehtäviä, ryhätöitä jne. arviointia tukeviksi
- jättäisin, itselle, enemmän aikaa kokoavan arvioinnin työstämiseen (työelämän edustajien arviointi arvokasta mutta vaikeasti järjestettävää)
- uudelleen järjestämällä ja ajoittamalla palautettavien tehtävien antoa ja sisältöä, miettimällä miten opiskelijan suullinen vuorovaikutustaito näkyisi paremmin virtuaalitapaamisissa
- *I rely on the pedagogical experts of our institution in development of assessment... but in practice we deal with more concrete issues, for instance, how to find class rooms for joint meetings and group work*
- lisäisin ryhmäohjausta -> vertaisarviointikeskustelun tukeminen
- arviointi muutetaan asteikolle 1-5 ja määritetään arvosanakohtaiset arviointikriteerit
- pyrin sopeuttamaan opintojakson arvioinnin käytettäviin väheneviin resursseihin

LIITE 2. TUTKIMUSLUPA

JOENSUUN KAUPUNKI

Yksihenkilöisen viranomaisen päätöspöytäkirja

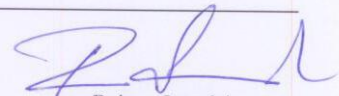
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Rehtori

15.12.2011 § 83

Dno AMK: 87 /2011

Hakija/asianosainen	Muhonen Päivi, Itä-Suomen yliopisto, pamuhone@student.uef.fi
Asia ja sen selvitys	<p>Tutkimuslupan myöntäminen haastattelututkimusta varten. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ja millasena opettajat ja opiskelijat kokevat osaamisen arvioinnin, tunnistamisen ja tunnustamisen sekä mitä menetelmiä, malleja ja välineitä he käyttävät osaamisen arvioinnissa.</p> <p>Kohderyhmänä on PKAMK:n opetushenkilöstöstä 4-6 henkilöä ja opiskelijoista 4-6 henkilöä. Henkilöt haastatteluihin kysytään keskuksien AHOT-prosessiin osallistuneista opettajista ja opiskelijoista.</p>
Päätös	<p>Myönnetään lupa haastattelun tekemiseen. Pyydetään ottamaan yhteyttä maakuntakorkeakoulukoordinaattori Mervi Lättiin tutkimuksen toteutumiseksi.</p> <p>Saatuja tietoja ei saa käyttää muuhun kuin päätöksessä mainittuun tarkoitukseen.</p> <p>Kyselyssä on mainittava tämän päätöksen antaja ja päätösnumero.</p>
Päätöksen perustelut	
Toimivallan perusteet	Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu -liikelaitoksen johtokunnan päätös 10.10.2011 77§
Nähtävänäpito	Päätös asetetaan yleisesti nähtäväksi Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun toimistossa Tikkarinne 9 ennakolta ilmoitettuna aikana 23.12.2011.
Allekirjoitus	Vt. rehtori



Raimo Saarelainen

LIITE 3. TEEMAHAASTATTELURUNKO (kysymykset opettajille)

1. OSAAMINEN, ASIAANTUNTIJUUS ja ARVIOINTI

- miten ymmärrät osaamisen seuraavien tekijöiden kautta (omalla ammattialallasi):
 - o millaista on ammatillinen asiantuntijaosaaminen?
 - o mitä on työelämäosaaminen?
 - o missä tarvitaan arviointiosaamista?
- millainen oppimiskäsitys / osaamisnäkemys aiemmin hankitun osaamisen arviointiprosessin taustalla mielestäsi on?
- millaisia osaamisen osoittamistapoja, -malleja ja -menetelmiä käytät opiskelijan aiemmin hankitun osaaminen mittaamisessa?
- millaisia arviointimenetelmiä, -ympäristöä ja -kriteereitä käytät aiemmin hankitun osaamisen arvioinnissa?
- suhteessa mihin aiemmin hankitun osaamisen arviointi tapahtuu?
- millaista lisäarvoa mielestäsi aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen, tunnustaminen ja arvioiminen antavat opettajalle ja opiskelijalle?, jos ei anna, niin mitä muuttaisit että lisäarvoa saataisiin?

2. KOMPETENSSIT ja TYÖELÄMÄ

- millaisia ovat ammatti-/koulutuslasi työelämän osaamisvaatimukset (kompetenssit)?
- miten työelämän odotukset ja kompetenssit näkyvät/huomioidaan aiemmin hankitun osaamisen arvioinnissa?
- miten suuri merkitys, työelämän osaamisvaatimuksien ja -odotuksien huomioimisella arvioinnissa, on tulevien työtehtävien kannalta?
- miten tietoisuutta AHOT-menettelystä voisi lisätä/tulisiko sitä lisätä työelämässä oleville?
- millaista on työelämän kanssa tehtävä suunnitteluyhteistyö; osaamisen kuvausten, arviointikriteerien ja arviointimenetelmien laadinnassa?

3. VAPAA SANA

TEEMAHAASTATTELURUNKO (kysymykset opiskelijoille)

1. OSAAMINEN, ASIAANTUNTIJUUS ja ARVIOINTI

- miten ymmärrät osaamisen seuraavien tekijöiden kautta (omalla ammattialallasi):
 - o millaista on ammatillinen asiantuntijaosaaminen?

- mitä on työelämäosaaminen?
- missä tarvitaan arviointiosaamista?
- miten aiemmat opintosi, työkokemus ja muu muutoin hankittu osaaminen mitattiin opinnoissasi (osaamisen osoittamistapoja, arviointimenetelmiä, arviointiympäristö ym.)?
- miten selkeää oman osaamisen tunnistaminen (AHOT) opintojen alussa oli sinulle?, jos ei ollut niin miten muuttaisit sitä?
- millaista tukea ja ohjausta sait oman osaamisen tunnistamiseen?, jos et saanut, niin millaista ohjausta ja tukea olisit tarvinnut?
- millaista lisäarvoa mielestäsi aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen, tunnustaminen ja arvioiminen antavat opettajalle ja opiskelijalle?, jos ei anna, niin mitä muuttaisit että lisäarvoa saataisiin?
- miten tietoisuutta AHOT-menettelystä voisi lisätä/tulisiko sitä lisätä työelämässä oleville?

2 KOMPETENSSIT ja TYÖELÄMÄ

- millaisia ovat ammatti-/koulutuslasi työelämän osaamisvaatimukset (kompetenssit)?
- miten työelämän odotukset ja kompetenssit mielestäsi vaikuttavat osaamisen arviointiin?
- millainen merkitys, työelämän osaamisvaatimuksien huomioimisella arvioinnissa, on tulevien työtehtävien kannalta?
- millainen vaikutusmahdollisuus sinulle oli osaamisen arviointimenetelmien, osaamisen osoittamistapojen ja arviointiympäristön valintaan (ahot -prosessissa)?, jos ei ollut, miten muuttaisit sitä?
- miten aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tukee opintojesi etenemistä?, jos ei tue, niin mitä muuttaisit?

3 VAPAA SANA

LIITE 4.

HAASTATELUPYYNTÖ, OPISKELIJAT

Hei,

opiskelen aikuiskasvatustiedettä Itä-Suomen yliopistossa ja opinnoissani työstän parhaillaan pro gradu-tutkielmaani aiheesta: Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Suoritin syksyllä 2011 (loka-joulukuu) opintoihini kuuluvan harjoittelun PKAMK:ssa jolloin keräsin taustatietoa ja materiaalia AHOT - prosessista. Nyt tutkimukseni on edennyt vaiheeseen jolloin on aika kartoittaa haastatellen opettajien ja opiskelijoiden AHOT-kokemuksia. Haastattelussa kartoitetaan ja kerätään siis omakohtaisia kokemuksia ahotoinneista, joten haastattelukysymykset kohdentuvat em. aihealueeseen. Lähettän haastattelukysymykset etukäteen n. 2-3 päivää ennen haastattelu-aikaa. Pyrkimykseni on haastatella yhteensä n. 10 henkilöä (5 opettajaa ja 5 opiskelijaa).

Sain tiedon, että olet lupautunut osallistumaan haastatteluun, joten kysynkin nyt miten oheinen haastattelu-aikatauluni sopii Sinun kalenteriisi. Alustavasti suunnittelen opiskelijoiden haastattelu-aikoja viikolle 9: ma 27.2. klo 9 - 17, ti 28.2. klo 9 - 17, ke 29.2. klo 9 - 16 ja pe 2.3. klo 9 - 17 välisenä aikana, myös ilta-ajankohdat sopivat minulle, joten kysynkin nyt mikä päivä ja kellonaika olisi Sinulle paras? Haastatteluun on hyvä varata aikaa n. 1 - 1,5 tuntia. Lopullista kokonaisaikaa on tässä vaiheessa vaikea määrittellä, mutta pyrin rajaamaan ajankäytön noin 1 tuntiin. Tarkoitukseni on tehdä haastattelut XXXXXX, XXXXXXXX keskuksessa, mutta toki jokin muukin paikka käy jos em. ei sovi (ilmoitan tarkemman luokan/tilan myöhemmin).

Kyselevin terveisin

Päivi Muhonen

gsm 050 490 5137

email pamuhone@student.uef.fi

HAASTATTELUPYYNTÖ, OPETTAJAT

Hei,

opiskelen aikuiskasvatustiedettä Itä-Suomen yliopistossa ja opinnoissani työstän parhaillaan pro gradu-tutkielmaani aiheesta: Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Suoritin syksyllä 2011 (loka-joulukuu) opintoihini kuuluvan harjoittelun PKAMK:ssa jolloin keräsin taustatietoa ja materiaalia AHOT -prosessista. Nyt tutkimukseni on edennyt vaiheeseen jolloin on aika kartoittaa haastatellen opettajien ja opiskelijoiden AHOT-kokemuksia. Haastattelussa kartoitetaan ja kerätään siis omakohtaisia kokemuksia ahotoinneista, joten haastattelukysymykset kohdentuvat em. aihealueeseen. Lähettän haastattelukysymykset etukäteen n. 2-3 päivää ennen haastatteluaikaa.

Sain xxxxxx tiedon, että olet lupautunut osallistumaan haastatteluun, joten kysynkin nyt miten alustava haastatteluaikatauluni sopii Sinun kalenteriisi. Suunnittelen opettajien haastatteluaikoja viikolle 8, ma 20.2. klo 9 - 17 , ti 21.2. klo 9 - 17 ja ke 22.2. klo 9 - 17 välisenä aikana, myös iltajankohdat sopivat minulle, joten kysynkin nyt mikä päivä ja kellonaika olisi Sinulle paras? Haastatteluun on hyvä varata aikaa n. 1 tunti. Tulen tekemään haastattelut siellä Teidän keskuksenne tiloissa, sovitaan tarkempi paikka myöhemmin. Pyrkimykseni on haastatella yhteensä n. 10 henkilöä (5 opettajaa ja 5 opiskelijaa), opettajat viikolla 8 ja opiskelijat viikolla 9.

XXXX kertoi, että selvittelet kuka XXXXXXXX opiskelijoista olisi sopiva haastateltavaksi? en halua kuormittaa Teitä opettajia siinä asiassa enempää, joten sovitusti olen itse yhteydessä haastatteluun lupautuneeseen opiskelijaan (opiskelijan yhteystiedot tai pelkkä nimi riittää jos hän käyttää PKAMK:n sähköpostiosoitetta).

Kysellen ja kiitellen

Päivi Muhonen

gsm 050 490 5137

email pamuhone@student.uef.fi