

Tie

UUTEEN

OPETUS-
SUUNNI-
TELMAAN

LIISA MARTTILA (TOIM.)

Tie

UUTEEN

OPETUS-
SUUNNI-
TELMAAN

LIISA MARTTILA (TOIM.)



Ulkoasu ja taitto: Mene Creative Oy

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Sarja B. Raportteja 70. (PDF)

Tampere 2014.

ISSN 1456-002X

ISBN 978-952-5903-56-0

SISÄLLYS

Lukijalle.....	7
OPETUSSUUNNITELMA UUDISTUU – PROSESSI	9
1. Opetussuunnitelma uudistuu – TAMKin yhteinen kehittämisprosessi 2010–2013	10
2. Onko sitä parempi soppa, mitä useampi kokki?.....	16
TAMKIN YHTEISET PEDAGOGISET PERIAATTEET JA NIIDEN SOVELTAMINEN	25
3. Opetussuunnitelman merkitys toimintakyvyn kehittymisessä	26
4. Osaamisperustaiset arviointikriteerit – haastavaa, mutta hyödyllistä?	38
5. Arviointi osana ammatillisen viestintätaidon kehittymistä.....	44
6. Kansainvälisyys opetussuunnitelmissa	51
7. Yhteistyöllä uusi fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelma	58
8. Opetussuunnitelma opiskelijan näkökulmasta.....	65
9. Opetussuunnitelma ja työelämälähtöinen projektiopiskelu	68
10. Avoin ammattikorkeakoulu ja opetussuunnitelmauudistus TAMKissa	72
OPETUSSUUNNITELMATYÖN JA OPETUKSEN TOTEUTTAMISEN TUKENA	77
11. Opiskelijat muutosagentteina – opiskelijoiden kokemuksia osallistumisesta TAMKin pedagogiseen kehittämiseen	78
12. Miten tietojärjestelmällä voidaan tukea opetussuunnitelman uudistamista?	89
13. Monialaiset kehittämiskumppanuudet oppimisympäristönä.....	94
14. Neuvottelukuntatyö opetussuunnitelman kehittämisen tukena	101
15. Henkilöstökoulutus opetussuunnitelmien uudistusprosessissa.....	104
16. Opetussuunnitelmaprosessin laadunhallinta ja arviointi.....	108
Artikkelien kirjoittajat.....	115



LUKIJALLE

Prosessi, jossa suuren ammattikorkeakoulun kaikki opetussuunnitelmat uudistetaan, koskettaa välittömästi ja välillisesti koko ammattikorkeakoulu yhteisöä sekä sen toimintoja, ei pelkästään opettajia ja opiskelijoita. Tampereen ammattikorkeakoulussa amk-tutkintojen opetussuunnitelmat uudistettiin 2010–2013. Tämä julkaisu kokoaa opetussuunnitelmauudistustyöhön osallistuneiden kokemuksia ja näkemyksiä sekä heidän tuosta prosessista saamiin oppeja. Suurin osa kirjoittajista toimi lähes kolmen vuoden ajan osana TAMKin opetussuunnitelmaprosessia koordinoivaa ja ohjeistavaa, monialaista ja -amatillista työryhmää sekä toteutti muutoksia käytännössä omassa työssään.

Kirjoittajat lähestyvät opetussuunnitelmauudistusta omien työ- ja muiden rooliensa näkökulmista – koko prosessien johtamisesta yksittäisen koulutuksen kehittämiseen sekä opetus- ja ohjaustyötä tukevien palvelujen parantamiseen.

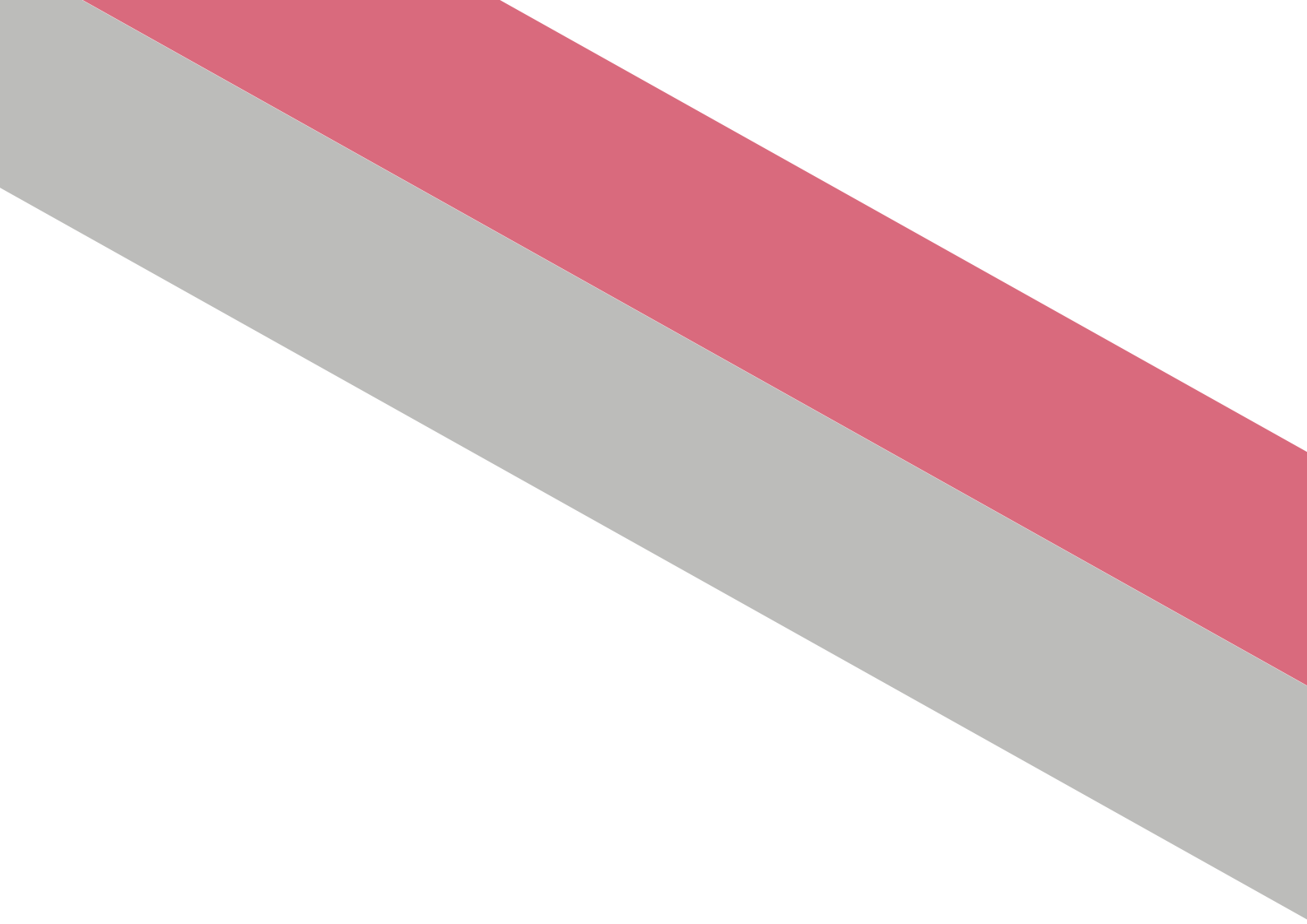
Artikkelikokooma rakentuu siten, että alun kirjoituksissa kuvataan opetussuunnitelmauudistusta organisatorisena ja strategisena prosessina ja tämän jälkeen paneudutaan syvemmin uudistuksen aikana laadittuihin pedagogisiin periaatteisiin sekä niiden sovelluksiin, niin opettajan kuin opiskelijankin

näkökulmista. Työelämäläheisyyttä ja -lähtöisyyttä pohditaan luonnollisesti useammassakin artikkelissa. Opetussuunnitelmatyö ja sen mukainen ohjaus ja opetus vaativat ympärilleen erilaisia tukirakenteita; myös näitä tässä julkaisussa esitellään, kuuluihan niiden samanaikainen työstäminen osana TAMKin pedagogisen toiminnan kehittämiseen.

Toivomme, että tämä artikkelikokoelma vahvistaisi TAMKissa toimivien opettajien, opiskelijoiden ja tukipalvelujen edustajien yhteistä näkemystä siitä, mitä opetussuunnitelmatyöllä on tavoiteltu ja mihin suuntaan edelleen pyrimme ammatillisena korkeakouluorganisaationa etenemään. Muiden korkeakoulujen edustajille taas toivomme tämän teoksen tarjoavan paitsi mahdollisuutta yhteisten kokemuspintojen löytämiseen, myös uusia virikkeitä tulevaisuuden pedagogiseen kehittämistyöhön.

Lopuksi kiitämme kaikkia vuosina 2010–2013 opetussuunnitelmien uudistustyöhön osallistuneita. Tästä on hyvä jatkaa!

Päivi Karttunen ja Liisa Marttila



*Opetus-
suunnitelma*

UUDISTUU

- P R O S E S S I

1.

Opetussuunnitelma **UUDISTUU**

– TAMKin yhteinen kehittämisprosessi 2010–2013

PÄIVI KARTTUNEN & LIISA MARTTILA

Vuonna 2010 Tampereen ammattikorkeakoulun ja Pirkanmaan ammattikorkeakoulun yhdistyessä käynnistettiin opetussuunnitelmien uudistamisprosessi. Uudesta TAMKista muodostui tuolloin maan toiseksi suurin monialainen ammattikorkeakoulu. Uuden ammattikorkeakoulun strategiatyön yhteydessä haettiin myös painotuksia uuden korkeakoulun perustehtäviin eli opetukseen, tutkimus- ja kehittämistehtävään sekä aluevaikutukseen. Opetussuunnitelmauudistuksen alkuvaiheessa TAMKissa oli yli 40 koulutusohjelmaa, joita toteutettiin kuudessa koulutusyksikössä ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tavoitteena oli, että opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä kyettäisiin hyödyntämään sitä laajaa monialaista osaamista, jota korkeakoulun asiantuntijoilla on, sekä löydettäisiin synergioita eri koulutusalojen ja -ohjelmien välille. Opetussuunnitelmien uudistaminen mahdollisti myös opetussuunnitelmien yhteisen pedagogisen viitekehyksen tarkastelun sekä organisaatiokulttuurin työstämisen.

Uudistuksen lähtökohtia muodostettaessa oleelliseksi vaikuttaviksi tekijöiksi tunnistettiin yhteiskunnan ja työelämän nopeasti muuttuvat osaamistarpeet, joilla on vaikutus kaikkiin koulutusaloihin ja kaikkiin koulutusohjelmiin. Edelleen prosessin myötä haluttiin terävöittää Bolognan prosessin yhteydessä asetettuja tavoitteita, joita jo edellisissä uudistuksissa oli tavoiteltu. Näitä olivat erityisesti läpinäkyvyyden ja kansainvälisen liikkuvuuden edistämisen teemat. Opetussuunnitelmien uudistamisen taustalla vaikuttavista kansallisista tavoitteista keskeisimmiksi tunnistettiin puolestaan seuraavat:

- suomalaiset vuonna 2020 maailman osaavin kansa (Hallitusohjelma 2011)
- koulutuksen korkea laatu
- opintoaikojen lyhentäminen
- opintojen keskeyttämisen vähentäminen
- elinikäinen oppiminen
- (aikaisemmin) hankitun osaamisen hyödyntäminen (nk. AHOT)
- kansainväliset ja vetovoimaiset oppimis ja tutkimusympäristöt
- yrittäjyys
- innovaatioiden edistäminen.

Tässä artikkelissa kuvataan TAMKin opetussuunnitelmaprosessin lähtökohtia ja periaatteita. Lisäksi avataan yhteisen opetussuunnitelmatyön organisointia ja prosessin kulkua.

OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISEN ORGANISOINTI

Vuoden 2010 keväällä hyväksyttiin TAMKin uusi strategia, jossa nimetyillä arvoilla ja periaatteilla, painoaloilla ja läpäisevillä teemoilla oli keskeinen merkitys ja ohjaava rooli opetussuunnitelmien kehittämistyössä (TAMKin strategia 2010). Näihin palattiin useaan kertaan myös opetussuunnitelmien arviointiprosessissa. Strategiatyön yhteydessä TAMKille muotoiltiin oma profiili työelämäkorkeakouluna. Se

kiteytyi opetussuunnitelmaprosessin edetessä muotoon ”Learning and working together”. Koko organisaatiota läpäisevistä teemoista erityisesti kansainvälistyminen muodostui tärkeäksi opetussuunnitelmien kehittämisen osa-alueeksi. Tulevaisuuden osaamisen sekä asiakkuuksien ja kumppanuuksien korostuminen strategiassa johtivat puolestaan opetussuunnitelmatyössä sellaisten toiminta- ja oppimisympäristöjen luomiseen, joille on ominaista työelämän kehittäminen. Myös muu TAMKissa tehtävä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta haluttiin entistä tiiviimmin integroida opetussuunnitelmiin ja niiden toteutukseen.

Yhteiseksi opetussuunnitelmatyön lähtökohdaksi rakennettu Opetussuunnitelmien laadinnan periaatteet -asiakirja muodosti uuden ammattikorkeakoulun yhteisen lähtökohdan opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Se hyväksyttiin jo joulukuussa 2009 molempien entisten (Piramk ja TAMK) ammattikorkeakoulujen hallituksissa. Periaatteissa otettiin kantaa mm. seuraaviin asioihin:

- opetussuunnitelman määritelmä
- opetussuunnitelman laadintaan vaikuttavat mm. ulkoiset ja sisäiset strategiat ja kehittämissuosituksot, ammattikorkeakoulua koskeva lainsäädäntö, työelämän tarpeet, lainsäädäntö, European Qualification Framework sekä opiskelijoilta ja työelämästä aiemmista vastaavista koulutuksista saatu palautetieto
- koulutusohjelmien sisältö ja rakenne sekä koulutusten kuvauksiin liittyvät yhteiset linjaukset, kuten opintokokonaisuuksien muodostaminen
- yhteisten osaamisten kuvaaminen
- joustavien opintopolkujen luominen
- opetussuunnitelmien taloudellinen kestävyys.

Opetussuunnitelmia sekä niiden taustalla olevia pedagogisia ja toiminnallisia periaatteita ja niitä kuvaavia käsitteitä pyrittiin kehittämään osallistavasti, yhdessä opetushenkilöstön ja TAMKin korkeakoulupalvelujen kanssa. Toimintaa koordinoimaan muodostettiin vuonna 2010 opetussuunnitelmatyöryhmä,

jossa oli edustajia kaikista koulutusyksiköistä (sekä opettajia että heidän esihenkilöinä toimivia) ja muista toiminnoista. Opetussuunnitelmatyöryhmän tehtävät määriteltiin seuraavasti:

- Opetussuunnitelmatyöryhmän tehtävänä on toimia opetussuunnitelmatyön valmistelu- ja asiantuntijaryhmänä, joka tukee ja koordinoi TAMKin opetussuunnitelmatyötä ja siihen liittyviä kehitystoimia TAMKissa.
- Ryhmän jäsenet huolehtivat osaltaan tiedonkulusta opetussuunnitelmatyöryhmän ja oman yksikkönsä tai toimintonsa välillä.
- Ryhmä tekee ehdotuksia ja välittää kehittämisideoita opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämisestä.

Opetussuunnitelmatyöryhmän toimintaa ohjaavina ajatuksina olivat oppivan organisaation idea sekä koko korkeakoulun osaamisen hyödyntäminen. Nonaka & Takeuchi (1995) ovat kehittäneet tietoa luovan organisaation mallia, jossa tärkeäksi muodostuu se vuorovaikutus, jonka avulla asiantuntijat voivat jakaa ja kehittää omaa ja hiljaista tietoaan (*tacit knowledge*, mt.) ja asiantuntijatietiaan uuden tiedon ja innovaatioiden luomiseksi. Tutkimusten mukaan monialainen ryhmä, erilaisine tietoperustoineen, erilaisine näkökulmineen ja erilaisine taitoineen, löytää usein luovempia ratkaisuja kuin homogeeninen ryhmä. Opetussuunnitelmien kehittämisprosessissa tavoitteena oli uuden tiedon luominen, joka tapahtui TAMKin muodostetun sisäisen kehittämisverkoston kautta. Työskentelyä tehtiin samaan aikaan, mutta koordinoitusti, usealla tasolla ja useissa eri kokoonpanoissa: koko organisaation yhteisessä opetussuunnitelmatyöryhmässä sekä koulutusyksiköiden tai muiden toimintojen muodostamissa vakituissa tai tehtäväkohtaisissa ryhmissä.

TAMKissa pyrittiin alusta asti tukemaan vahvasti monialaista yhteistä kehittämistyötä. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että monialaisissa työryhmissä yksilöiden omat näkemykset ja käsitykset tulevat usein syvemmin analysoiduksi. Kehittämisryhmällä tulee kuitenkin olla selkeä näkemys toiminnan päämäärästä, jotta on mahdollista sitoutua asetetun tehtävän ratkaisemiseen. Eri tieteenaloilla ja ammattiryhmillä on myös erilaisia keinoja käytännön tilanteiden ratkaisuun ja käsittelyyn, jolloin monialaisella ryhmällä pitää olla riittävästi aikaa oppia ymmärtämään eri toimijoiden näkökulmia. (Mannix & Neale 2005).

Opetussuunnitelmatyöryhmään oli nimetty jokaisesta koulutusyksiköstä sekä korkeakoulupalveluista yksi edustaja, jonka tehtävä oli koulutusyksiköstä vastaavan koulutusjohtajan valtuuttamana ohjata oman yksikkönsä opetussuunnitelmauudistusprosessia ja toimia samalla linkkinä TAMKin yhteiseen opetussuunnitelmatyöryhmään. Näin verkostomaisesti toimien luotiin TAMKin yhteisiä pedagogisia käytäntöjä ja käsitteitä opetussuunnitelmaprosessin aikana.

TAMKin opetussuunnitelmatyöryhmä kokoontui keran kuukaudessa ja työtä tehtiin myös pienemmissä valmisteluryhmissä. Periaatteeksi asetetun dialogisen tiedon ja ratkaisujen kehittäminen vuorovaikutteisessa prosessissa yksikön ja koko TAMKin työryhmän välillä oli välillä haastavaa, koska työskentely tavoitteellisena verkostona korkeakoulun sisällä ei välttämättä ole vielä kaikille tuttu työskentelytapa. Se edellyttää jaettua pedagogista johtajuutta (Jäppinen & Sarja 2012) sekä työryhmien jäseniltä vastuunottavuutta ja aktiivista työskentelyä oman yksikön henkilöstön kanssa.

OPETUSSUUNNITELMAPROSESSIN KUVAAMINEN JA SIIHEN LIITTYVIEN VAIHEIDEN MÄÄRITTELEMINEN

Opetussuunnitelman kehittäjillä pitäisi Nygaardin ym. (2008) mukaan olla hyvin selkeä käsitys opiskelijoiden oppimisesta ja siitä, miten ja missä oppiminen tapahtuu. Nämä käsitykset muodostavat keskeisen lähtökohdan opetussuunnitelman ja siihen sisältyvien kompetenssien kehittämiselle (Nygaard 2008, 34–35). Opetussuunnitelmaa laadittaessa on oleellista hahmottaa opiskelijan osaamista ja sen saavuttamiseen tarvittavaa prosessia kokonaisuutena, mikä tekee opetussuunnitelmien kehittämisestä haastavan prosessin. Opetussuunnitelmien kehittäminen on myös keskeinen osa korkeakoulun kokonaiskehittämistä, ja sen onnistuminen riippuu merkittävästi myös henkilöstön kehittämisestä ja koko korkeakoulun kehittämistoiminnasta (Cowan ym. 2004, 442).

Samaan aikaan opetussuunnitelmien uudistamisen kanssa toteutettiin opetussuunnitelmatyötä tukevaa tietojärjestelmähanketta (Peppi-järjestelmä; ks. tarkemmin Kumanto tässä teoksessa), mikä osaltaan tuki, mutta myös työllisti opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvaa henkilöstöä.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmien uudistusprosessin aikataulus

AIKATAULU	TYÖVAIHE	VAIHETTA TUKEVA HENKILÖSTÖKOULUTUS
Kevät 2010	Koulutuksen tilanne/tarveanalyysi/ vaadittava osaaminen	AHOT- ja osaamisperustaisuus opetussuunnitelmissa -koulutus
Syky 2010	Osaamisen määrittely jatkuu, TAMKin yhteinen osaaminen, TAMKin osaamisen tunnistaminen	Opetussuunnitelman perusteet -koulutus TAMKin OPS-messut yhteisten osaamisten tunnistamiseksi
Kevät 2011	Koulutusalojen osaaminen <u>Tarkistuspiste:</u> ops-prosessin eteneminen ja koulutusalan osaamisten määrittely Oppimisympäristöryhmän työ muutoksen tueksi	Osaamisperustainen OPS, mm. työpajatyöskentelyä AHOT-koulutus jatkuu. Oppimisympäristöpäivä Peppi-koulutus OPSien 1. monialainen tarkistuspisteseminaari (benchmarking)
Syky 2011	Koulutusalojen ydinosaamisten muun- taminen opintokokonaisuuksiksi ja opintojaksoiksi Koulutusalaakohtaisten yhteisten osaamis- ten/opintojen määrittäminen (varautuminen vuoden 2014 jälkeiseen yhteishakuun) Opintojen osaamistavoitteiden, sisällön, rakenteen, työtapojen, kuormittavuuden ja arviointikriteerien määrittely Opetussuunnitelmamalli ja pedagogi- set ratkaisut määritellään em. prosessin perusteella/yhteydessä	AHOT-koulutus Arvioinnin tukena mm. yhteiset arviointiperusteet -koulutus Yksikkökohtaiset työpajat loppuvuosi 2011 - helmikuu 2012
Kevät 2012	<u>Tarkistuspiste:</u> Koulutusohjelman osaamisen ja yleistavoitteiden määrittely Opetussuunnitelman rakenteen tarkentami- nen ja toteuttamiskelpoisuuden arviointi OPSin arvioinnin ja kehittämisen määrittely	Oppimisympäristöpäivä Opintojen mitoitus -koulutus Työpajatyöskentely ja osaamisen tuki OPSien 2. tarkistuspisteseminaari
Elokuu 2012– Joulukuu 2012	<u>Tarkistuspiste:</u> OPSin kokonaisuus Opetussuunnitelmaehdotukset valmistellaan Peppi-järjestelmään	Ohjattu työpajatyöskentely OPSien 3. tarkistuspisteseminaari
Kesäkuu 2013	TAMKin hallitus hyväksyy opetussuunnitelmat	

Opetussuunnitelmia laadittaessa lähtökohdaksi muodostui yhteinen käsitys opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmauudistuksen käynnistysvaiheessa höydynnettiin tamperelaisissa korkeakouluissa toteutettua laajaa Campus Conexus -projektia, jossa oli haastateltu opettajia ja kuvattu heidän

käsityksiään opetussuunnitelmasta (ks. Kukkonen 2011). Kukkonen mukaan opettajien ja opiskelijoiden opetussuunnitelmille antamia merkityksiä voidaan kuvata neljän erilaisen position kautta. Nämä ovat opetussuunnitelman sietäjä, opetussuunnitelman vastaanottaja, opetussuunnitelman soveltaja ja

opetussuunnitelman uudistaja (mt., 87–98). Opetussuunnitelmia koskevien käsitysten kirjo oli siis tunnistettavissa myös TAMKin opettajakunnassa, mikä toi oman haasteensa korkeakoulun sisäiselle kehittämisprojektille. Jo alkuvaiheessa opettajien kanssa käytiin keskustelua näistä lähtökohdista.

Opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä keskeiseksi uudistusta ohjaavaksi periaatteeksi nousivat opiskelija- ja osaamiskeskeisyys. Tavoitteena on taata opiskelijalle mielekäs oppimisprosessi sekä lisätä opiskelijan osallisuutta ja opintoihin kiinnostumista. Harri Kukkonen (2012) kuvaa tätä prosessia moniulotteisena ja konstruktionistisen tutkimusotteen kaltaisena toimintana, jossa vaihtelevat sekä yksilö- että yhteisötasoiset oppimisen prosessit (mt., 154). Opetussuunnitelmista haluttiin luoda selkeästi osaamisperustaiset ja opintojen aikana hankittuja osaamisia kuvaavat. Samalla kuitenkin todettiin, että muuttuviin osaamisiin sekä erilaisen opiskelijoiden ja oppimisprosessien vaatimuksiin vastaamiseksi opetussuunnitelmat halutaan luoda erilaisia oppimisprosesseja mahdollistaviksi. Kukkonen (2011, 83) käyttää tästä nimitystä rakentuva opetussuunnitelma, joka eroaa annetusta, valmiista ja normiperustaisesta asiakirjasta. Tämä lähtökohta johti siihen, että opetussuunnitelmissa kuvattiin tavoiteltavia osaamisia. Sisältöjen osalta näin syntyvä väljyys tarkoitti joko sisältöjen esittämistä kysymyksinä tai väljinä teemoina, mikä jättää opetuksen toteutukseen mahdollisuuden tehdä valintoja kunakin tilanteen mukaan. Samalla todettiin, että ECTS-kriteeristö (ECTS Users' Guide 2009) ei välttämättä tue tämäntyyppistä lähestymistapaa. ECTS Guiden kriteeristön mukaan opiskelijan neljän vuoden suunnitelman pitäisi sisältöineen ja toteutustapoineen olla valmis jo koulutuksen käynnistyessä, mikä ei välttämättä vastaa enää nopeasti muuttuvan työelämän osaamisvaatimuksia.

Opetussuunnitelmien laadinta on oma osaamisen alueensa, joka edellyttää kokonaiskäsitystä kulloisenkin alan osaamisesta, mutta samalla myös syvälistä pedagogista näkemystä alan osaamisen kehitymisestä ja alan asiantuntijuuteen kasvusta. Kullakin koulutusalaalla käsitykset tiedosta ja opittavien ilmiöiden ydinolemuksista ja alan toimintakäytänteistä vaikuttavat siihen, miten asioita tarkastellaan. Ne vaikuttavat myös siihen, miten alalla vaadittavaa osaamista on mahdollista oppia.

Opetussuunnitelmaprosessia suunniteltaessa hyödynnettiin aiempia tutkimuksia ja kokemuksia opetussuunnitelman kehittämisprosessista (esim. Karjalainen ym. 2003, Auvinen ym. 2005). Prosessi eteni taulukossa 1 esitettyjen vaiheiden kautta ja samalla prosessiin liitettiin kehittämistä tukevia koulutuksia ja työpajoja.

Opetussuunnitelmien lisäksi TAMKin opetussuunnitelmaprosessi tuotti tiettyjä pedagogisia toimintatavoitteita, joilla yhteistä pedagogista kulttuuria pyrittiin tukemaan. Opetussuunnitelmaprosessin alkuvaiheen ensimmäinen tärkeä keskustelu, joka käynnistettiin opetussuunnitelmatyöryhmässä ja koulutusyksiköissä, koski opetussuunnitelman yhteistä perustaa. Opetussuunnitelman yhteiseksi perusrakenteeksi muodostuivat monitasoisen keskustelun ja koulutusyksiköissä tapahtuneiden koulutusinterventtioiden pohjalta tietämisen, tekemisen ja olemisen ulottuvuudet, joita kuvataan tässä julkaisussa tarkemmin Harri Kukkonen artikkelin yhteydessä (myös Barnett & Coate 2005).

Toiseksi opetussuunnitelmatyöryhmän johdolla laadittiin TAMKin yhteisen osaamisen (jota käytetään joskus myös termiä yleiset osaamiset) kuvaus. Yhteisen osaamisen määrittelyssä pohjana käytettiin Arenen koulutusohjelmatyöryhmässä (Suositus tutkintojen... 2010) luotua pohjaa. Yhteinen osaaminen vietiin opetussuunnitelmaan ns. juonteeksi. Kukin koulutus liitti yhteisen osaamisen osaamistavoitteet osaksi eri opintojaksojen tavoitteistoa. Peppi-tietojärjestelmässä tämä osaaminen voidaan saada esille käyttämällä jäsentelyä, josta avulla tämä osaaminen on mahdollista myös saada näkyväksi.

Kolmas merkittävä keskustelu, jota prosessin kuluessa käytiin, liittyi aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä arviointiin. Opetuksessa käytettävän yhteisen arviointikriteeristön olemassaolo todettiin keskeiseksi edellytykseksi, ja työryhmässä käydyn keskustelun perusteella päätettiin siihen, että opetussuunnitelmatyöryhmä laatii TAMKin yhteiset arviointiperusteet. Tämä arviointikehikko toimii apuna laadittaessa eri alojen opintojaksokohtaisia arviointikriteereitä. (ks. Tiili, tässä julkaisussa.)

Opetussuunnitelmien työstäminen eteni moniulotteisena ja iteratiivisena prosessina, jossa eri yksiköiden prosessit eivät välttämättä edenneet

yhtäaikaisesti. Eri koulutusohjelmilla ja eri koulutusaloilla pohdinnat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisessä erosivat toisistaan, samoin kuin se koulutus, jota koulutusyksiköissä koettiin opetussuunnitelman kehittämisessä tarvittavan. Tähän haasteeseen pyrittiin vastaamaan erilaisilla koulutusaloilla koulutusratkaisulla tai työpajoilla (ks. Marttila & Karttunen, tässä julkaisussa).

Uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoa siirrettiin prosessin kuluessa kahteen kertaan. Syynä olivat opetus- ja kulttuuriministeriön suunnitelmat ammatikorkeakoulujen koulutusten kehittämiseksi. Opetussuunnitelman laadintavaihe saatiin päätökseen kesällä 2013 ja uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 1.8.2013. Tästä käynnistyi opetussuunnitelmien toimeenpano ja todellinen kehittäminen vaihe. Ne periaatekeskustelut ja suunnitelmat tietynlaisen osaamisen saavuttamiseksi, joita opetussuunnitelmiin on kirjattu, todentuvat vasta eletyissä opetussuunnitelmassa, joka muotoutuu jokaisen opiskelijaryhmän oppimisprosessin etenemisen myötä.

LÄHTEET

Auvinen, P., Dal Maso R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammatikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the Curriculum in Higher Education. Society for Research into Higher Education. New York: Open University Press.

Ciwan, J., George, J., W. & Pinheiro-Torres, A. 2004. Alignment of Developments in Higher Education. *Higher education* 48, 439–459.

ECTS Users' Guide. 2009. Office for Official Publications of the European Communities. Brussels, 6 February 2009. Luettu 3.9.2014. ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf

Jäppinen, A.-K. & Sarja, A. 2012. Distributed Pedagogical Leadership and Generative Dialogue in Educational Nodes. *Management in Education* 26, 2, 64–72.

Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi, A. 2003. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa

Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopiston kehittämissyksikkö, 55–86.

Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V.-M. (toim.): Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 83–103.

Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.): Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 152–172.

Mannix, E. & Neale, M. A. 2005. What Differences Make a Difference? The Promise and Reality of Diverse Teams in Organizations. *Psychological Science in the Public Interest* 6, 31–55.

Nygaard, C., Hjolt, T. & Hermansen, M. 2008. Learning-based Curriculum Development. *Higher Education* 55, 3, 3–50.

Opetussuunnitelmien laadinnan periaatteet. Joulukuu 2009. Julkaisematon asiakirja.

Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 2011. Valtioneuvoston kanslia 26.6.2011. Luettu 24.6.2014. <http://valtioneuvosto.fi/tietoarkisto/aiemmat-hallitukset/katainen/hallitusohjelma/fi.jsp>

Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja yhteisten kompetenssien soveltamisesta koulutusohjelmissa. 2010. Arene ry. Luettu 26.6.2014. <http://www.diak.fi/files/diak/Harjoittelu/ARENEn-suositusNQFnyhteistenkompetenssiensoveltamisesta.pdf>

TAMKin strategia 2010–2019. 2010. Luettu 8.9.2014. [http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/\\$all/156822E30C4E9C22575750033C5C6](http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/$all/156822E30C4E9C22575750033C5C6)

2.

Onko sitä **PAREMPI SOPPA,** *mitä useampi kokki?*

SATU KYLMÄLÄ

TAMKissa oli 2000-luvun alussa matkailu- ja ravitsemis-
alla kolme suomenkielistä ja yksi englanninkielinen
koulutus(ohjelma). Sitten hotelli- ja ravintola-alan sekä
palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmat päätet-
tiin yhdistää ja matkailun koulutukset siirtää liiketalouden kou-
lutuksiksi. Syntyneelle uudelle koulutukselle rakennettiin myös
uusi, yhteinen opetussuunnitelma. Tässä artikkelissa kuvaillaan
opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä tapahtunutta muu-
tosprosessia, erityisesti muutosta valmistelleen ja sitä toteutta-
van yhteisön näkökulmasta.

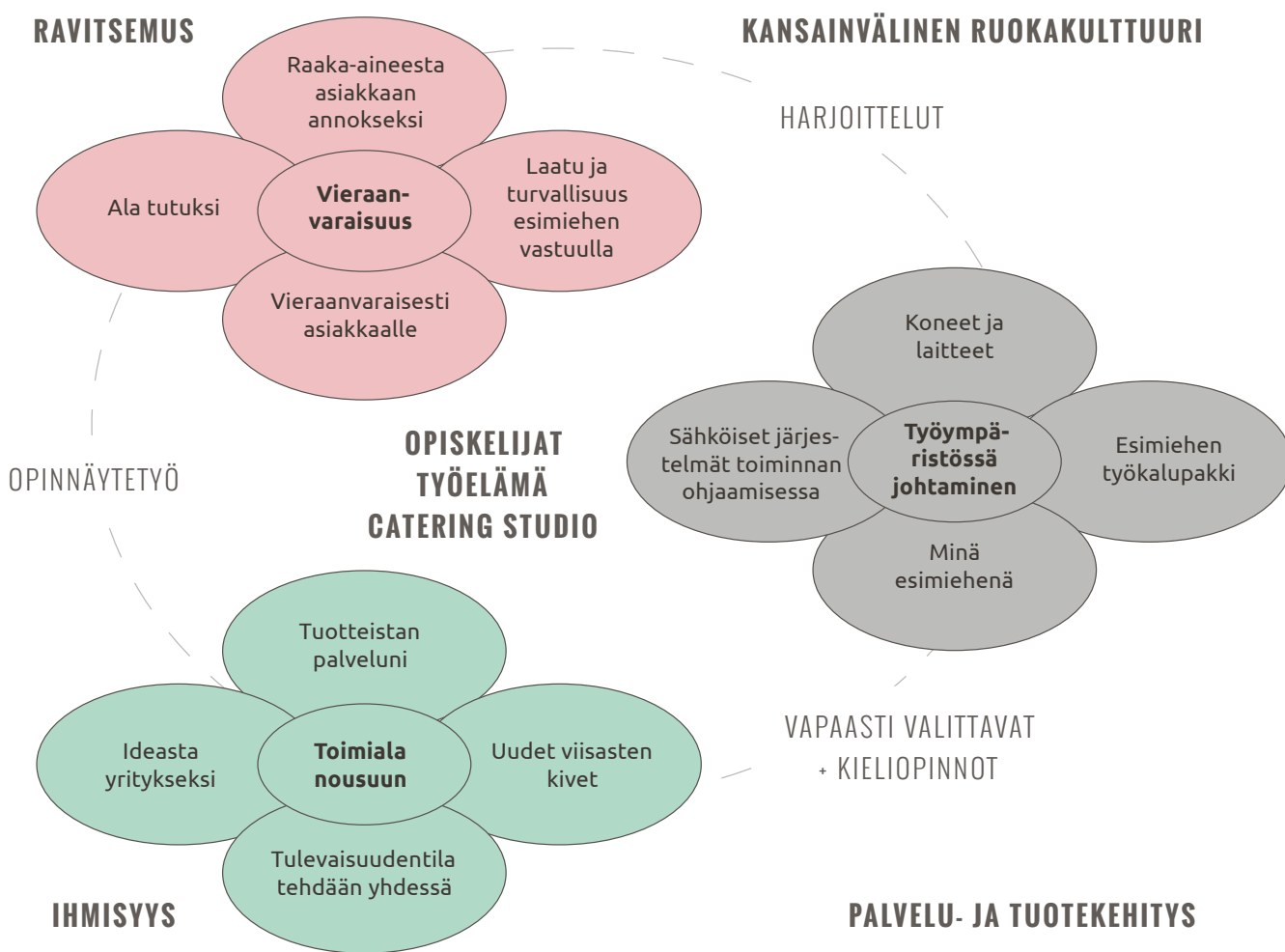
Muutosprosessia voidaan kuvata siten, että se etenee valmistelun,
käyttöönoton ja vakiinnuttamisen kautta tuloksiin. Valmisteluvai-
heessa on tärkeä huomioida muutostarpeen merkitys, valmius
muutokseen ja käytettävissä olevat resurssit. Käyttöönotossa

muutoksen luonne sekä paikalliset ja ulkoiset tekijät toimijoineen ratkaisevat. Vakiinnuttamisvaiheessa puolestaan vaikuttavat resurssit ja toiminnan toteuttajien sitoutuminen muutokseen. (Fullan 1994, 47–64; Huuhtanen 2002, 298.)

OPETUSSUUNNITELMAN MUUTOKSET

Koulutusten yhdistämispäätöksen jälkeen ryhdyttiin tekemään yhteistä opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman valmistelu käynnistyi vuonna 2009

työelämäyhteistyökumppaneiden kanssa pidetyllä työpajalla, jossa oli koulutusohjelman ulkopuolinen vetäjä. Työpajassa visioitiin tulevaa ja saatiin tätä kautta lähtökohtia yhteiselle työskentelylle. Erilisten ennakointimateriaalien, opiskelijoiden, yhteistyökumppaneiden, alumnien ja yhdistyvien koulutusohjelmien opettajien kokemusten perusteella oltiin yksimielisiä siitä, että opintojaksoja kannattaa toteuttaa useamman opettajan yhteistyönä ja lähtökohtana on, että jokainen opintojakso kytkeytyy aina käytännön töihin ja työelämään. Sen jälkeen lähdettiin miettimään kahden koulutusohjelman kaikkien 14:n opettajan kanssa koko uuden, yhteisen koulutuksen tavoitteita ja vuositavoitteita (ks. kuva 1, kukan keskusta). Työskentelyn tuloksena nousi esille viisi ydinosaamisen kärkeä, jotka haluttiin kuljettaa opetussuunnitelmassa koko koulutuksen ajan:



Kuva 1. Palveluliiketoiminnan opetussuunnitelmakokonaisuus

hygienia ja turvallisuus, ihmisyys, kansainvälinen ruokakulttuuri, palvelu- ja tuotekehitys sekä ravitsemus.

Ydiosaamisten lisäksi sitouduttiin yhteisesti myös konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka näkyy opetussuunnitelmassa opiskelijakeskeisyytenä ja siinä, että opiskelija toimii itsenäisenä tiedon rakentajana. Sovittiin, että käytännön tekeminen on yhtenä vahvana kivijalkana suunnittelulle ja uudessa opetussuunnitelmassa pyritään hyödyntämään vanhojen koulutusten hyviä puolia. Aktiivisena tavoitteena oli rakentaa opetussuunnitelma kuitenkin täysin uuden näköiseksi ja joustavaksi kulloisenkin vuoden tarpeiden mukaan. Näiden ajatusten pohjalta edettiin pienissä ryhmissä suunnittelemaan varsinaisia opintojaksoja. Jokaiselle opintojaksolle määriteltiin vastuopettaja, joka keräsi ryhmänsä kokoon ja vastasi työn etenemisestä.

Työ eteni varsinaisen opetustyön rinnalla siten, että pienryhmien jäsenet tapasivat keskenään ja aina, kun yhden vuoden suunnitelma oli saatu kasaan, tarkasteltiin opintojaksojen tavoitteita ja sisältöjä yhdessä. Yhdessä sovittiin, että vuosi koostuu neljästä 10 opintopisteen pääopintojaksosta, jotka ovat aina yhden periodin pituisia (ks. kuva 1, kukat). Lisäksi opiskelija valitsee vapaasti valittavia ja kieliopintoja sekä harjoittelut ja opinnäytetyön. Tavoitteet ja sisällöt sovittiin kirjattavaksi niin väljästi, että niitä pystytään joustavasti tarkentamaan vuosittain toteutussuunnitelmissa. Tästä on ollut sekä etua että haittaa. Kun tavoitteet ja sisällöt on kirjoitettu väljästi, on varsinaiseen toteutussuunnitteluun kulunut myös tavattoman paljon aikaa. Opintojaksoissa on mukana vähintään kolme opettajaa ja enimmillään liki kymmenen toimijaa. Opetussuunnitelmaprosessi jatkuu niin kauan, että koko 3,5 vuoden opetussuunnitelma on toteutuksineen kertaalleen suunniteltu ja toteutettu.

Opetussuunnitelmaa tavallaan luodaan joka hetki eri henkilöiden välisissä vuorovaikutustilanteissa. Mosaikkimaisissa työympäristöissä amk-opettajalta vaaditaan yhteisöllistä osaamista, tiedon jakamista, oman osaamisen suhteuttamista muiden asiantuntijoiden osaamiseen sekä yhteisen uuden osaamisen työstämistä näiden pohjalta. Eri työkuultuuritaustaisten asiantuntijoiden ymmärtäminen edellyttää yhteisen kielen löytämistä ja erilaisten toimintatapojen hionnista. (Mäki & Saranpää 2010, 64; Mäki 2012, 63.)

YHTEISÖN MUUTOSPROSESSI

Motivaatiopsykologian mukaan ihmisen kolme psykologista perustarvetta ovat tarve kokea oma elämä ja itse merkityksellisenä, itsenäisyyden ja itsemääräämisen tarve sekä yhteisöllisyyden tarve. Yksilöä ohjaa halu kokea yhteisöllisyyttä, tarve olla tekevässä jotain merkityksellistä, mahdollisuus kehittyä henkilökohtaisesti, vaikuttaa omaan työhönsä, selkeät tavoitteet ja tunne, että häntä arvostetaan ja hän saa palautetta työstään. Näillä tekijöillä on yhteys työntekijöiden motivaatioon, työtyytyväisyyteen ja työhyvinvointiin. (Leppänen & Rauhalta 2012, 245, 247, 248.) Opetussuunnitelmaprosessi tarjoaa oikein ohjattuna mahdollisuuden kaikkien näiden kolmen perustarpeen tyydyttämiseen, kunhan siihen osallistetaan koko opettajajoukko ja prosessille annetaan riittävästi aikaa.

Organisaation muutosprosessi on aina myös tunnetason prosessi. Mietitään, onko muutos tarpeellinen ja mahdollinen. Muutokseen reagoidaan myös eri tavalla sen mukaan, koetaanko se positiiviseksi tai negatiiviseksi. Muutoksen tarpeen tiedostamisen, realiteettien tunnustamisen, vaihtoehtojen tunnistamisen ja valinnan, kokeilun ja arvioinnin kautta lopulta harjaannutaan ja sisäistetään muutos. Sitoutuminen uuteen toimintamalliin tapahtuu ensin muutoksen positiivisten vaikutusten hyväksymisellä ja lopullinen sitoutuminen vasta sitten, kun viimeimmätkin vakavat epäilyt muutoksen tarpeellisuudesta ovat haihtuneet mielestä. (Laamanen 2003, 258–260.)

Varsinaisen opetussuunnitelmaprosessin rinnalla on meidän tapauksessamme kulkenut uusien keittiö- ja ravintolatilojen suunnittelu ja varustelu. Työtunteja ei ole laskettu ja jokaisen kärsivällisyyttä ja jaksamista on koeteltu useamman kerran vuosia jatkuneen prosessin aikana. Ihmiset eivät vastusta muutosta, mutta he eivät halua tulla muiden muuttamiksi. Muutosmahdollisuus aiheuttaa vertailua menneeseen, koettuun, entiseen, tuttuun, turvalliseen. Uusi tilanne, josta ei ole kokemusta, on pelottava. Muutoksessa pelätään sitä, että menetetään entinen, epäonnistutaan, tehdään osaamattomuuden takia virheitä tai että edessä on jotain sellaista, joka ottaa ylivallan. Muutoksen kynnyksellä monet pysyvät paikoillaan, koska eivät tiedä, mitä tuleman pitää. Muutos voi tuoda elämään ikäviäkin yllätyksiä. Kuitenkin ne tulevat usein juuri siitä syystä, että ei

suostuta muutoksen liikkeeseen. Kun muutos vastaa oikealla tavalla henkilökohtaisiin tarpeisiin ja se tuntuu arvoiltaan, tavoitteiltaan ja strategialtaan mielekkäältä, osa pelkoenergiasta muuttuu myönteiseksi voimaksi. Uteliaisuuden herättyä yksilö miettii, miten hän voi konkreettisesti itse vaikuttaa mielipiteillään, ideoillaan, työllään muutokseen. Pelon voima alkaa muuttua innostukseksi ja rohkeudeksi. Tunteet ovat aina muutoksen perustalla. Vasta tiedostamisen, ymmärtämisen ja hyväksymisen kautta voidaan sitoutua muutoksiin. (Koskensalmi, Lauttio & Lindström 2000, 10; Harju 2002, 95–97, 106.)

Kahden koulutusohjelman yhdistyminen on tarkoittanut myös sitä, että osalla henkilöstöstä lähiesimies on vaihtunut ja on jouduttu opettelemaan uusien työkavereiden kanssa toimimista. Työskentelykulttuurit ovat olleet jonkin verran erilaiset ja uudelleen ryhmytyminen on vaatinut aikaa. Muutos koettelee aina organisaation kulttuureja. Jokaisella organisaatiolla on kulttuurin pohjalta rakentuneita yhteisiä ajatus- ja toimintamalleja, jotka muodostavat toiminnan viitekehyksen. Kehys toimii perustana sille, miten yksilöt suhtautuvat työtovereihinsa, työntekoon ja organisaatiossa tehtäviin muutoksiin. Nopealiikkeisellä, innostavalla ja hauskuutta korostavalla organisaatiokulttuurilla on kuitenkin hyvät mahdollisuudet selvittää tiukastakin muutoksesta. (Kvist & Kilpiä 2006, 114–124.)

Opetussuunnitelmatyön merkitys syntyy arjen vuoropuheluissa. Ihmisten johtamisessa johdetaan merkityksiä ja annetaan tilaa vuoropuhelulle ja ihmisten arvokkuutta korostavalle kulttuurille. Vuorovaikutuksessa koordinoidaan asioille annettuja merkityksiä, niin että vastuullinen ja arvostava toiminta on mahdollista eri tilanteissa. (Onnismaa & Kiander 2012, 46.) Ihmisten johtamisessa on keskeistä johdettavien kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuva merkitysten rakentaminen ja todellisuuskäsityksiin vaikuttaminen (Auvinen & Lämsä 2010, 84). Organisaatio nähdään elävänä yhteisönä, jossa jäsenten väliset suhteet lomittuvat vuorovaikutuksen verkoiksi. Hyvä johtaja ymmärtää moniäänisyyttä ja johtaa dialogeja. Johtaminen on eri tasoilla esiintyvä jaettu tai hajautettu ilmiö. Se on riippuvainen sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista ja vuorovaikutusverkkojen vaikutuksista. (Ropo ym. 2005, 18, 19, 158.) Muutoksen johtamiseen osallistuvat myös opettajat omilla opintojaksototeutuksillaan vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Myös varsinkin ensimmäisen

vuoden opintojen ohjaukseen tiiviisti osallistuvat tuutor-opiskelijat johtavat muutosta omalla asennoitumisellaan ja viestinnällään. Opetussuunnitelman toteuttamisvaiheessa (käyttöön otossa) muutosprosessia ovat merkityksellistämässä opettajien lisäksi kaikki opiskelijat.

Savonmäki (2007) on tutkinut laadullisessa tutkimuksessaan opettajien kollegiaalista yhteistyötä ammattikorkeakouluissa. Opettajan ja ammattikorkeakoulun tuloksekkaan työn keskeinen edellytys on yhteistyökyky. Opettajan oma ajattelu paljastui Savonmäen tuloksissa keskeiseksi yhteistyön lähtökohdaksi, ja se korostui enemmän kuin organisaatiorakenteet. Autonomian individualistisella tulkinnalla voidaan ylläpitää rajoja, jolloin saatetaan vieraantua yhteistyön mahdollisuuksista ja haetaan vain tukea oman työn tekemiselle. Autonomian yhteisöllisessä tulkinnassa yhteistyö nähdään sosiaalisena riippuvuutena ja välttämättömänä osana opetusta ja sen tavoitteiden saavuttamista. (mt. 2007, 5–6.) Yhteistyö voi kuitenkin olla vain näennäistä, jolloin esimerkiksi samalla opintojaksolla opettavien opettajien määrä ei sinänsä kerro yhteistyön laadusta.

Opetussuunnitelmaprosessissa eri opintojaksojen välinen yhteistyö koettiin haastavaksi, koska opintojaksojen ja niiden toteutusten suunnittelu yhdessä vie erittäin paljon aikaa. On vaikea ehtiä käymään toteutuksia vielä joukolla läpi niin, että kaikille muodostuisi yhteinen näkemys siitä, mitä eri opintojaksojen sisällä käytännössä tapahtuu.

Yhteistyön toteutumiseen vaikuttavat työn organisointi, resursointi, tuki ja johtaminen. Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittyminen kohti yhteisöllisyyttä edellyttää osallistavaa johtamista. Esimiehen on kyettävä antamaan tukea ja tilaa opettajan omille ratkaisuille, mutta siten, että kulttuuri ei käänny ihannoimaan individualismia. Opettajalla on vastuu työnsä kehittämisestä, ja siten autonomian tulkinta sekä individualistisesta että yhteisöllisestä näkökulmasta on tärkeä tekijä. Esimiehen on tunnistettava, milloin sosiaalinen riippuvuus on vahvuutta ja yhteistyöstä voidaan oppia ja milloin taas se on rasite ja ajaa yhteistyöstä vieraantumiseen. (Savonmäki 2007, 156, 173–174.) Ensimmäisen vuoden jälkeen toteutuneesta opetussuunnitelmasta on käyty keskustelua sekä kollegoiden että opiskelijoiden kesken ja pyritty tältä pohjalta kehittämään edelleen sekä tämän että tulevien vuosien suunnitelmia. Vasta kaikkien kolmen

ja puolen vuoden opintojaksojen toteutusten jälkeen nähdään kokonaisuudessaan, miten uudessa opetus suunnitelmassa on onnistuttu. Silti kehittäminen jatkuu ja joka vuosi reagoidaan niin koulun sisältä kuin ulkopuolelta tuleviin impulssihin.

Yhteiseksi tekemisen prosessissa jaetaan kokemuksia, tietoa, tietämättömyyttä, arvostusta ja luottamusta sekä vaihdetaan ajatuksia ja keskustellaan arjen tapahtumien erilaisista tulkinnoista. Haasteeksi yhteiseksi tekemisessä tulevat halu neuvotella, heittäytyä prosessiin ja laittaa itsensä persoonana likoon. Ihmisten sitouttaminen on tärkeä tehtävä, jota ei saada aikaan käskyttämällä, vaan osallistamalla ihmisiä oman asiantuntijuuden rakentamiseen. Ryhmä mahdollistaa oman asiantuntijuuden rajojen ylittämisen, uuden oppimisen ja sellaisten asioiden kehittämisen, joihin ei yksin olisi mahdollisuutta. Jaetussa johtajuudessa on tärkeä ymmärtää itsensä ryhmän tärkeäksi osaksi. Asiantuntijuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja se saa määritteensä suhteessa kontekstiin, paikkaan ja aikaan. (Ropo ym. 2005, 22, 29, 100, 111.)

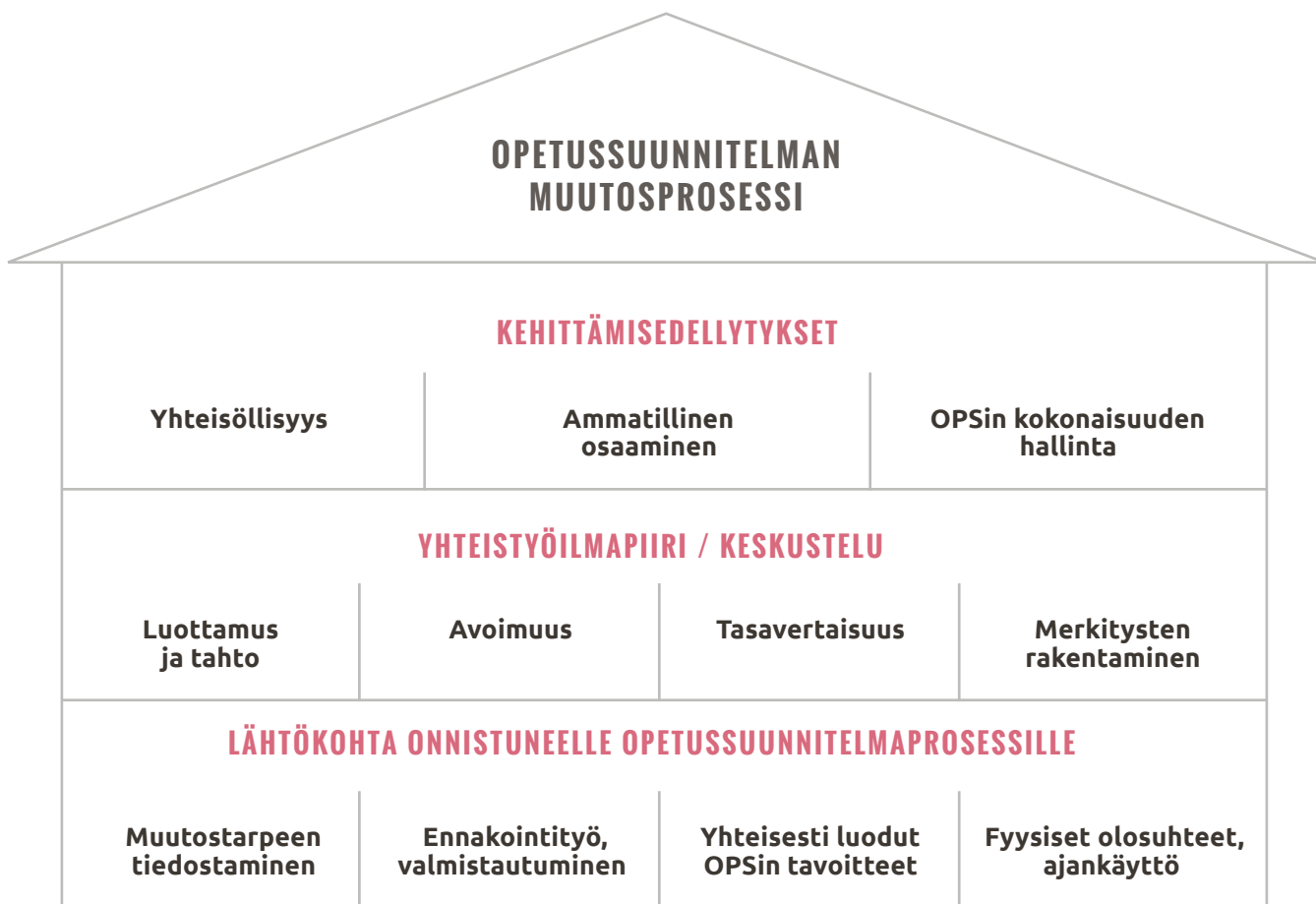
Luottamuksen puute voi vaarantaa koko muutosprosessin. Ihmiset toimivat tehokkaimmin sellaisten henkilöiden kanssa, joihin he luottavat. Luottamuksen puute hidastaa tekemistä ja asioiden etenemistä, jos ihmiset joutuvat varomaan ja punnitsemaan tarkasti sanojaan ja toimiaan. Luottamuksen kautta henkilöstö uskaltaa jakaa ideoitaan ja kokemuksiaan, mikä aikaansaa keskustelua ja vuorovaikutusta. Jos organisaatiossa ei synny keskustelua, se turhauttaa, vahvistaa negatiivisia tunteita ja aiheuttaa energian puutetta. (Stenvall & Virtanen 2007, 77–81.) Luottamusta pidetään työyhteisön vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin keskeisenä elementtinä ja yhteistyön pohjana. Luottamuksella selitetään tehokasta ja tuloksellista kommunikaatiota, sitoutumista ja yhteistyötä. Se on sitä tärkeämpää, mitä merkityksellisempää on yhteisön tehokas tiedon vaihdanta, sitoutuminen, oppiminen ja yhteistyö sekä toiminnan riskit ja riippuvuus. Luottamukseen liittyy toimijoiden halukkuus ottaa riskejä ja hyväksyä mahdollisuus menettää jotain arvokasta. Vastavuoroinen luottamus edistää toimijoiden halukkuutta tukea toinen toistaan. Ryhmän yhtenäisyys ja yhteiset arvot ovat merkityksellisiä luottamuksen rakentumisessa. Luottamuksen avulla voidaan vähentää vaihdantakustannuksia, hierarkkista kontrollia ja muodollisten sopimusten suhteellista merkitystä. (Blomqvist 2006, 20,

21.) Kun muutosta toteuttavien ihmisten joukossa on keskenään toisensa paremmin ja huonommin tuntevia ihmisiä, luottamuksen astekin vaihtelee ja asioita eteenpäin vietäessä pitäisi pystyä huomioimaan myös luottamusvajeen aiheuttamat vaatimukset.

Fyysinen ympäristö mahdollistaa tai vaikeuttaa erilaisten ihmisten osallistumista toimintaan ja joko helpottaa tai hankaloittaa vuorovaikutusta (Ropo ym. 2005, 22, 29, 100, 111). Meidän tapauksessamme opetus suunnitelmatyötä tekevän ryhmän jäsenten välinen fyysinen etäisyys oli valmisteluvaiheessa kilometrejä ja luonteva päivittäinen kohtaaminen oli mahdotonta. Onneksi käyttöönotto vaiheessa ensimmäisen puolen vuoden jälkeen saatiin työtilat, jotka ovat lähellä toisiaan, ja päivittäisiä kohtauksia tulee automaattisesti. Myös opetustiloista suurin osa on samalla käytävällä.

MITÄ MUUTOSPROSESSISTA OPIITTIIN?

Muutosprosessi on ollut valtava. Jälkikäteen prosessia tarkastellessa on todettava, että muutostarpeesta olisi pitänyt keskustella vieläkin enemmän. Kun jokin asia muuttuu, tarvitaan keskustelua, jotta voidaan päättää, mitä muutetaan ja miksi niin tehdään, sekä mitä siitä seuraa työn kannalta. Jalavan & Vikmanin (2003) mukaan keskustelulla hahmotetaan tulevaisuutta, ikään kuin simuloidaan sitä, mitä ei ole olemassa vielä nykyhetkessä. Todellisuus ei ole objektiivinen, vaan se muodostuu kokemuksista ja niiden tulkinnasta vuorovaikutuksessa. Arjessa keskustelut rakentavat koko ajan tätä ihmisten todellisuutta tuottamalla joko tilannetta säilyttävää tai uudistavaa ajattelua. Uudistavan keskustelun jälkeen tapahtuu usein muutos, ja se taas laukaisee keskustelun, jonka tavoitteena on sopeuttaa ihmiset muutokseen. Näin voidaan oppia ja saada valmiuksia toimia muuttuneessa tilanteessa. Keskustelun merkitys toiminnalle ja sen uudistamiselle on hyvin suuri. Mikäli vuorovaikutus lakkaa, kuva kokonaisuudesta hajoaa ja toimintakyky työyhteisön jäsenenä heikkenee. Vuoropuhelua ei työelämässä käydä keskustelun itsensä vuoksi, vaan sen avulla tuotetaan uusia näkemyksiä ja yhteisymmärrystä, joka puolestaan muuntuu toiminnaksi suunnitelmien tekemisen kautta. (mt., 2003, 123–126.)



Kuva 2. Opetussuunnitelmaprosessiin vaikuttavat tekijät

Kirkpatrick (1985) määrittelee esimiehelle kolme avaintekijää, jotka mahdollistavat onnistuneen muutoksen. Ne ovat empatia, kommunikointi ja osallistaminen. Empaattinen esimies näkee itsensä toisen henkilön tilanteessa. Hän tuntee alaisensa, tietää, miksi toiset vastustavat muutosta ja toiset ovat muutosmyönteisiä, sekä ennakoii, miten kukin yksilö reagoi suunniteltuun muutokseen. Kommunikoimalla luodaan molemminpuolinen yhteisymmärrys, informoidaan ihmisiä suhteellisen aikaisessa vaiheessa, kerrotaan miksi, mitä ja miten sekä varmistetaan, että ihmiset ymmärtävät. Esimies pyrkii saamaan kaikki muutoksen vaikutuspiiriin kuuluvat henkilöt mukaan muutosprosessiin. Hän kerää muutokseen liittyvien henkilöiden mielipiteitä ennen lopullista päätöstä ja kuuntelee heitä sekä harkitsee tarkasti heidän mielipiteitään ja tosiasioita. Esimies pyrkii tietoisesti käyttämään henkilöstön panosta päätöksenteossa, mutta jos se ei ole mahdollista, hän perustelee asian. Kaikki toiminta perustuu molemminpuoliseen luottamukseen. (Ming-Chu 2009; Kirkpatrick 1985.)

Meidän muutosprosessissamme näkyi matkan varrella se, että esimies ei tuntenut riittävän hyvin kaikkia muutosta toteuttavia alaisiaan. Myös hänen tapansa johtaa erosi joidenkin alaisen aiemmista kokemuksista. Jos luottamusta ei ole ehtinyt syntyä kaikkien osapuolten välille, muutosprosessin pitäisi edetä hitaammin ja sille olisi annettava enemmän aikaa. Opetussuunnitelmaprosessissa on välillä tehnyt mieli kysyä: "Eikös tästä asiasta ole jo riittävästi keskusteltu?" Mutta itse asiassa ryhmän jäsenet olivat muutosprosessissa keskenään eriarvoisessa asemassa, koska osan kanssa keskustelua muutostarpeesta oli käyty jo vuosia ennen muutosprosessin varsinaista käynnistymistä. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa oli mm. valmennuskoulutusta jo ennen varsinaisen opetussuunnitelmatyön aloittamista. Lähes viisitoista vuotta toteutettu monimuotokoulutus oli vaatinut myös koko ajan uusia toteutustapoja ja näkökulmia koulutuksen toteuttamiseen. Näin muutoksen sisäistäminen oli eri ihmisillä eri vaiheessa.

Kuvioon kaksi on koottu ne tekijät, jotka ovat tässä artikkelissa kuvattujen kokemusten ja lähdekirjallisuuden mukaan merkityksellisimpiä opetussuunnitelman muutosprosessin perustekijöitä. Vaikka lähtökohdat ovat kunnossa, tarvitaan lisäksi hyvä yhteistyöilmapiiri ja vilkasta keskustelua sekä edellytykset jatkaa opetussuunnitelman kehittämistä käyttöönotto- ja vakiinnuttamisvaiheissa.

Opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa on tärkeää, että mukana on opettajia, opiskelijoita ja työelämän edustajia, mutta joukko on kuitenkin tässä vaiheessa melko rajattu. Käyttöönotossa ja vakiinnuttamisessa on opetussuunnitelmaprosessissa mukana lisäksi iso joukko opiskelijoita, jotka eivät ole olleet suunnittelemassa tätä muutosta, joten heidän sitouttamisensa prosessiin on hankalaa. Toisaalta, voiko opetussuunnitelmaa edes vakiinnuttaa, vaatiiko jatkuva muutos jatkuvaa suunnittelua, käyttöönottoa ja vakiinnuttamista? Opetussuunnitelman uudistaminen on erittäin tärkeä ja pitkäaikainen muutosprosessi ja kokemuksemme mukaan opetussuunnitelmasoppakin voi olla sitä parempi, mitä useampia kokkeja siinä on mukana.

LÄHTEET

Auvinen, T. & Lämsä, A.-M. 2010. Huijareita ja pyhimyksiä - johtajat tarinoiden kertojina. Teoksessa Juuti, P. (toim.) Johtaminen voimavarana - Muutoksesta menestykseen. JTO. Vantaa: Hansaprint, 82–94.

Blomqvist, K. 2006. Luottamus organisaation työhyvinvoinnin ja tehokkuuden taustalla. Työn tuuli aikakauskirja 2/2006. Henkilöstöjohdon ammattilaiset Henry ry, 20–27.

Fullan, M. & Kananoja, T. 1994. Muutosvoimat: kouluuudistuksen perusteiden pohdintaa. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.

Harju, K. 2002. Johda rohkeaksi. Liiderin arkea kii-reorganisaatiossa. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, P. 2002. Työyhteisön muutos. Teoksessa Lindström, K. & Leppänen, A. (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 280–294. Jalava, U. & Vikman, A. 2003. Työ ja oppiminen yrityksissä. Ongelmista ratkaisuihin. Helsinki: WSOY.

Juuti, P. 2010. Suomalaisen johtamisen erityispiirteet. Teoksessa Juuti, P. (toim.) Johtaminen voimavarana - Muutoksesta menestykseen. JTO. Vantaa: Hansaprint, 13–28.

Kirkpatrick, D.L. 1985. How to Manage Change Effectively: Approaches, Methods and Case Examples. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Koskensalmi, S, Lauttio, L-M. & Lindström, K. 2000. Innovatiiviseksi työyhteisöksi voi kehittyä. Työterveyslaitos.

Kvist, H. & Kilpiä, T. 2006. Muutosaskeleita. Performance Power Association.

Laamanen, K. 2003. Johda liiketoimintaa prosessien verkkona. Ideasta käytäntöön. Helsinki: Laatukeskus.

Leppänen, M. & Rauhala, I. 2012. Johda ihmistä. Psykologiaa johtajille. Hämeenlinna: Talentum.

Ming-Chu, Y. 2009. Employees' Perception of Organizational Change: The Mediating Effects of Stress Management Strategies. *Public Personnel Management* 38 (1), 17–32.

Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in business and economics. N:o 109.

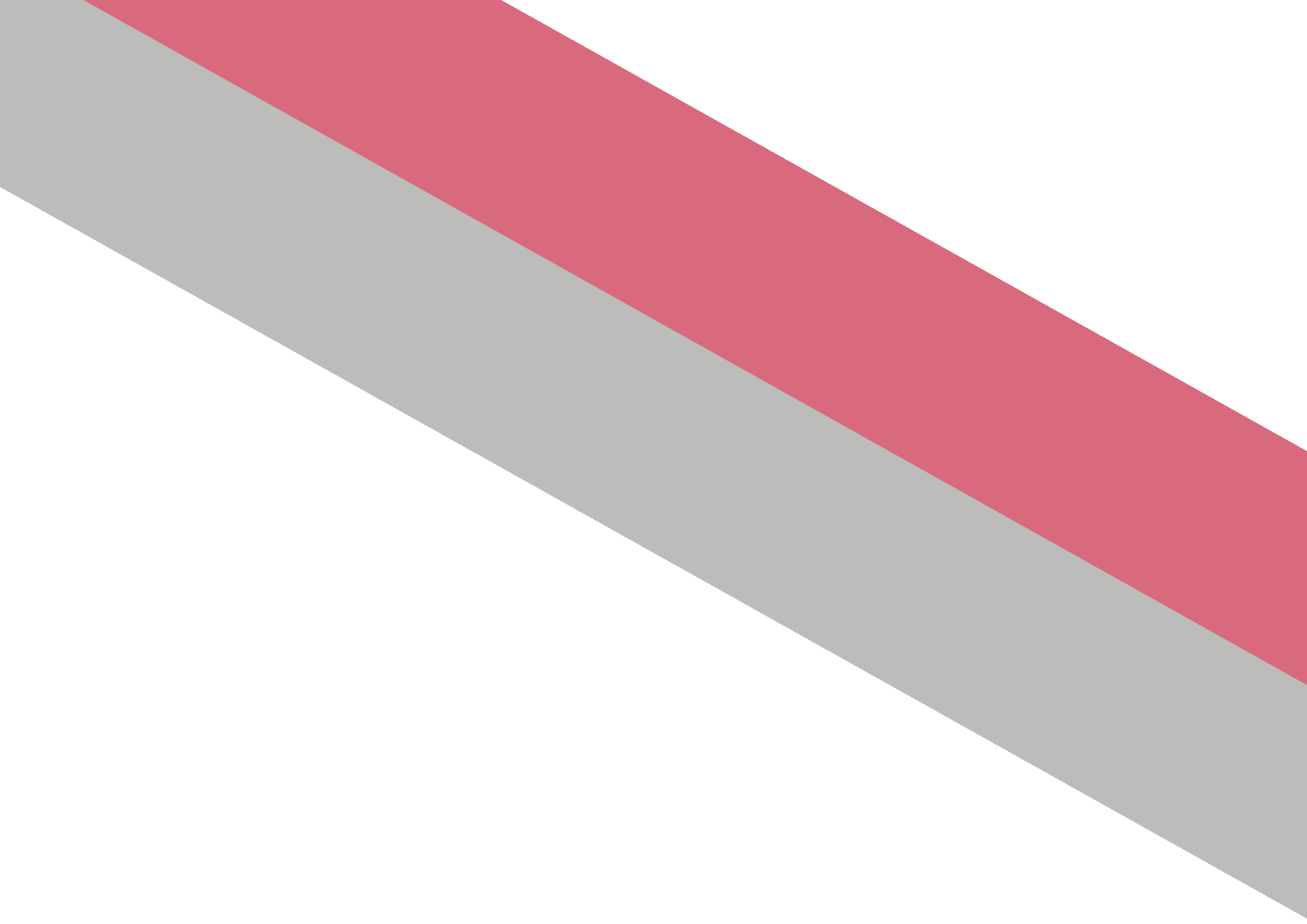
Mäki, K. & Saranpää, M. 2010. Paradokseja ja tulkin-
tafoorumeita - johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa. Haaga-Helion kehittämisraportteja 1/2010. Helsinki: Haaga-Helia.

Onnismaa, J. & Kiander, T. 2012. Johtamisen tilat: yksilöllistävää ja suhteissa olevaa johtamista. Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 25–53

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Hämeenlinna: Talentum.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylän yliopistopaino.

Stenvall, J. & Virtanen, P. 2007. Muutosta johtamassa. Helsinki: Edita Publishing Oy.



*TAMK*in
yhteiset
pedagogiset

PERIAATTEET

JA NIIDEN
SOVELTAMINEN

3.

Opetussuunnitelman **MERKITYS** *toimintakyvyn kehittymisessä*

HARRI KUKKONEN

Opetussuunnitelmassa realisoituvat oppilaitoksen oppimiseen, tietoon, yksilöllisyyteen ja yhteisöön liittyvät arvot, uskomukset ja periaatteet. Siinä näkyy, minkälaista inhimillistä kehitystä halutaan tukea, minkälaisilla opetussuunnitelman elementeillä kehittymistä tuetaan sekä minkälaiset ovat näiden elementtien suhteet. Vaikka näihin ei opetussuunnitelman tekstissä vastattaisikaan suoraan, ne näkyvät opetussuunnitelman rakenteessa ja perusoletuksissa. (Barnett & Coate 2010, 25–26.) Nämä avaavat tai rajaavat pois opettajan ja opiskelijan toiminnan erilaisia mahdollisuuksia (Kukkonen 2011).

TAMKin kaikkien opetussuunnitelmien teoreettinen perusta rakentuu käsitteille tietäminen, tekeminen ja oleminen. Kuvailen ja konkretisoin tässä artikkelissa näitä opetussuunnitelman ulottuvuuksia. Keskityn erityisesti siihen, mitä olemisen ulottuvuus tarkoittaa, miksi sen huomioonottaminen on tärkeää sekä miten sitä voi virittää ja ylläpitää. Oppimisessa ja ohjaamisessa on tärkeää kysyä, mikä tekee ihmisestä toimijan. Miksi opiskelija ei toimi,

vaikka on esimerkiksi tentissä osoittanut tietävänsä ja osaavansa? Etsin vastauksia näihin kysymyksiin esittämällä sekä teoreettisia että käytännöllisiä näkökulmia ja perusteluja sille, mikä merkitys olemisen ulottuvuudella on identiteettityölle sekä ammatillisen tahdon, toimintakyvyn ja ymmärtämiseen perustuvan osaamisen kehittymiselle.

OPETUSSUUNNITELMAN TIETOAINES

Opetussuunnitelman perustana on yleensä pidetty ammatti-, koulutus- tai tieteenalan tietoainesta eli niin sanottua alakohtaista tai ammattispesifiä faktatietoa. Tällaisen tiedon sisällyttäminen opetussuunnitelmaan on tietenkin välttämätöntä. Opetussuunnitelman rakenteeseen vaikuttaa kuitenkin se, minkälaiseksi yksilön ja ympäristön suhde oppimisen prosessissa ymmärretään. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppimisessa on tärkeää ottaa huomioon kaksi eri tasoa. Interpsykologisella tasolla tapahtuu yhteisön kielen ja kulttuuristen työkalujen omaksuminen ja intrapsykologisella tasolla tapahtuu niiden käyttäminen ymmärtämisen välineenä. (Kukkonen 2012, 157). Inter- ja intrapsykologisen tason eroa voi havainnollistaa Brunerin (1986) esittämällä jaottelulla kahdenlaisesta tietämisen tavasta. Se auttaa ymmärtämään, että opetussuunnitelman ja opetussuunnittelun sekä toiminnan perustaksi tarvitaan muutakin kuin ammattispesifin tietoa-aineksen muotoileminen osaamistavoitteiksi.

Paradigmaattinen tietäminen perustuu tarkkoihin käsitelmärittelyihin ja kategorisointiin. Tällainen luokittelu auttaa ihmistä jäsentämään kokemuksiaan järjestyneeksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. (Bruner 1986; Polkinghorne 1995, 100.) Eri ammatti-, koulutus- ja tieteenalojen tiedon voi ajatella olevan järjestetty juuri paradigmaattisen tiedon tyyppisesti. Tällaista tietämistä tarvitaan ongelmanratkaisussa, menetelmien osaamisessa ja harjoitellun toistamisessa. Se auttaa ihmistä toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti. Ammatillisen koulutuksen yhtenä tarkoituksena onkin, että opiskelija omaksuu tulevan ammattialansa käsitteistön, sanaston ja luokittelujärjestelmät. (Kukkonen 2012, 157.) Tämä

yleinen alaan liittyvä tieto on kaikille yhteistä eikä alan ilmiöiden kuvaamiseen käytetyissä faktoissa ole neuvottelun varaa. Myös arvioinnissa opiskelijan tietoja voidaan verrata alan edellyttämiin tiedon kategorioihin ja standardeihin.

Narratiivinen tietäminen edustaa toisenlaista tietämisen tapaa. Se on käyttökelpoinen pyrittäessä ymmärtämään ihmisen toimintaa tai hänen tapansa ymmärtää asioita ja ilmiöitä. Kun paradigmaattinen tietäminen kohdistuu toiminnan *yleisiin piirteisiin*, narratiivinen tietäminen kohdistuu *yksittäiseen toimijaan* (Polkinghorne 1995, 11). Näin esimerkiksi jonkin asian tekemiseen tarvitaan erilaista tietoa kuin siihen, mitä tuon tekemisen oppiminen tarkoittaa kunkin yksittäisen opiskelijan kohdalla. Narratiivinen tietäminen tuo esiin opiskelijan näkökulman, joten se edellyttää tilan antamista ”opiskelijan äänelle”. Termi narratiivinen viittaa kertomiseen tai tarinallisuuteen ja siihen voi liittää ajatuksen, että on joku, joka kuuntelee tarinaa, yrittää ymmärtää sitä ja tukee kertojaa tarinan konstruoinnissa.

Oppiminen ja ammattiin kasvaminen eivät perustu yksinomaan paradigmaattiseen tietämisen tapaan tarkoituksena pelkkä yleisen kaavan mukaan toimiminen erilaisten tekniikoiden avulla. Narratiivisessa tietämisen tavassa tulee esille ihmisen suhde maailmaan (oman alan ilmiöt), toisiin ihmisiin (opettajat, alan työntekijät, toiset opiskelijat) sekä suhde itseensä opiskelijana ja tulevana alan työntekijänä (identiteetti) (Polkinghorne 1995, 10). Paradigmaattinen ja narratiivinen tietäminen täydentävät toisiaan, ja niitä molempia tarvitaan itsen, toisten ja todellisuuden ilmiöiden ymmärtämisessä. Olemisen ulottuvuuden tietoinen huomioonottaminen liittyy juuri narratiiviseen tietämiseen, sillä se mahdollistaa yleisen (paradigmaattisen) tiedon henkilökohtaistumisen.

OPETUSSUUNNITELMAN ULOTTUVUUDET

Barnett & Coate (2010) korostavat, että sisältöpainotteisuuden, työelämälähtöisyyden tai osaamispe- rustaisuuden asemesta korkeakoulutuksen keskeisenä päämääränä on vaikuttaa opiskelijan tietämisen (knowing), tekemisen (acting) ja olemisen (being) tapaan. Käytän jatkossa näistä nimitystä opetussuunnitelman ulottuvuudet.

TIETÄMINEN

Keskeistä ei ole vain se, mitä opiskelija tietää, vaan pikemminkin tapa, jolla tieto on ymmärretty, analysoitu, arvioitu ja sovellettu.

Tietäminen pitää sisällään ammatti-, koulutus- tai tieteenalan yleisen perustiedon, teoreettiset mallit ja käsitejärjestelmät. Muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä ei riitä laajakaan yksittäisten tietojen kokoelma, vaan tärkeää on opiskelijan oma sitoutuminen ja suhde tietoon – hänen tietämisensä. Tietäminen tarkoittaakin henkilökohtaista suhdetta ihmisen ja kulloinkin käsiteltävänä olevan tietoaikeneksen välillä. (Barnett & Coate 2010, 48, 60.) Tämä kulloinkin esillä olevaan tietoaikeneistoon perustuva henkilökohtainen suhde paljastaa sen, mitä opiskelija tietää tai olettaa tietävänsä.

Tietämisen ulottuvuus voidaan yhdistää asiantuntijatiedon muotoon, josta voi käyttää nimitystä teoreettinen tieto. Tehtäväspesifin tiedon lisäksi keskeinen osa tätä tietovarantoa on tulevan ammattialan kulttuurinen ja yhteisöllinen tieto eli sosiokulttuurinen tieto. Tähän kuuluvat erilaiset perinteet, arvostukset ja tavat, jotka myös yhteisön uuden jäsenen oletetaan tietävän ja noudattavan. (Tynjälä 2007, 20–21.)

TEKEMINEN

Keskeistä ei ole vain oikea tai onnistunut lopputulos, vaan pikemminkin ammattimainen tapa suunnitella, toteuttaa ja arvioida prosessia, jolla lopputulokseen päädytään.

Tekemisen ulottuvuuteen kuuluvat erilaiset ammatti-, koulutus- tai tieteenalaspesifit käytänteet ja toimintamallit. Kuitenkin myös sitä koskee sama henkilökohtaisuus kuin tietämisen ulottuvuutta, sillä oppimisen näkökulmasta tärkeää ei ole vain oikea suoritus tai lopputulos, vaan opiskelijan omat tulkinat siitä, mitä, miten ja miksi hän tekee tiettyjä asioita päästäkseen haluttuun lopputulokseen. Tekeminen on siis ymmärrettävä laajemmin kuin yksittäisten osasuoritusten oppimisena ja toistamisena. (Barnett & Coate 2010, 48, 94; Timmermans 2010, 3.) Ammattialaspesifien valmiiden toimintamallien, ohjeiden ja standardien noudattamisen lisäksi oppimisessa tarvitaan tilaa narratiiviseen tietämiseen kuuluvalla koki-
jan näkökulmalle.

Tekemisen ulottuvuus voidaan yhdistää asiantuntijatiedon muotoon, josta Tynjälä (2007, 20) käyttää nimitystä käytännöllinen tieto. Se on tietoa siitä, kuinka jokin (asia) tehdään juuri kyseisellä alalla. Tällainen osaaminen syntyy käytännön kokemuksesta, erilaisten toimintatapojen ja -mallien sisäistämisen kautta. Ohjaamisen näkökulmasta on hyvä muistaa, että sen sanallistaminen saattaa joskus olla vaikeaa.

Yksittäisiä toimintastrategioita on helppo oppia (ja opettaa) erillisinä toimintoina, mutta se ei takaa, että niitä käytetään. Käyttö riippuu siitä, katsooko oppija olevansa itse vastuussa oppimistoiminnastaan vai odottaako hän muiden (esim. opettaja) kontrolloivan ja neuvovan häntä. (Resnick 1989, 1–24.) Näin esimerkiksi lopputuloksenkin arvioinnissa olisi hyvä mennä pidemmälle kuin pelkkään suorituksen ”oikeellisuuden” toteamiseen. On syytä analysoida ja arvioida, miten opiskelija positioi itsensä erilaisissa tilanteissa sekä miten erilaiset tiedot ohjaavat hänen ratkaisujaan.

OLEMINEN

Keskeistä ei ole vain opiskelijan innostus ja motivaatio uusien tietojen ja toimintamallien hankkimiseen, vaan pikemminkin itseluottamuksen, itsesäätelyn, reflektiivisyyden, kriittisyyden ja yhteisöllisyyden kehittyminen.

Barnett & Coate (2010, 108–109) korostavat, että opiskelijat eivät ole pelkkiä tietovarastoja ja kompetenssikokeelmia, vaan kaikki tieto ja osaaminen on yksilön tietämistä ja osaamista. Tämä ei tarkoita yksilöllisyyden ylikorostamista, vaan sitä, että opiskelijaa tulee ohjata ja tukea myös itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan, vaikka työskentely tapahtuisi työryhmissä tai tiimeissä. Rauhalan (1989, 21) mukaan kaikki muutokseen tähtäävä toiminta etenee hitaasti, sillä ihmisen tajuntaan ei voi panna mitään eikä sieltä voi ottaa pois mitään esinemäisessä mielessä, vaan kaiken on tapahduttava ymmärtämisen kautta. Opetussuunnitelmaan tarvitaan siis vielä ulottuvuus, joka sitoo tietämisen ja tekemisen kokevaan, ajattelevaan ja toimivaan subjektiin. Barnett & Coate (2010, 63) kuvaavat termillä oleminen (being) ihmisen minuuteen, itseyteen ja ”jonakin olemiseen ja joksikin tulemiseen” liittyviä elementtejä (ks. myös Kegan 2009; Pinar ym. 1995, 528; Land & Meyer 2010, 72).

Käytännössä olemisen ulottuvuuden huomioonottaminen tarkoittaa sitä, että opiskelijalle jää tilaa pohjata omaa tietämistään ja tekemistään sekä itseään opiskelijana ja tulevana alan työntekijänä. Olemisen ulottuvuudella on yhtymäkohtia Tynjälän (2007, 21) esittämistä asiantuntijan tiedon muodoista itsesääteletietoon tai laajemmin toiminnansäätelytietoon. Siihen kuuluu metakognitiivinen tieto eli tieto, joka liittyy yksilön omiin kognitiivisiin toimintoihin, kuten esimerkiksi yksilön sisäinen kokemusmaailma ja sisäiset tietämyksen rakentumisen prosessit. Opiskelijalla tällaista tietoa on esimerkiksi omien oppimistapojen ja osaamistarpeiden tunnistaminen, omien ajattelu- ja toimintamallien sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen. Oman toiminnan kriittisen tarkastelun ja ohjauksen lisäksi ammattillisen yhteisön jäsenyyteen kasvamiseen on syytä sisällyttää myös pohdintoja ammattillisesta toiminnasta sekä ammattialan ja työyhteisön kriittistä tarkastelua.

Ohitetaanko nyt eri tieteen- ja ammattialojen faktatieto eli tieto, joka ei ole riippuvaista tietäjästä? Tai eri aloilla tarvittavat eksaktit tekemisen tavat ja mallit? Ei suinkaan. Olemisen ulottuvuuden tukemiseen liittyviä reflektoinnin kohteita löytyy juuri alan yleinen perustiedon alueelta, faktoista, teoreettisista malleista ja käsitejärjestelmistä sekä käytännöistä ja toimintamalleista. Näiden löytäminen ei ole hankalaa, sillä ne on tavallisesti kuvattu erilaisina luokituksina, järjestelminä, kaavioina ja teorioina (ks. paradigmaattinen tietäminen).

Tietämisen, tekemisen ja olemisen ei tarvitse painottua jokaisessa opetussuunnitelmassa, opintokokonaisuudessa tai edes opintojakson tasolla samalla tavalla, mutta on tärkeää, että kaikissa tunnistetaan myös olemisen ja pohditaan sen osuutta (Barnett & Coate 2010, 164). Olemisen ulottuvuus sitoo teoreettiseen tietoon perustuvan tietämisen ja käytännölliseen tietoon perustuvan tekemisen kokevaan, ajattelevaan ja toimivaan subjektiin. Sen tietoinen huomioonottaminen on oikeastaan tietämisen ja tekemisen edellytys, mikäli halutaan, että opiskelija pystyy tunnistamaan ja analysoimaan oman ajattelunsa ja toimintansa perusteita ja tarkoituksenmukaisuutta erilaisissa ympäristöissä – siis sanallistamaan sellaista tietoa, josta on asiantuntijan toiminnassa käytetty termejä hiljainen tai piiloinen tieto (Kinchin, Cabot & Hay 2010). Tietäminen ja tekeminen ovat siis raakamateriaalia, jota on vielä työstettävä. Jos oletetaan, että tiedon moninaisuus johtaa itsestään

järjestykseen tai että virheetön lopputulos on osoitus asian hallitsemisesta, ohitetaan opiskelijan kokemusmaailma ja hänen tapansa ymmärtää.

Olemisen ulottuvuus ei ole mikään uusi asia, joka pitäisi lisätä opetussuunnitelmiin. Se on aina mukana, mutta sen merkitystä ei huomata, jos keskitytään vain substanssispesifiin ja paradigmaattiseen tietoon sekä sen käyttämiseen. (Kukkonen 2012, 167.) Oppimisessa on tärkeää, miten opiskelijan suhde omaan tietämiseensä ja tekemiseensä rakentuu ja muuttuu. Jos tälle prosessille ei jää tilaa, opiskelijat eivät pääse muodostamaan opittavien asioiden ja ilmiöiden välille omia kytkentöjään, vaan opetus perustuu opettajan tai muiden auktoriteettien tekemiin kytkentöihin. Olemisen ulottuvuuden tietoinen huomioonottaminen palauttaakin opiskelijan ja hänen oppimisprosessinsa opetussuunnitelman ja toiminnan keskiöön.

OLEMISEN ULOTTUVUUDEN TUKEMINEN

Miten saadaan näkyväksi se perusta, jonka varassa opiskelija tulkitsee kulloinkin tarkastelun kohteena olevia asioita, ilmiöitä ja toimintaa sekä myös itseään? Mitä olemisen ulottuvuuden huomioonottaminen voisi tarkoittaa käytännön toiminnan tasolla? Opiskelijalle aikaisemmin syntyneiden käsitysten eli alustavan ymmärryksen huomioon ottaminen on tärkeää siksi, että *opetus sinänsä ei välttämättä johda olennaisiin muutoksiin* niissä käsitteissä, joiden varassa opiskelija hahmottaa, selittää ja ymmärtää asioita ja ilmiöitä. Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004, 86–87) viittaavat opiskelijoiden intuitiivisia käsityksiä koskeviin tutkimuksiin, joiden mukaan opiskelijat pyrkivät sovittamaan oppimisprosessissa kehittelemäänsä uusia selityksiä tai ratkaisuja heillä jo olevien ennakkokäsitysten mukaisiksi. Nämä intuitiiviset käsitykset ovat hyvin pysyviä ja saattavat säilyä muuttumattomina koko koulutuksen ajan. Myös erilaiset ennakkoluulot tai pelot uutta ja erilaista, tutusta poikkeavaa kohtaan ovat sellaista henkilökohtaista tietoa, joka ei tule esille, ellei siihen erityisesti kohdisteta huomiota. (Bereiter 2002, 138–148.)

Olemisen ulottuvuuden esille saamiseen tarjoaa oivallisen perustan narratiivinen tietämisen tapa. Tunnistumisen, reflektoinnin ja muuntumisen

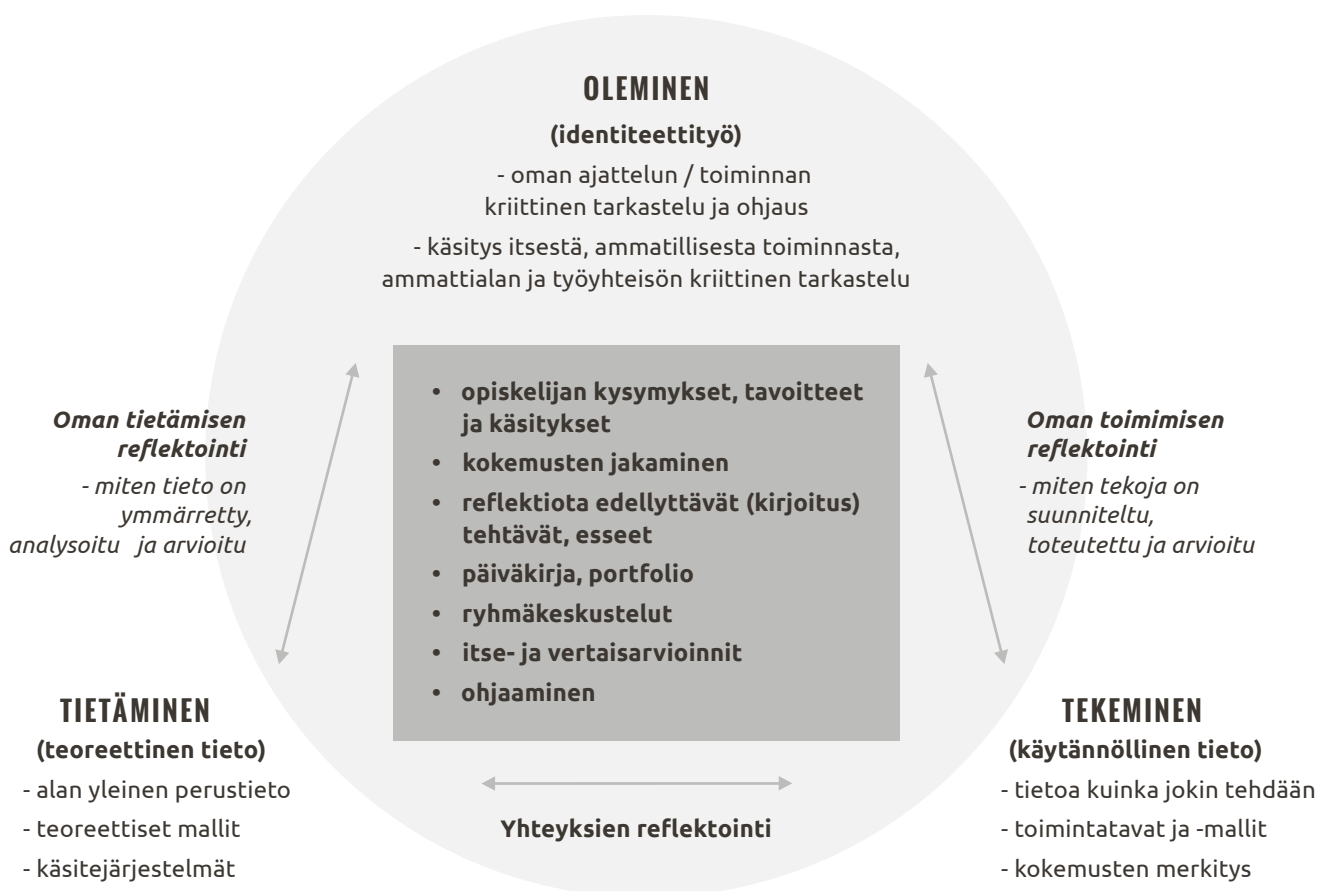
prosessia virittävät ja ylläpitävät esimerkiksi pienryhmäkeskustelut, analysointia edellyttävät esseet ja kirjoitustehtävät, oppimispäiväkirjan tai portfolion kirjoittaminen ja ohjauskeskustelu (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 37; Tynjälä 2007). Samalla kun kertominen (kirjallinen tai puhuttu) etäännyttää kokemuksesta, se tuo esille tavan, jolla koettu on ymmärretty. Kertomisen merkitys on siinä, että se abstrahoi kokemuksesta, mutta konkretisoi ymmärrystä. Kun kertomisen kohteena on suhde omaan tietämiseen ja tekemiseen, opiskelija oikeastaan tuottaa aineistoa, jota tutkimalla on mahdollista kehittää toimintaa kohti jatkuvasti ammattimaisempaa otetta. Se myös antaa tietoa ohjaamisen tarpeesta ja suunnasta, ja Conlen (2002, 7) mukaan tällainen itse tuotettu materiaali on erinomainen pohja myös arvioinnille.

Myös luokkatilanteessa tapahtuvaan toimintaan ja luentotyypin opetukseen on mahdollista sisällyttää osioita, joissa opiskelijoille annetaan aktiivinen tiedon prosessorin ja tuottajan positio. Esimerkiksi

opiskelijoiden omat kysymykset, omien käsitysten ja kokemusten esille tuominen, perusteleva, kokemuksista keskusteleminen, pari-, ryhmä- ja tiimityöskentely, ehdotusten tekeminen sekä esille tulevien sisältöjen ja aiheiden arviointi voivat ohjata syvemmälle oman ajattelun ja toiminnan perusteisiin ja virittää ajattelua myös oppituntien aikana. Lave & Wenger (1991) toteavatkin, että oppija ei niinkään opi muiden puheesta kuin siitä, että hän itse puhuu eli kielellistä kokemuksellista tietoaan.

Kuviossa 1 on kuvattu opetussuunnitelman ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä sekä tapoja, joilla olemisen ulottuvuutta voidaan aktivoida.

Olemisen tavan tunnistumisen ja muuttumisen tukeminen on siis hyvin käytännöllistä toimintaa. Se mahdollistuu ja voi saada aineksia kaikissa kohtaamistilanteissa (toiset opiskelijat, opettajat, työelämäkontaktit, erilaiset tekstit) sekä opiskelijalle annetuissa ja myös heidän itsensä kehittämissä



Kuvio 1. Olemisen ulottuvuuden tukeminen (sovellettu julkaisusta Kukkonen 2012, 166)

tehtävissä. Kysymys onkin lähinnä siitä, minkälaisia olemisen tapoja erilaisilla käytänteillä tietoisesti tai huomaamatta ylläpidetään. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa tietoon kohdistuva mielenkiinto täydentyy emotionaalisella sitoutumisella. Erilaisissa suunnitelmissa ja toiminnallisissa ratkaisuissa onkin tärkeää ottaa huomioon myös muita kuin vain rationaalisia aspekteja, oikeita vastauksia tai ulkoisesti havaittavaa tekemistä.

OLEMISEN ULOTTUVUUDEN YHTEYS IDENTITEETTITYÖHÖN

“Learning to become a professional involves not only what we know and can do, but also who we are (becoming)” (Dall’Alba, 2009, 1).

Miksi opiskelijan tarvitsee itse pohtia suhdettaan tietämiseensä ja tekemiseensä, opiskeluunsa ja tulevaan työhönsä? Eikö joku asiantuntija, vaikkapa opettaja, voisi tehdä sen? Oppiminen ei ole vain tietojen lisääntymistä ja soveltamista tai uuden tiedon konstruointia, vaan ihminen kokonaisuutena muuttuu. Dall’Alban (2005) mukaan pelkkä tietojen lisääntyminen ja työtehtävien opettelu ei vielä takaa taitavaa toimintaa, sillä ne eivät käynnistä sellaista muuttumisen prosessia, jota tarvitaan ammatillisessa kehityksessä. Tarvitaan jotakin, missä yksilön sisäinen maailma organisoituu uudelleen ja hänen identiteetinsä rakentuu tai muovautuu uudelleen.

Identiteetti tarkoittaa erilaisia merkityksiä, joita ihmiset voivat liittää itseensä, tai toisten heihin liittämiä merkityksiä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Siihen kuuluu henkilön elämänsä historiaan perustuva käsitys itsestä esimerkiksi ammatillisena toimijana. Näin se sisältää jossakin ammatissa toimimista koskevat uskomukset, mielenkiinnon kohteet, arvot, tavoitteet, tulevaisuuden päämäärät sekä näkemykset siitä, mihin henkilö kokee kuuluvansa. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006.) Mitä paremmin ihminen hallitsee toiminnan, jota työyhteisössä arvostetaan tai edellytetään, sitä keskeisempiin toimijaroleihin hänen on mahdollista päästä. Identiteetti siis vastaa myös kysymykseen, kuka ihminen on niissä yhteisöissä tai organisaatioissa, joissa hän toimii tai joihin hän kuuluu tai haluaa kuulua. Se, millainen sosiaalinen asema ihmisellä on eri yhteisöissä, riippuu osaltaan hänen toimintakyvystään suhteessa

kulloisenkin organisaation arvostamaan tai edellyttämään toimintaan. (ks. Lave & Wenger 1991.)

Identiteettityön ainekset nousevat siis sekä yksilön sisäisistä kokemuksista että hänen ulkopuoleltaan tulevasta määrittelyistä ja odotuksista. Kun *oppiminen ymmärretään osaksi identiteettityötä*, sitä ei voi rajata vain (oppitunneilla tai harjoittelussa tapahtuvaksi) tietojen ja toimintamallien lisääntymiseksi, jota jokin ulkopuolinen taho arvioi. Matkallaan kohti erilaisten käytäntöyhteisöjen eli jonkin ammatti-, koulutus- tai tieteenalan täysivaltaista jäsenyyttä (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 2009) opiskelijasta tulee jotakin sellaista, mitä hän ei aiemmin ole ollut. Ensimmäinen vaihe on tietenkin ylitetty siinä, että ihminen on hakeutunut jonkin alan opiskelijaksi. Sitoutumisen ja opiskeluun kiinnittymisen kannalta on aivan eri asia, kokeeko opiskelija esimerkiksi opiskelevansa liiketaloutta vai olevansa liiketalouden opiskelija. (Land & Meyer 2010, 74–75; Shanahan, Foster & Meyer 2010, 207–208; Barnett & Coate 2010, 61–62.)

Opiskelijan tarvitsee itse pohtia suhdettaan tietämiseensä ja tekemiseensä, opiskeluunsa ja tulevaan työhönsä siksi, että identiteettiä ei voi ”asettaa” ihmiseen ulkopuolelta. Osallistuessaan käytäntöyhteisöihin (Lave & Wenger 1991; Wenger 2009), siis tulevan ammattialan toimintaan, opiskelija kohtaa yhteisön toimintatavat, uskomukset, perinteet ja käytetyn tietovarannon (sosiokulttuurinen tieto). Nämä muovaavat hänen yksilöllisiä merkityksiään eli ovat raaka-ainetta oman ajattelun ja toiminnan pohtimiselle. Identiteetti jäsentyy, muovautuu ja (uudelleen)muotoutuu tässä prosessissa. Identiteetitkään eivät ole pysyviä siten, että koulutuksen aikana rakentuisi jokin pysyvä ja muuttumaton identiteetti. Työssä tapahtuvat muutokset vaativat jatkuvaa ammatillisten identiteettien koettelemista, arviointia ja uudelleenmuotoutumista.

IDENTITEETTI JA AMMATILLINEN TAHTO

Identiteettityöhön voidaan yhdistää ammatillisen tahdon (*professional will*) kehittyminen ja säilyminen. Ammatilliseen tahtoon kuuluu esimerkiksi myönteinen suhtautuminen oppimiseen ja sen ylläpitämiseen, halu muutokseen, valmius kohdata uutta ja epävarmaa sekä halu osallistua ja sitoutua toimintaan. Kuinka usein tällaisista asioista keskustellaan opiskelijoiden

kanssa? Juuri ammatillinen tahto kiinnittää opiskelijan ”joksikin tulemisen prosessiin”. Halu kulkea tavoitteita kohti johtaa siihen, että kohdattaessa ongelmia ja esteitä ne eivät lannista, vaan ihminen kestää ne ja jatkaa toimintaa. (Barnett 2007a).

Ammatillisen tahdon kehittymisen tukeminen on suoraan yhteydessä olemisen ulottuvuuden huomiointiin. Ammatilliseen tahtoon kuuluu itsearviointi (Barnett 2007a), eräänlainen itsesäätely, jolloin ihminen arvioi omaa osaamistaan ja suhdettaan (tulevan) ammatin tai työn vaatimuksiin ja toiminnan kenttään. Olemisen ulottuvuuteen taas kuuluu itsesäätelytieto tai toiminnansäätelytieto. Se sisältää oman toiminnan kriittisen tarkastelun ja ohjauksen lisäksi ammatillisen yhteisön jäsenyyteen liittyviä pohdintoja sekä myös ammattialan ja työyhteisön kriittistä tarkastelua. Ammatillinen tahto ei kehity umpiossa, irrallaan toisista ihmisistä tai ympäristöstä. Kuitenkaan sitä ei voi – kuten ei identiteettiäkään – asettaa ihmiseen ulkopuolelta.

Juuri ammatillista tahtoa voi pitää kohteena, johon voidaan vaikuttaa ja jota voidaan virittää esimerkiksi erilaisilla opetus- ja ohjausjärjestelyillä (ks. Olemisen ulottuvuuden tukeminen). Lyhyesti sanottuna ammatillinen tahto on tietämisen, tekemisen ja olemisen integroitumista (Barnett 2007a). Barnett (2007b, 115–117) korostaa, että oppimistilanteissa tulisi näkyä inspiraation pedagogiikka (*a pedagogy of inspiration*). Se tarkoittaa innostamista, jossa innostutaan ja luodaan jotain uutta. Orientoituminen kohti uutta tarkoittaa oppimisessa ja ohjaamisessa joustavuutta, uusien mahdollisuuksien avaamista, luovien ratkaisuiden löytämistä ja joskus jopa epävarman ja mahdollomankin äärelle ohjaamista. Se, että oppimiselle on asetettu tavoitteet, ei muuta tätä millään tavalla. Olennaista on uusien merkitysyhteyksien synty, kun opiskelijat oivaltavat oppimisen kohteena olevan asian merkityksen omassa toiminnassaan, tulevassa työssään ja myös elämässään.

IDENTITEETTI JA TOIMINTAKYKY

Miten identiteetti liittyy ammatissa toimimiseen? Miksi jo koulutuksen aikana tarvitaan identiteettityön tukemista? Identiteettityö edellyttää suhteen luomista erilaisiin yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja kulttuurisiin tekijöihin (Ropo 2009a; Yrjänäinen & Ropo

2013). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jo opiskeluaikana tulisi olla tilaa pohtia omia sisäisiä tietämyksen rakentumisen prosessejaan (yksilötaso), yksilöiden ja ryhmien välisiä kommunikaatio- ja vuorovaikutusprosesseja (yhteisön taso) sekä yleisemminkin tulevaa ammattiaan, työtään, tehtäviään, vastuitaan ja velvoitteitaan (kulttuurinen tai yhteiskunnallinen taso). Ammatillinen identiteetti siis toimii perustana sille, minkälaisia tulkintoja opiskelija tekee itsestään tulevana työntekijänä, yhteisöjen jäsenenä sekä profession edustajana. (ks. Kukkonen ym. 2014.) Jos korostetaan vain tietojen oppimista, opiskelijan persoonallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti jää helposti liian vähäisen reflektiivisen työskentelyn kohteeksi (ks. Ropo 2009b).

Maailmassa, jossa korostuu epävarmuus ja ennakoimattomuus, korostuu myös rutiinien ja valmiiden mallien käyttämisen asemesta ihmisen toimintakykyisyys. Jatkuvasti muuttuvissa (työ)ympäristöissä tarvitaan jotakin, jonka avulla tiedot ja osaaminen myös otetaan käyttöön. Identiteetti on toiminnan kannalta tärkeä siksi, että se osaltaan määrittää ihmisen positioitumista toimintaa vaativissa tilanteissa. *Ehyt persoonallinen ja ammatillinen identiteetti tekee ihmisestä toimijan*. Se voimauttaa ihmisen toimijaksi. Mahlakaarto (2010, 15) määrittelee voimaantumisen lisääntyneeksi tietoisuudeksi itsestä ja omista suhteista sosiaaliseen ympäristöön ja myös omien vaikutusmahdollisuuksien vahvistumiseksi.

On tärkeää erottaa toisistaan toimintakyky ja suorituskyky. Suorituskyky tarkoittaa valmiiden ja ennalta tehtyjen suunnitelmien läpiviemistä, mekaanista itsen ulkopuolisiin tapahtumiin reagoimista, harjoitellun toistamista tai tilanteiden teknistä hallitsemista. Se on suorituksiin liittyvää tietoa ja harjaantuneisuutta, joilla toteutetaan tiettyjä tavoitteita ja viedään läpi valmiita suunnitelmia. (Toiskallio 2001, 464; Kukkonen 2007, 150–151.) Näin sillä on yhteys paradigmaattiseen tietämiseen. Mikäli olemisen ulottuvuutta ja identiteettityötä ei oteta tietoisesti huomioon opetussuunnittelussa ja toiminnassa, saatetaan ajautua pelkästään suorituskyvyn harjaannuttamiseen.

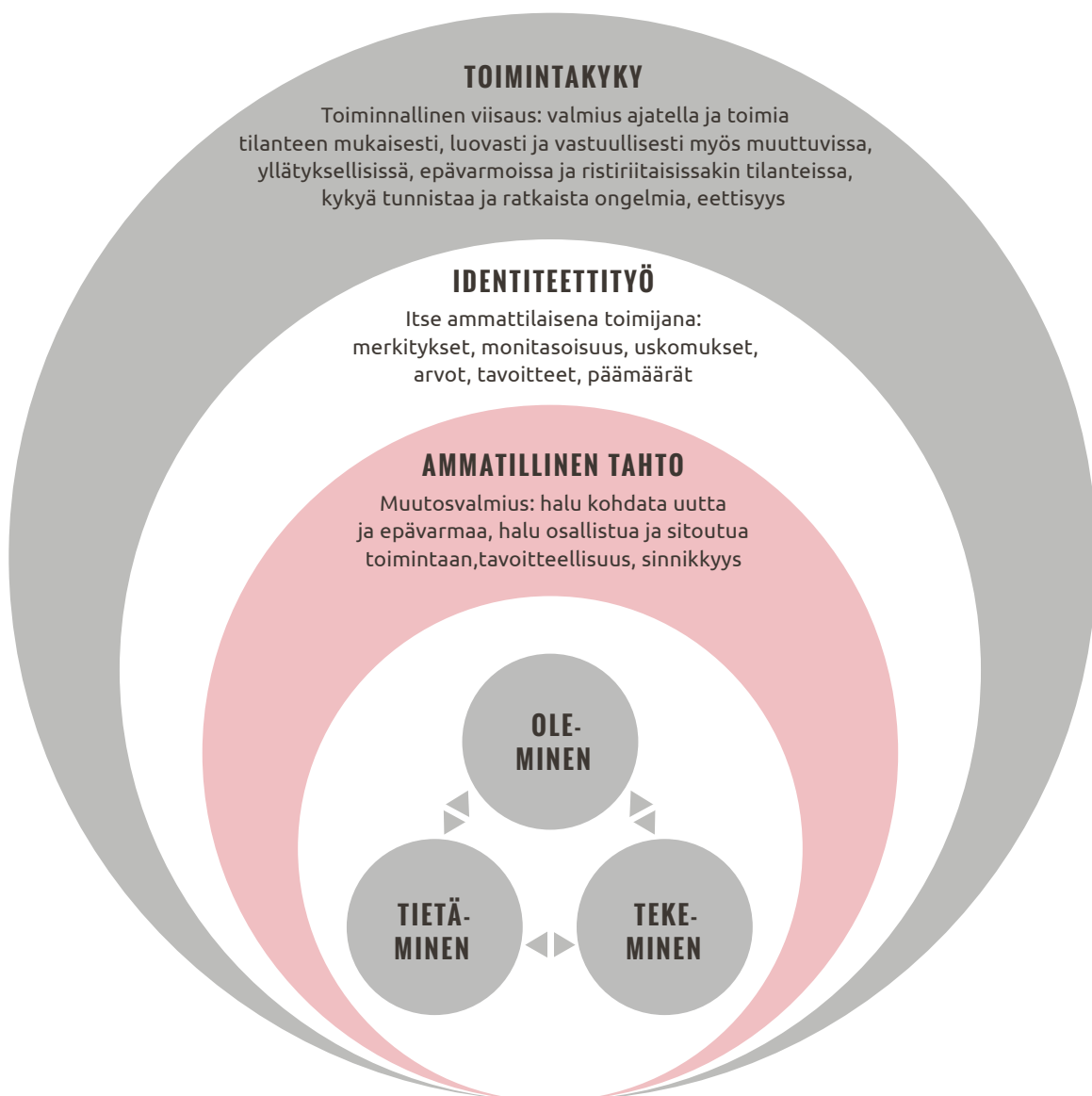
On syytä huomauttaa, että käytän käsitettä toimintakyky hyvin erilaisessa merkityksessä kuin ICF:n (Stakes 2004) luokituksessa osallistumiseen ja suoriutumiseen liittyvät termit toimintakyky ja toimintarajoite tai terveystutkimuksessa ja kuntoutuksessa käytettävät

määritelmät. Tässä esityksessä toimintakyvyn käsite perustuu *action competence* -lähestymistapaan, jossa pyritään aktiiviseen uusien haasteiden havaitsemiseen ja toimintaratkaisujen luomiseen yhä monimutkaistuvassa maailmassa (Toiskallio 2008, 57).

Toimintakyky tarkoittaa sananmukaisesti kykyä toimia. Se on tietoista toimintaa erilaisissa tilanteissa, kykyä tunnistaa ja ratkaista ongelmia sekä kykyä ottaa vastuu omasta toiminnasta. Se ei ole pysyvä yksilön ominaisuus, vaan valmius ajatella ja toimia tilanteen mukaisesti, luovasti ja vastuullisesti myös muuttuvissa, yllätyksellisissä, epävarmoissa ja ristiriitaisissakin tilanteissa. Toimintakyky merkitseekin

aina tilannekohtaista suhdetta ympäristöön. (Toiskallio 2002; 2004.) Se on eräänlaista toiminnallista viisautta, ja se näkyy ihmisen luovina valintoina, joita tämä tekee suhteessa itseensä ja ympäristöön. Konkreettisesti tämä näkyy toiminnassa kykyä tarkastella ja arvioida toimintaa sekä jatkuvasti muuttuvia työtehtäviä ja -ympäristöjä. (Toiskallio 2001, 464; Toiskallio 2008, 48, 63; Kukkonen 2007, 350–351.)

Suorituskykyä tietenkin tarvitaan ammatillisessa toiminnassa mutta on syytä muistaa, että suoritukset tai teot voivat tehokkuuskriteereillä mitattuina olla korkeatasoisia, mutta moraalisesti ala-arvoisia. (Toiskallio 2008, 48, 63.) Ihmisellä voi olla tietoa ja



Kuvio 2. Opetussuunnitelman ulottuvuuksien yhteys ammatilliseen tahtoon, identiteettityöhön ja toimintakykyyn

osaamista, mutta hän voi olla käyttämättä sitä tai käyttäjä väärin. Toimintakyky on eräänlainen maailman ja sen ilmiöiden (myös ammatillisten ilmiöiden) kohtaamista määrittävä näköala ja suhtautumistapa, jonka keskiössä on identiteetti. Siinä näkyy ammatilliseen tahtoon kuuluva tietämisen, tekemisen ja olemisen integroituminen kokonaisuudeksi, jossa on mukana myös eettinen elementti.

Mikä tahansa aktiviteetti (suorittaminen, tekeminen, käyttäytyminen) ei kuitenkaan ole sama asia kuin toiminta. Toiminnan ja toimintakyvyn käsitteet kytkeytyvät ammatillisia työtehtäviä laajemmin kysymykseen ihmisen eksistentiaalisesta suhteesta maailmaan ja toisiin ihmisiin. Eksistenssi tarkoittaa ylipäättään olemassaoloa, mutta filosofisena käsitteenä se tarkoittaa ihmisen olemassaoloa nimenomaan ihmisenä, kokonaisena persoonana eikä vain esimerkiksi suorittajana. Jos tämä ajatus ihmisenä olemisesta ja ihmisenä kohdatuksi tulemisesta ohitetaan, tulee toimintakyvyn ymmärtäminen mahdollottomaksi. Toiminnan sijasta siirrytään puhumaan käyttäytymisestä, tekemisestä tai suorittamisesta. (Toiskallio 2008, 57.) Tällöin olemisen on irrotettu tietämisestä ja tekemisestä.

Identiteetin, ammatillisen tahdon ja toimintakyvyn yhteys tulee hyvin esille tilanteissa, joissa ihmisen identiteetti säröytyy eli elämäkokemuksen tai havahduttavan oppimiskokemuksen perusteella itsestään selvänä pidetty tapa ajatella, tietää ja toimia kyseenalaistuu (ks. Malinen 2000). Identiteetin säröytyminen tai jopa menettäminen murtavat elämäkulun jatkuvuutta ja tuovat epävarmuutta sen tapahtumien ymmärtämiseen. Tällainen turvallisuuden tunteen väheneminen voi tuoda mukanaan kokemuksen ammatillisen tahdon heikkenemisestä ja toimintakyky tuntuu alenevan.

Opetussuunnitelman ulottuvuuksien yhteys ammatilliseen tahtoon, identiteettityöhön ja toimintakykyyn voidaan visualisoida seuraavasti (kuvio 2). Tietäminen, tekeminen ja oleminen eivät tietenkään ole toisistaan irrallisia, vaan toisiinsa kietoutuneita. Sama pätee ammatilliseen tahtoon, identiteettityöhön ja toimintakykyyn. Niitä ei voi irrottaa toisistaan.

Identiteetin rakentumista, ammatillisen tahdon kehittymistä ja toimintakyvyn kehittymistä tukevat kaikki sellainen toiminta ja menetelmät, jotka mahdollistavat oman tietämisen ja tekemisen sekä yleensä toiminnan

reflektoinnin (ks. kuvio 1). Ymmärryksen syveneminen tekee tiedosta elävää ja siitä tulee resurssi. Näin osaaminen myös otetaan käyttöön.

YHTEENVETO

Ammatillinen koulutus ymmärretään usein (vain) osaksi tuotantorakennetta. Tällainen käsitys ohittaa ajattelevan, kokevan ja tuntevan ihmisen. Käsitys oppimisen prosessista saattaa kapeutua vain tehtäväspesifien tietojen opetteluun ja soveltamiseen sekä instituutioiden ja organisaatioiden tapojen ja käytänteiden kritiikittömään omaksumiseen. Kuitenkin myös korkeakouluopintojen perimmäisen merkityksen voi ajatella olevan siinä, että opiskelija saa aineksia omalle kasvulleen ja identiteettien jatkuvalle uudelleenmuovautumiselle (ks. Pinar ym. 1994, 446; Kukkonen ym. 2014). Tällainen henkilökohtaisuus edistää ja tukee myös oppimista ja ammatillista kasvua jonkin ammatti-, koulutus- tai tieteenalan edustajaksi. Näin tuetaan sekä ammattispesifin osaamisen että elämänmittaisen ja -laajuisen oppimiskyvyn ja toimintakyvyn kehittymistä.

Olemisen ulottuvuus tuo opettajan, opiskelijan ja asiantuntijayhteisöt vieraan, tuntemattoman ja epävarman äärelle, sillä olemisen ”kieli” on erilaista kuin monien koulutusalojen käsitteistö. Olemisen tavan muuttuminen ei ole jonkin mallin kopioimista (ks. paradigmaattinen tietäminen), vaan se on henkilökohtaisen suhteen rakentamista omaan tietämiseen ja tekemiseen erilaisissa konteksteissa (ks. narratiivinen tietäminen). Voi sanoa, että olemisen odottaa kerrotuksi tulemistä. Annammeko sille aikaa ja tilaa?

On tärkeää, että opettajayhteisöissä kiinnitetään muun suunnittelun lisäksi huomiota myös toimintakyvyn kehittymisen tukemiseen. Tämän voi aloittaa arvioimalla

- miten olemisen ulottuvuuden huomioiminen näkyy opetuksen ja ohjaamisen käytänteissä
- miten tuetaan ammatillisen tahdon (muutosvalmius, sitoutuminen, sinnikkyys jne.) kehittymistä ja säilymistä
- miten identiteettityön tukeminen näkyy opetussuunnitelmassa, opetussuunnittelussa ja toimintakäytännöissä.

Identiteettityötä, ammatillisen tahdon kehittymistä sekä toimintakyvyn kehittymistä voi pitää (korkea) koulutuksessa yli opintojaksojen, opintokokonaisuuksien tai koulutusalojen ulottuvana tavoitteena. Tämä edellyttää myös opettajan tehtävän uudelleenarvioimista, sillä tuohon tavoitteeseen sisältyy vaatimus sellaisesta opetuksesta, joka kehittää opiskelijoissa innostumista, rohkeutta, sitoutumista ja toivoa (Toiskallio 2008, 58; Barnett 2007b, 115–117). Suuntaa tälle muutokselle voi saada esimerkiksi Heideggerilta: *“Teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn”* (teoksessa Barnett 2007b, 146).

Identiteettityön, ammatillisen tahdon ja toimintakyvyn käsitteiden avulla voidaan ymmärtää tietämisen, tekemisen ja olemisen integroitumisen merkitys oppimisessa ja korkeatasoisessa ammatillisessa osaamisessa. Tällöin opiskelija ei pelkää osaa tehdä jonkin asian, vaan hän myös ymmärtää sen taustalla olevan periaatteen ja pystyy myös kertomaan sen. Tällöin voidaan puhua taitamisesta (ks. Varto 2005, 206). Taitaminen ei ole mekaaniseen suorituskäyttöön perustuvaa osaamista. Taitaminen on ymmärtämiseen perustuvaa osaamista, toimintakykyä.

LÄHTEET

Barnett, R. 2007a. A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty. Keynote “Improving Student Learning – for what?”, Dublin, 5 September 2007.

Barnett, R. 2007b. A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty. McGraw Hill Education. New York: Open University Press.

Barnett, R. & Coate, K. 2010. Engaging the Curriculum in Higher Education. The Society for Research into Higher Education. New York: Open University Press.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering Research on Teachers’ Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.

Bereiter, C. 2002. Education and Mind in the Knowledge Age. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conle, C. 2002. An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher* 32, 3, 3–15.

Dall’Alba, G. 2005. Improving Teaching: Enhancing Ways of Being University Teachers. *Higher Education Research & Development* 24, 4, 361–372.

Dall’Alba, G. 2009. Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. *Educational Philosophy and Theory* 41, 1, 34–45.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuis- ja kasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26–49.

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

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Opettajankoulutus elinikäisenä ja elämänlaajuisena oppimisena. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7–38.

Kegan, R. 1994. In *Over Our Heads: the Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kinchin, I. M., Cabot, L. B. & Hay, D. B. 2010. *Visualizing Expertise: Revealing the Nature of a Threshold Concept in the Development of an Authentic Pedagogy for Clinical Education*. Teoksessa Meyer, J.H.F., Land, R. & Baillie, C. (toim.) *Threshold Concepts and Transformational Learning*. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice. Rotterdam: Sense Publishers. 81–95.

Kukkonen, H. 2007. *Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Tampere: Tampere University Press.

Kukkonen, H. 2011. *Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä*. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V.-M. (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 83–103.

Kukkonen, H. 2012. *Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa*. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.). *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 152–173.

Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. 2014. *Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2014*. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus. OKKA-säätiö, 28–48.

Land, R. & Meyer, J.H.F. 2010. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Dynamics of Assessment*. Teoksessa Meyer, J.H.F., Land, R. & Baillie, C. (toim.) *Threshold Concepts and Transformational Learning*. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice. Rotterdam: Sense Publishers, 61–79.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mahlakaarto, S. 2010. *Subjektiksi työssä: identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Malinen, A. 2000. *Towards the Essence of Adult Experiential Learning. A Reading of the Theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: SoPhi.

Pinar, W. F., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

Polkinghorne, D. 1995. *Narrative Configuration in Qualitative Analysis*. Teoksessa Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative*. London: Falmer Press, 5–23.

Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

Resnick, L.B. (toim.) 1989. *Introduction*. Teoksessa *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1–24.

Ropo, E. 2009a. *Narratiivinen opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa*. Teoksessa Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. OKKA-säätiö, 141–157.

Ropo, E. 2009b. *Identity Development as a Basis for Curriculum Development*. Teoksessa Rabensteiner, P.-M. & Ropo, E. (toim.). *European Dimension in Education and Teaching: Identity and Values in Education*. Schneider Verlag Hohengehren.

Shanahan, M. P., Foster, G. & Meyer, J.H.F. 2010. *Threshold Concepts and Attrition in First-Year Economics*. Teoksessa Meyer, J.H.F., Land, R. & Baillie, C. (toim.) *Threshold Concepts and Transformational Learning*. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice. Rotterdam: Sense Publishers, 207–226.

Stakes. 2004. *ICF: Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Ohjeita ja luokituksia: 4*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Timmermans, J.A. 2010. Changing Our Minds: The Developmental Potential of Threshold Concepts. Teoksessa Meyer, J.H.F., Land, R. & Baillie, C. (toim.) Threshold Concepts and Transformational Learning. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice. Rotterdam: Sense Publishers, 3–19.

Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikka – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmoderniin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 2, 445–470.

Toiskallio, J. 2002. Cyborgs and Humans. Two Paradigms of Military Pedagogy. In H. Florian. (toim.) Military Pedagogy – an International Survey. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 83–100.

Toiskallio, J. 2004. Action Competence Approach to Transforming Soldiership. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Identity, Ethics and Soldiership. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, 107–130.

Toiskallio, J. 2008. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (toim.) Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3, 48–73.

Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M.V. (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11–36.

Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa Kii-lakoski, T., Tomperi, T & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.

Wenger, E. 2009. A Social Theory of Learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.) Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... in Their Own Words. New York: Routledge, 209–218.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

4.

Osaamisperustaiset **ARVIOINTIKRITEERIT** *– haastavaa, mutta hyödyllistä?*

JUHO TIILI

Tässä artikkelissa kuvataan sitä, miten TAMKin opetussuunnitelmissa on sanallistettu osaamista ja miten se on puolestaan vaikuttanut arviointikriteerien kuvaukseen. Lopuksi pohditaan sitä, miten opintojaksokuvausten ja arviointikriteerien kirjoittaminen kuvaavina teksteinä hyödyttää sekä opiskelijaa että opettajaa.

Arviointi, erityisesti summatiivinen loppuarviointi arvosanalla, on vahva traditio suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Keskeisenä periaatteena on sertifioida opiskelijan osaamisen määrää ja laatua verrattuna ennalta annettuihin kriteereihin. Arviointi on myös keskeisin ja voimakkain opiskelijoiden toiminnan ohjaamisen väline. Sanontahan kuuluu: ”Sitä opiskellaan, mitä arvioidaan.”

nousi merkittäväksi tekijäksi opiskelijoiden arvioi-
dessa itse, mitkä elementit aktivoivat heitä opinto-
jakson aikana. (Tiili ja Suhonen 2014b.)

Näin ollen hyvin kirjoitetut osaamiskuvaukset ja arviointikriteerit toimivat opintojakson alkuvaiheessa opiskelijan toimintaa oikeaan suuntaan ohjaavina ennakkojäsentäjinä.

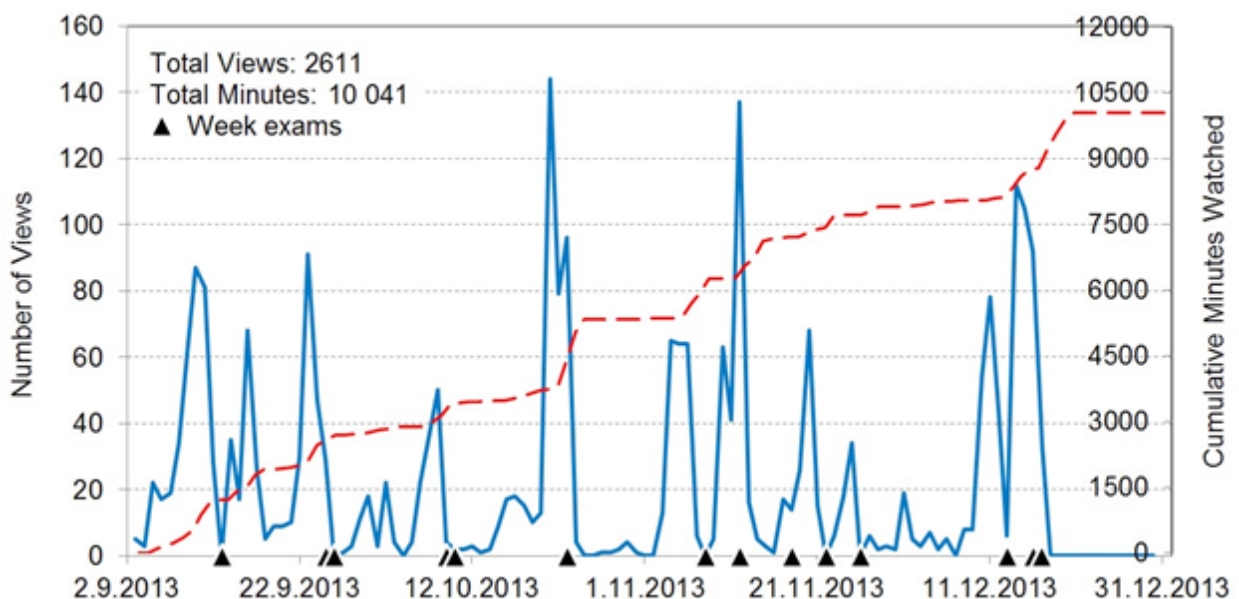
Opiskelijoiden osaamisen kannalta olisi toivottavaa, että opiskelija saisi palautetta osaamisestaan ja sen kehittymisestä jo opintojakson kuluessa eikä vasta opintojakson jo päätyttyä, loppuarvioinnissa. Tämän palautteen aktivoivaa vaikutusta voidaan korostaa levittämällä opintojakson arvosanan muodostuminen loppukokeen sijasta pidemmälle ajanjaksolle koko opintojakson ajalle. Arvioinnin paineella on tällöin voimakas opiskelijan toimintaa ohjaava vaikutus. Esimerkkinä tästä on opintojaksoihin liittyvien opetusvideoiden katseluaktiivisuus opintojaksojen edetessä. Kuviossa 1 on esitetty jatkuvalla viivalla katselukertojen määrä, katkoviivalla kumulatiivinen katselu-aika ja kolmioilla viikkokokeiden ja loppukokeiden ajankohdat.

Kuviosta nähdään, että opiskelijoiden aktiivinen toiminta ainakin toteutuksiin liittyvien opetusvideoiden päivittäisen katselumäärän perusteella ajoittuu voimakkaasti viikkokokeita ja loppukokeita edeltäviin päiviin. Toisessa opiskelijoiden aktiivointia käsittelevässä tutkimuksessa viikoittainen jatkuva arviointi

SISÄLLÖN ARVIOINNISTA OSAAMISEN ARVIOINTIIN

Perinteisessä opetussuunnitelmassa opintojakso on kuvattu ensisijaisesti sen sisällön kautta. Siten myös arvioinnissa on keskitytty mittaamaan opintojakson sisällön osaamista, sitä, kuinka ison osan opintojakson sisällöstä opiskelija osaa. Yleensä tällä on tarkoitettu tiedollista osaamista. Vaikka samalla on toki mitattu myös opiskelijan muunkin osaamisen kertymistä, tätä ei ole välttämättä osattu kirjoittaa opintojakson kuvaukseen.

Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa opintojakson tavoitteet kuvataan niinä osaamisina, joita opiskelijalla on opintojakson päätyttyä. Näin arvioinnin kohde siirtyy sisällön osaamisen arvioinnista kohti opiskelijan osaamisen arviointia. Tämä edellytetty osaaminen on kirjoitettu auki opiskelijalle. Tämä muodostaa haasteen paitsi opintojakson kuvausten kirjoittamisessa, myös arvioinnissa. Etenkin vahvasti sisältöpainotteiset opintojaksot eli ne opintojaksot, joilla on vahvat tiedolliset osaamistavoitteet, täytyy purkaa jo opetussuunnitelmatekstejä varten osaamisiksi. Tällöin kuvataan sitä, mitä opiskelija tietää



Kuvio 1. Opetusvideoiden katseluaktiivisuus neljällä eri opintojaksototeutuksella (Tiili & Suhonen 2014a)

ja osaa tehdä sekä millaista opiskelijan ammatillinen oleminen on opintojakson päätyttyä. Sama prosessi, jolla sisältöperusteinen opetussuunnitelma muuntuu osaamisperusteiseksi opetussuunnitelmaksi, osoittautuneeksi toimivaksi ratkaisuksi myös arviointikriteerien kirjauksessa.

Hyväksi koettu menetelmä opetussuunnitelmatekstien kirjoittamiseen on ollut ottaa lähtökohdaksi kokeneen opettajan mielikuva hyvästä osaamisen näytöstä opintojakson aihepiirin parissa. Opettaja pukee sanoiksi kaiken sen osaamisen, mitä opiskelijalla täytyisi olla opintojakson päätyttyä, jotta hän pystyisi antamaan osaamisestaan hyvän näytön. Osaaminen sanallistetaan TAMKin opetussuunnitelmaperiaatteiden mukaisesti tietämiseksi, tekemiseksi ja olemiseksi (ks. Kukkonen, tässä julkaisussa).

Keskeiset apukysymykset ovat esimerkiksi:

1. mitä opiskelijan täytyy tietää (tuntee aihepiirin keskeisen teoriataustan, tunnistaa tilanteen, osaa nähdä asian teoriataustan mukaisessa kontekstissa jne.),
2. mitä opiskelijan täytyy osata tehdä (osaa valita tilanteeseen sopivan ratkaisumenetelmän, käyttää oikeita menetelmiä jne.),
3. millaista opiskelijan ammatillinen oleminen täytyy olla (miten ammattialan keskeinen ammatillisuus kehittyi),

...jotta hän ammatillisesti pystyy toimimaan oman alansa aloittelevana asiantuntijana.

Nämä apukysymykset yhdistettynä taulukossa 1 esitettyihin TAMKin yhteisiin arviointikriteereihin (Yhteiset arviointikriteerit 2013), jotka laadittiin työryhmätyönä arvioinnin tueksi opetussuunnitelmauudistuksessa, muodostavat pohjan opintojakson arviointikriteerien kirjoittamiselle. Itse arviointikriteerien kirjoittaminen on vähintään yhtä haastavaa kuin opintojakson osaamiskuvausten kirjoittaminen. Useimpien opintojaksojen arviointikriteerit syntyvät kokeneen opettajan peilattaessa opintojakson osaamiskuvausta yhteisiin arviointikriteereihin. Apuna on myös hyvä käyttää opintojakson osaamisesta tyypillisesti annettua näyttöä, esimerkiksi tenttiä siten, että opettaja pyrkii sanallisesti kuvaamaan kullekin arvosanalle tyypillistä opiskelijan osaamisen näyttöä.

KAKSI ESIMERKKIÄ OPETUSSUUNNITELMISTA

Jo ennen vuoden 2013 opetussuunnitelmauudistusta opetussuunnitelmien tuli olla osaamisperustaisia. Arviointikriteerejä ei kuitenkaan kirjattu osaamisperusteiseen, osaamisen laatua kuvaavaan muotoon. Tarkastelen seuraavaksi kahta tekniikan alan opintojaksoa esimerkkinä opetussuunnitelmauudistuksessa 2013 tapahtuneesta muutoksesta.

Ensimmäisenä esimerkkinä tarkastelen Sähkötekniikan koulutusohjelman (aloitusvuosi 2013) opetussuunnitelmaan kuuluvaa Mekaniikka-opintojaksoa, joka sisältyy nykyään samansisältöisenä useimpiin TAMKin tekniikan koulutuksiin. Vanhassa, vuoden 2010 opetussuunnitelmassa opintojakson tavoitteet on kirjattu seuraavasti (Opinto-opas 2010):

Opiskelija kehittää teknillis-tieteellistä ajattelutapaansa, osaa ilmiöiden luonnontieteellistä analyysiä sekä perusteorioiden soveltamista kappaleiden liiketilan käsittelyyn ja hallitsee suureiden ja yksiköiden käytön. Opiskelija tuntee erilaisten laitteiden ja koneiden toimintaperiaatteiden taustalla olevia fysikaalisia lainalaisuuksia. Opiskelija osaa esittää ongelmiin perusteltuja ratkaisuja.

Arvioinnista on vuoden 2010 toteutussuunnitelmassa esitetty seuraavaa:

Opintojakso arvioidaan asteikolla 0-5. Arvosana määräytyy tentistä ja kotitehtävistä saatavien pisteiden yhteismäärästä. Tentistä voi saada 30 pistettä. Kotitehtävistä saa seuraavasti: 90 % = 6 p 80 % = 5 p 70 % = 4 p 60 % = 3 p 50 % = 2 p 40 % = 1 p Opintojakson läpipääsypisteraja on 12 pistettä, jotka voi kerätä kotitehtävistä ja tentistä. Opintojaksolla ei ole läsnäolopakkoa, vaikka osallistujista pidetäänkin päiväkirjaa.

Taulukko 1. TAMKin yhteiset arviointikriteerit

	TASOT 1-2 Tilannekohtainen, (jäljittelevä) ja suppea ammatillinen osaaminen	TASOT 3-4 Jäsentynyt, arvioiva ja soveltava ammatillinen osaaminen	TASO 5 Laaja-alainen, luova ja kehittävä ammatillinen osaaminen
Tietäminen	<p>Osaa tunnistaa ja määrittellä alaan liittyvät ilmiöt ja peruskäsitteistön.</p> <p>Tunnistaa Nimeää Määrittelee</p>	<p>Jäsentää alaan liittyvien ilmiöiden ja käsitteiden väliset suhteet.</p> <p>Soveltaa Selittää Vertailee Jäsentää asioita suhteessa toisiinsa.</p>	<p>Ymmärtää laaja-alaisia kokonaisuuksia ja niiden välisiä suhteita.</p> <p>Yleistää Analysoi Yhdistää ammatilliseen kontekstiin.</p>
Tekeminen	<p>Suoriutuu annetuista tehtävistä ohjattuna/avustettuna. Tuntee erilaisia menettelytapoja, muttei osaa perustella valintojaan.</p> <p>Suoriutuu Rutiininomainen suoritus Ennalta opittu suoritus</p>	<p>Osaa valita eri vaihtoehdoista sopivimman menettelytavan ja perustella valintansa.</p> <p>Soveltaa Laatii suunnitelman/suunnitelmia Rajaa tehtäviä/ongelmia Ratkaisee ongelmia.</p>	<p>Osaa etsiä erilaisia toimintatapoja ja ratkaisuvaihtoehtoja, perustella valintojaan ja kokeilla uudenlaisia toimintamalleja.</p> <p>Arvioi erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Yhdistelee ratkaisutapoja luovasti tai luo uusia.</p>
Oleminen	<p>Osaa antaa ja vastaanottaa palautetta.</p> <p>Tarkastelee ja arvioi asioita omasta näkökulmastaan.</p> <p>Toimii ryhmässä. Tunnistaa vuorovaikutustaitonsa. Tunnistaa omalle alalle tärkeitä toimintatapoja.</p> <p>Ottaa vastuun omasta suoriutumisestaan.</p> <p>Osaa kuvata oman toimintansa taloudelliset ja hyvinvointia lisäävät vaikutukset.</p>	<p>Osaa antaa ja vastaanottaa palautetta aktiivisesti ja rakentavasti.</p> <p>Tarkastelee ja arvioi asioita sekä omasta että lähiyhteisön näkökulmasta.</p> <p>Osaa toimia yhteistyössä vastuullisesti ja on valmis kehittämään vuorovaikutustaitojaan.</p> <p>Tunnistaa ja noudattaa omalle alalle tärkeitä toimintatapoja.</p> <p>Ottaa vastuuta ja sitoutuu oman toiminnan lisäksi myös ryhmän toimintaan.</p> <p>Osaa kuvata ja arvioida oman toimintansa taloudellisia ja hyvinvointia lisääviä vaikutuksia.</p>	<p>Käyttää palautetta systemaattisesti oman ja yhteisönsä ammatillisen kasvun välineenä.</p> <p>Tarkastelee ja arvioi itseään sekä sitä yhteisöä tai työkokonaisuutta, jossa omalla ammattialallaan toimii.</p> <p>Osaa toimia yhteistyössä vastuullisesti, joustavasti ja rakentavasti. Kehittää sekä omaa että ryhmän vuorovaikutusta.</p> <p>Toimii vastuullisesti ja sitoutuneesti yhteisön ja oman alan vaatimukset ja tarpeet huomioon ottaen.</p> <p>Ymmärtää toimintansa taloudelliset ja hyvinvointia edistävät vaikutukset ja osaa toimia myös niitä ennakoiden.</p>

Uudessa vuoden 2013 opetussuunnitelmassa opintojakson tavoitteet on kirjattu seuraavasti (Opinto-opas 2013):

Opiskelija osaa:

- käyttää suureita ja yksiköitä,
- mekaniikan peruslait ja soveltaa niitä ilmiöiden tarkasteluun,
- pelkistää mekaniikkaan liittyvän ongelman suureiksi ja niiden välisiksi lainalaisuuksiksi,
- perustella ratkaisunsa ja valitsemansa menetelmän teknillis-luonnontieteellisistä lähtökohdista käsin ja
- tuottaa ja tulkita graafisia esityksiä.

Toteutussuunnitelmassa arviointikriteerit on kirjattu seuraavasti:

TYDYTTÄVÄ

Opiskelija osaa käyttää ilmiöitä kuvaavia suureita ja yksiköitä, osaa analysoida ilmiöitä kvalitatiivisesti ja ratkaista yksinkertaisia sovelluksia, jotka ovat esitettyjen esimerkkien kaltaisia.

HYVÄ

Edellisen lisäksi opiskelija osaa soveltaa mekaniikan peruslakeja uusiin tilanteisiin ja osaa perustella ratkaisut.

KIITETTÄVÄ

Edellisen lisäksi opiskelijalla on kokonaisvaltainen käsitys mekaniikan peruslaeista ja niiden käytöstä ongelmien ratkaisuun sekä sujuva taito analysoida ongelmia ja perustella valitut ratkaisut.

Toisena esimerkkinä tarkastelen "Koneenosaopin perusteet"-opintojaksoa vuoden 2010 ja vuoden 2013 opetussuunnitelman mukaisina:

Osaamistavoitteet vuonna 2010:

Opiskelija ymmärtää koneenelimien asianmukaisen valintamitoituksen ja suunnittelun vaikutuksen koneen ominaisuuksiin. Opiskelija osaa mitoittaa eräitä tärkeimpiä koneenelimä

asianmukaisia standardeja ja muita menetelmiä hyödyntäen.

Arvioinnista on kirjattu:

Osasuoritusten maksimipistemäärät ovat: Oppimistehtävät 24 p. ja tentti 24 p. Arvosanojen pisterajat ovat: 0-15 0, 16-21 1, 22-28 2, 29-35 3, 36-42 4, 43-48 5 Myös opintojaksopalaute on pakollinen osasuoritus!

Samannimisen ja sisältöisen opintojakson osaamiskuvaus ja arviointikriteerit vuonna 2013 on esitetty seuraavasti:

Opiskelija tuntee ja osaa mitoittaa koneenrakennuksen tärkeimpiä koneenosia ja välityksiä, kuten laakerit ja lieriöpyöräparin. Opiskelija osaa suunnitella ja mitoittaa joitakin tavanomaisia liitoksia, kuten ruuvi- ja kiilaliitokset. Opiskelija ymmärtää suunnittelun vaikutuksen koneen ominaisuuksiin sekä standardien merkityksen valintamitoituksessa ja osaa hyödyntää eri valmistajien luetteloita sekä valmisohjelmia.

Arviointikriteerit vuonna 2013:

TYDYTTÄVÄ

Opiskelija tunnistaa koneenrakennuksen eräitä tärkeimpiä koneenosia ja liitoksia, kuten laakerit ja kiilaliitoksen sekä osaa ohjattuna mitoittaa niitä yksinkertaisiin kohteisiin. Opiskelija tiedostaa suunnittelun vaikutuksen koneen ominaisuuksiin sekä standardien merkityksen valintamitoituksessa. Opiskelija on vain jonkin verran motivoitunut, ottaa vastuun omasta suoriutumisestaan, osaa toimia ryhmässä sekä antaa ja vastaanottaa palautetta.

HYVÄ

Opiskelija tuntee hyvin koneenrakennuksen eräitä tärkeimpiä koneenosia ja liitoksia, kuten laakerit ja kiilaliitoksen sekä osaa itsenäisesti mitoittaa niitä tavanomaisiin kohteisiin. Opiskelija ymmärtää ja osaa kuvata suunnittelun vaikutuksen koneen ominaisuuksiin sekä huomioi oikeat standardit valintamitoituksessa. Opiskelija on selvästi motivoitunut, ottaa vastuuta omasta ja ryhmän suoriutumisesta

sekä osaa rakentavasti antaa ja vastaanottaa palautetta.

KIITETTÄVÄ

Opiskelija tietää ja ymmärtää laaja-alaisesti koneenrakennuksen eräitä tärkeimpiä koneenosia ja liitoksia, kuten laakerit ja kiilaliitoksen sekä osaa soveltavasti mitoittaa niitä myös vaativiin kohteisiin. Opiskelija osaa perustellusti kuvata eri ratkaisuvaihtoehtojen ja suunnittelun vaikutuksen koneen ominaisuuksiin sekä soveltaa oikeita standardeja valintamitoituksessa. Opiskelija on erittäin motivoitunut, ottaa sitoutuneesti vastuuta omasta ja ryhmän suoriutumisesta sekä osaa hyödyntää palautetta systemaattisesti ammatillisen kasvun välineenä.

Edellisistä esimerkeistä huomataan, että opintojaksojen kuvaustekstit ovat muuttuneet monimuotoisemmiksi ja monisanaisemmiksi. Arviointikriteerit on kuvattu sanallisina osaamisen tason kuvauksina. Aikaisemmissa, vuoden 2010 kuvauksissa oli kirjattuna lähinnä tenttien ja muiden osaamisen näyttöjen pisterajoja. Nämä voidaan tarvittaessa esittää vielä vuoden 2013 kuvauksissakin.

OSAAMINEN KUVATAAN SANALLISESTI - KUKA HYÖTYY?

Arviointikriteerien sanallinen kuvaaminen palvelee ensisijaisesti opiskelijan omaa käsitystä omasta osaamisestaan. Opintojaksokuvausten ja arviointikriteerien kirjoittaminen kuvaavina teksteinä ohjaa opiskelijaa tiedostamaan paitsi oman osaamisensa tavoitteet, myös kuvaamaan tarvittaessa myöhemmin sanallisesti omaa osaamistaan esimerkiksi työhaastattelussa. Aikaisemmin Suomessa tutkintonomikkeiltään samat tutkinnot olivat hyvin samantyyppiset. Nykyään, kun korkeakoulut ovat autonomisessa asemassa opetussuunnitelmien suhteen, itse tutkintonomike ei kerro sidosryhmille riittävän tarkasti tutkinnon osaamisen sisällöstä. Auki kirjoitetut osaamiskuvaukset ja arviointikriteerit palvelevat siis myös korkeakoulujen työelämäkumppaneita ja muita sidosryhmiä. Auki kirjoitetut kuvaukset ja erityisesti arviointikriteerit ovat korkeakoulun ulkopuoliselle lukijalle pisterajoihin verrattuna huomattavasti

helpompia ymmärtää. Arviointikriteerien sanallinen kuvaaminen mahdollistaa paremmin myös aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen siten, että opiskelijan opintojakson suoritukselle voidaan antaa arvosana.

LÄHTEET

Tiili, J. & Suhonen, S. 2014a. Analysis of Analytics – Videoclip Watching Activity in Introductory Physics. Proceedings of the SEFI Conference, Birmingham, Iso-Britannia.

Tiili, J. & Suhonen, S. 2014b. Using Video Solutions and Hi-Score List to Increase and to Monitor Students' homework, Proceedings of the 8th PTEE conference, Aveiro, Portugal.

Opinto-opas. TAMK. 2010. Luettu 6.11.2014.

Opinto-opas. TAMK. 2013. Luettu 6.11.2014. <http://opinto-opas.tamk.fi/>

Yhteiset arviointikriteerit. TAMK. Luettu 6.11.2014. <http://opinto-opas.tamk.fi/arviointi>

5.

Arviointi osana **AMMATILLISEN** *viestintätaidon kehittymistä*

SISKO MÄLLINEN

Tässä artikkelissa käsittelen Tampereen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön yhteydessä kehitettyjen kielten ja viestinnän osaamiskuvausten käyttöä osana kehittävää ja kontekstuaalista ammatillisen viestintätaidon arviointia. Viitataan termillä 'ammatillinen viestintätaito' sekä suomen kielen että vieraiden kielten tehokkaaseen käyttöön ammatillisissa viestintätilanteissa. Kuvaan aluksi käsitystäni ammatillisesta viestintätaidosta ja perustelen, miksi yleistä kielitaitoa mittaava analyytinen arviointi ei tee oikeutta ammatillaisen viestintäosaamiselle. Arvioinnin yhdenmukaisuuden ja kontekstuaalisuuden lisääminen oli myös tärkeä syy siihen, minkä vuoksi yhteisten kielten ja viestinnän osaamiskuvausten tekeminen oli tarpeellista. Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti arviointia kolmesta eri näkökulmasta: opitun arviointia (*assessment of learning*), kehittävää ja kontekstuaalista

arviointia (*assessment for learning*) ja arviointia oppimisena (*assessment as learning*). Wiggins (1993) on todennut, että 'assessment' tulee latinan verbistä 'assidere', joka tarkoittaa 'istua vieressä tai kanssa'. Termi jo itsessään tuo siis mielikuvan opettajasta istumassa opiskelijan vieressä ohjaamassa, jolloin arviointi on enemmänkin pyrkimystä ymmärtää, mitä tapahtuu ja miksi (Earl 2003). Artikkelissani esitän, kuinka uusia työelämälähtöisiä osaamiskuvauksia voidaan käyttää monipuoliseen, oppimista tukevaan ja ammatillista viestintätaitoa kehittävään arviointiin.

AMMATILLISEN VIESTINTÄTAIDON ARVIOINNIN HAASTEET

Ammatillinen viestintätaito mielletään helposti alan sanaston hallinnaksi ja oikeakielisyydeksi. Kärjistäen voidaan sanoa: jos oppijalla on hyvä kielitaito, riittää, kun hän omaksuu erityisalansa keskeisen sanaston. Jos vieraan kielen opetusta ohjaa tällainen ammatillisen viestintätaidon käsitys, uhrataan paljon aikaa yleisten lingvististen taitojen oppimiseen ammatillisuuden kustannuksella.

Ymmärrykseni ammatillisesta viestintätaidosta perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen: ihminen on kehollinen, tajunnallinen ja situaalinen olento (Rauhala 1993). Ihminen jäsentää maailmaa kielen käsitteiden avulla ja muodostaa siten kokemuksistaan merkityksiä. Käsitteet ovat osin kulttuurisidonnaisia. Tässä viitekehityksessä näen ammatillisen viestintätaidon osana ammattitaitoa ja ammatti-identiteettiä, oman alan ja työyhteisön kulttuurin ja käytänteiden tuntemisena ja käsityksenä itsestä kielen oppijana ja käyttäjänä ja ammatissa toimijana (ks. myös Räisänen 2013). Harri Kukkosen (2012a) jaottelu ammatin oppijan tietämisestä, olemisesta ja tekemisestä sopii myös mielestäni kuvaamaan ammatillista viestintätaitoa. Se on alan yleistä perustietoa ja käsittejärjestelmien tuntemista, oman kehittymisen kriittistä reflektiota ja käytännössä toimimista. Myös Räisänen (2011) erottaa viestintätaidon kielitaitokäsitteestä: "Viestintätaitoon sisältyy joukko kielellisiä, ei-kielellisiä, vuorovaikutuksellisia, kulttuurisia

ja sosiaalisia valmiuksia, joita tulisi tarkastella kokonaisuutena eikä vain yksittäisinä, työntekijän työkalupakin elementteinä." Näin eri alojen viestintätaito näyttäytyy kovin erilaisena. Se ei ole pelkkää kielitaitoa: ammattitermien muistamista, kieliopillisesti oikeiden lauseiden muodostamista, kaunista ääntämistä ja sujuvaa puheen/kirjoituksen tuottamista. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden työssä kohtaamistaidot ja viestintätaidot kietoutuvat yhdeksi asiakkaan kohtaamistilanteessa. Huhta (2013, 17) kuvaa insinöörien työssä tarvittavia varsin erilaisia viestintätaitoja, jotka kuitenkin samalla tavalla ovat kokonaisvaltaista osaamista vaihtelevissa tilanteissa.

Huhta (2013) myös peräänkuuluttaa uusia autenttisia ja holistisia arviointimenetelmiä. Kieltämättä analyttinen, kielen eri osa-alueisiin kohdistuva arviointi on yleistä. Vieraiden kielten ja ruotsin opetuksen ja arviointiin on suuresti vaikuttanut Eurooppalainen viitekehys (EVK). Sen 6-portaista asteikkoa (A1–C2) taitotasokuvauksineen käytetään kielitaitovaatimusten määrittelyssä ja arvioinnissa läpi koko koulutusjärjestelmämme. Se on myös edesauttanut kriteeripohjaisen arvioinnin yhdenmukaistamisessa niin Suomessa kuin koko Euroopassa. EVK myös kannustaa ja ohjaa oppijaa kehittyvän kielitaitonsa itsearviointiin. Taitotasokuvaukset ovat kuitenkin hyvin yleisellä tasolla. Ne on tehty sovellettavaksi kaikkiin kieliin siten, että mittapuuna on syntyperäisen puhujan kielitaito. Ammattikorkeakouluissa on käytössä tämän viitekehityksen pohjalta kehitetyt ammatillisemmat taitotasokuvaukset sekä ruotsissa että englannissa (Juurakko ym. 2001, Juurakko & Airola 2002, Juurakko-Paavola ym. 2005). Mihin siis tarvittiin uusia osaamiskuvauksia?

Eurooppalaisen viitekehityksen lähtökohta kielitaidon mittaamisesta syntyperäisen puhujan kielitaitoon vertaamalla ei ole realistinen varsinkaan englannin kielellä tapahtuvassa ammatillisessa viestinnässä. Syntyperäiset puhujat ovat vähemmistönä niiden ihmisten joukossa, jotka käyttävät englantia työssään, eikä onnistunut kommunikointi vaadi täydellistä kielitaitoa. Uudet englannin osaamiskuvaukset ja arviointikriteerit on tehty *lingua francana* käytettyyn englantiin (*ELF*). Emme esimerkiksi pyri täydelliseen aksenttiin, vaan selkeään, ymmärrettävään ääntämiseen. Käytännössä vierasperäinen korostus ei alenna arvosanaa. Esimerkiksi keskustelutaitojen kiitettävää osaamista englannin kielessä kuvaamme seuraavasti:

- keskustele sujuvasti ammattialaansa liittyvistä aiheista
- reagoi nopeasti ja asianmukaisesti keskustelukumppanin sanomisiin
- ääntää luontevasti ja selkeästi.

Räisänen (2013) tutkimuksessa paljastuu, kuinka vieraan kielen oppijan identiteetissä korostuu oikeakielisyyden vaatimus ja oman osaamattomuuden tunne, kun vertailukohtana on syntyperäinen puhuja. Sen sijaan, kun vertailukohtana on toinen englantia ei-äidin kielenään puhuva, käsitys itsestä kielenkäyttäjänä (ELF) muuttuu positiivisemmaksi (Räisänen 2011). Virheet eivät enää huolestuta, kun viestintätilanteessa tuntee onnistuvansa: ”Vuorovaikutustilanteissa onnistuminen sai aikaan ennen kokemattoman voittajafiiliksensä eikä silloin haitannut, vaikka kaikki sanat eivät tulleetkaan ihan oikein” (Virkkula & Nikula 2010).

Myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen vaateet (AHOT) nostivat esiin tarpeen laatia konkreettisemmat, osaamisperustaiset ja työelämäläheiset osaamiskuvaukset. Yleinen kuvaus kielitaidosta osoittautui riittämättömäksi, kun oli arvioitava, miten oppija selviytyy työssään kyseisellä kielellä. Tässä myös törmättiin Marjatta Huhdan (2013) esiin tuomaan ongelmaan, joka aiheutui analyttisestä arvioinnista: arviointikriteerit oli tehty kielen osa-alueittain eli arviointiin, kuinka hyvin oppija esim. ymmärsi puhetta tai tekstiä ja miten hän osasi puhua tai kirjoittaa. Työelämän tilanteet, kuten on todettu, ovat kuitenkin kokonaisvaltaisia. Oli tarve kuvata, miten oppija selviytyy alansa tyypillisistä viestintätilanteista, joissa voi joutua sekä puhumaan että kirjoittamaan vuorotellen tai kuuntelemaan ja kirjoittamaan yhtä aikaa. Tästä esimerkkinä sosiaali- ja terveysalan osaamiskuvaus tyydyttävästä osaamisesta:

- kysyy asiakkaalta tämän nykyiseen ja aiemman terveydentilaan ja elämäntilanteeseen liittyviä, välttämättömiä tietoja sekä kirjaa asiakkaan antamat vastaukset oikein hoidon, palvelun tai jatkotoimenpiteiden onnistumiseksi (esim. luvan kysyminen toimenpiteeseen)

Lisäksi vain ruotsissa arvosanat on linkitetty taitotasoihin, mikä varmistaa yhdenmukaisen arvioinnin. Ruotsin osaamistavoitteeksi on määritelty Eurooppalaisen viitekehysten B1-taso, joka on itsenäisen kielenkäyttäjän kynnystaso. Arvosana tyydyttävä on B1.1-tasolla, kiitettävä tasolla B2.2–C1

(Juurakko-Paavola 2005). Vieraassa kielessä tavoitteena on itsenäisen kielenkäyttäjän osaajan taso, B2. Ongelmalliseksi vieraan kielen arvioinnissa olivat valtakunnallisen linkityksen puuttuessa kuitenkin muodostuneet opettajien erilaiset käsitykset ja käytännöt arvosanojen ja taitotasojen suhteesta. Käytännössä siis toiset englannin opettajat katsoivat, että koska tavoitetaso on B2, kaikki arvosanat on oltava mahdollisuus saavuttaa B2-tasolla. Siten tyydyttävä arvosana oli B2-tason ’alareunassa’, B2.1, ja erinomainen arvosana ’yläreunassa’, B2.2. Toiset taas käyttivät laajempaa arviointiasteikkoa niin, että tyydyttävään arvosanaan riitti B1-osaaminen, mutta erinomaiseen vaadittiin jo C1-tason kielitaitoa. On selvää, että arvosanat eivät olleet keskenään vertailukelpoisia. Siirto-opiskelijoiden ja muualla kielitaitonsa hankkineiden osaamisen tunnistamista ja tunnustamista vaikeutti myös se, että eri ammattikorkeakoulujen osaamistavoitteet oli kuvattu eri tavalla; toisissa kouluissa tavoitteet kuvattiin pelkästään minimitasolla, toisissa hyvän osaamisen tasolla.

Opetussuunnitelmatyön tueksi ja AHOT-haasteisiin vastaamiseksi käynnistettiin valtakunnallinen AHOT korkeakouluissa – Kielten ja viestinnän osaamiskuvaushanke (2011–2013). Se oli TAMKin vetämä jatkohanke Turun yliopiston koordinoimalle AHOT korkeakouluissa -hankkeelle (2009–2011). Osaamiskuvaushankkeeseen osallistui noin 60 kielten ja viestinnän opettajaa 25 korkeakoulusta. TAMKista hankeryhmään kuului yhdeksän kielten ja viestinnän opettajaa niin, että edustettuina olivat käytännössä kaikki kielet ja ammattialat. Kaikki TAMKin kielten ja viestinnän opettajat kuitenkin osallistuivat osaamiskuvausten arviointiin ja antoivat palautetta hankkeen työryhmille useassa eri vaiheessa.

Osaamiskuvaukset koostuvat alakohtaisista tavoitekuvauksista ja arviointikriteereistä. Niiden laatimiseksi pyrittiin ensin selvittämään, mitkä ovat eri alojen tyypilliset viestintätilanteet ja niissä vaadittava viestintätaito nyt ja tulevaisuudessa. Tietoa hankittiin koko hankkeen osallistujajoukon voimin lukuisista työelämän kielitaitotutkimuksista ja selvityksistä, kuultiin alumneja ja tehtiin omia kartoituksia. Hankkeessa tehtiin osaamisperustaiset, työelämälähtöiset tavoitekuvaukset ja arviointikriteerit arvosanoille 1, 3 ja 5 tekniikan, kaupan ja kulttuurin aloille sekä sosiaali- ja terveysalalle englantiin, ruotsiin sekä suomen kieleen ja viestintään. Hankkeen innoittamana ja sen rinnalla syntyivät myös ruotsinkielisille

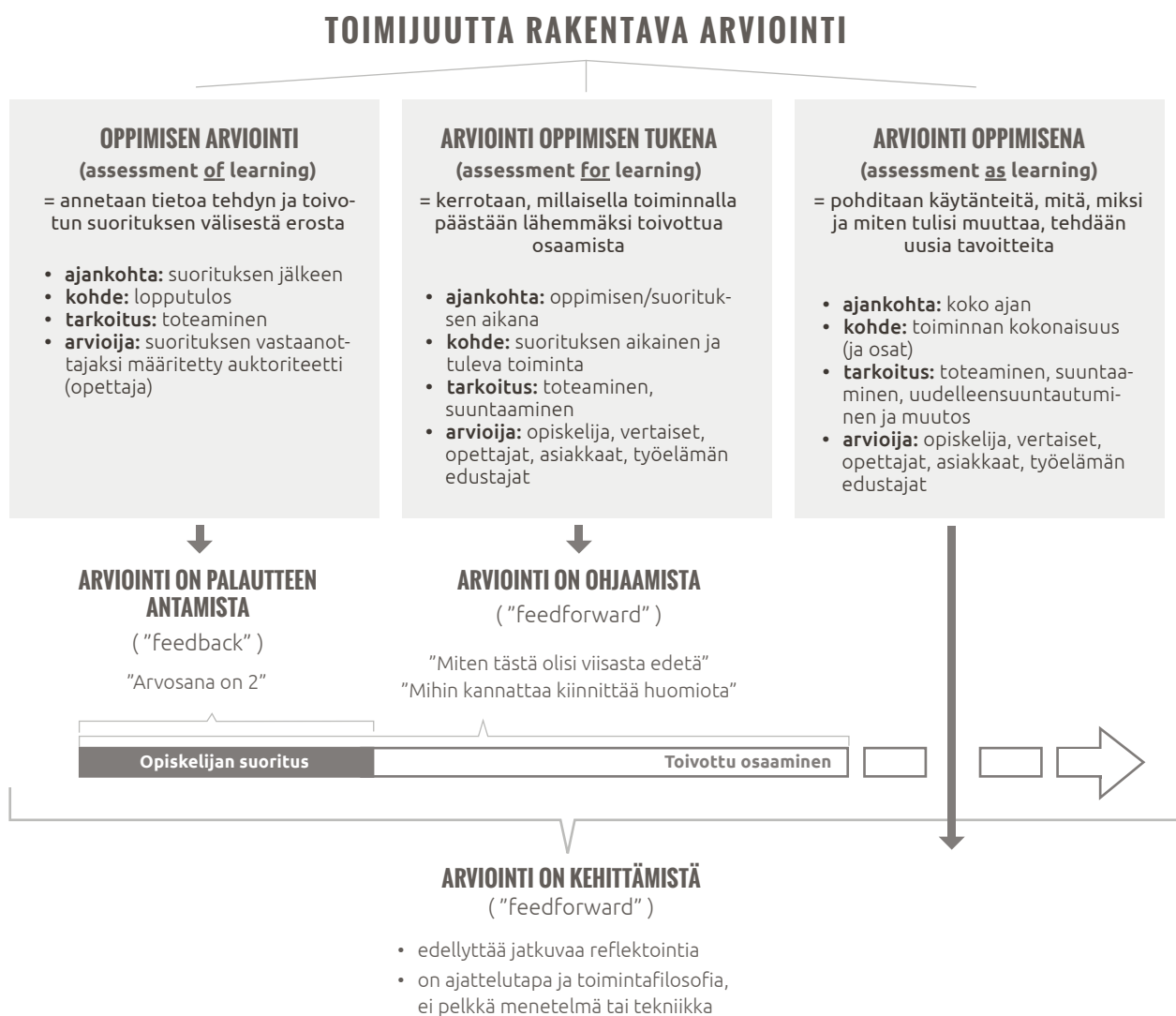
opiskelijoille toisen kotimaisen, finskan, kuvaukset. Kaikki nämä osaamiskuvaukset on esitetty AHOT korkeakouluissa: Kielet ja viestintä -julkaisussa (Mällinen & Piirainen 2013). Tässä artikkelissani nostan niistä esiin vain muutaman esimerkin.

Jo yksin osallistujamäärä, mutta myös osallistujien palautteet, kertovat työelämälähtöisten osaamiskuvausten ja yhdenmukaisten arviointikriteereiden tarpeellisuudesta. Arvioinnin yhdenmukaisuuden lisääntymistä tuki koko prosessi, eivät vain hankkeen tulokset. Hanke antoi eri korkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajille ajan ja tilan muodostaa yhteistä ymmärrystä opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista. Koska hankkeessa olivat edustettuina melkein kaikki ammattikorkeakoulut, on todennäköistä, että osaamiskuvaukset otetaan käyttöön laajasti, ja arviointi yhdenmukaistuu valtakunnallisesti. TAMKin

kaikissa koulutusohjelmissä on käytössä hankkeessa laaditut osaamiskuvaukset ja arviointikriteerit.

AMMATILLISTA VIESTINTÄTAITOA KEHITTÄVÄ ARVIOINTI

Käsittelen aluksi opitun arviointia (assessment of learning) ja pyrkimystämme lisätä sen luotettavuutta yhteisten osaamiskuvausten ja arviointikriteereiden avulla. Lisäksi annan esimerkkejä siitä, kuinka osaamiskuvauksia voidaan hyödyntää kehittävässä ja kontekstuaalisessa arvioinnissa (assessment for learning) ja oppimisen edistämässä (assessment as learning), kuvio 1.



Kuvio 1. Toimijuutta rakentava arviointi (Atjonen 2011; 2007, soveltanut Kukkonen 2012b)

Arviointi on perinteisesti nähty opitun kontrollointina, jossa opettajalla on ollut keskeinen rooli. Vaikka käsitys arvioinnin tarkoituksesta on laajentunut, on opettajien edelleenkin tehtävä opitun arviointia ja ammattikorkeakouluissa yhäkin kuvattava osaamista arvosanalla. Tutkinnossa saatavalla arvosanalla on myös edelleen jossakin määrin vertaileva ja valikoiva funktio, vaikka se ei ammattikorkeakoulussa korostukaan siinä määrin kuin esimerkiksi ylioppilaskokeissa. Tuleva työnantaja haluaa realistista ja vertailukelpoista tietoa vastavalmistuneen osaamisesta (Poikela 2013).

Ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän oppimisen arvioinnissa lienee tällä hetkellä yleisimmin käytössä laadullinen, kriteeriperusteinen ja suhteellinen arviointi, jossa opiskelijan suoritusta ei verrata muiden opiskelijoiden suorituksiin, vaan ennalta määriteltyihin tavoitteisiin ja laadullisiin kriteereihin. Myös arvioitava suoritus on pääsääntöisesti laadullista tuotosta, ei monivalintaa tai aukkotäydennystä. Tähän nyt laaditut osaamiskuvaukset arviointikriteereineen tuovat kaivattua yhdenmukaisuutta. Vaikka ne ovat alakohtaiset, niitä on kuitenkin syytä tarkentaa vastaamaan koulutuksen erityispiirteitä. Esimerkiksi tekniikan ruotsin arvosanan 3 kriteereissä sanotaan:

Opiskelija osaa esitellä keskeisimmät asiat yritysten ja organisaatioiden toiminnasta, tuotteista, prosesseista ja palveluista sekä osaa keskustella näistä aiheista.

Tämä yleisen tason kriteeri voidaan siis esimerkiksi rakennustekniikan ruotsin arviointikriteereissä muuttaa niin, että kerrotaan ne nimenomaiset tuotteet ja prosessit, joita opetellaan kuvaamaan.

Jotta laadullinen, kriteeripohjainen osaamisen arviointi olisi luotettavaa, on tärkeää varmistaa, että arviointia tekevillä on yhteinen ymmärrys ”arviointiaineistona olevan havainnon tulkinnasta” (Keurulainen 2013, 52), toisin sanoen, että eri arvioijat tekevät samasta aineistosta saman arviointipäätöksen ja ovat johdonmukaisia arvioinnissaan. Arvioinnin luotettavuutta TAMKissa pyrittiin varmistamaan järjestämällä Kielipalveluiden yhteisiä arviointityöpajoja, joissa keskusteltiin muotoutuvista arviointikriteereistä ja yhdessä arviointia valikoituja opiskelijoiden tuotoksia. Näitä työpajoja olisi kuitenkin hyödyllistä jatkaa nyt, kun uudet osaamiskuvaukset ovat käytössä.

Opitun arviointi on käytännössä summatiivista ja toteavaa: mitä siihen mennessä on opittu. Oppiminen on kuitenkin prosessi, joka jatkuu niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin ja tulevassa työelämässä. Opitun arviointi voidaan ymmärtää kuin pysäytyskuvana opiskelijan sen hetkisestä sijainnista oppimisensa prosessissa (Poikela 2013). Vaarana tässä on, että opiskelija jää ulkopuoliseksi, arvioinnin kohteeksi. Prosessiarvioinnissa olennaista on opiskelijan saama palaute. Oppimisen seuraamiseen ja oppimisen tukena käytetään formatiivista arviointia, jonka tarkoituksena on antaa tietoa oppimisen edistymisestä niin oppijalle itselleen kuin opettajalle. Prosessiarvioinnissa on kuitenkin myös vaarana, että palaute tulee pelkästään opettajalta. Kehittävä, oppimista edistävä arviointi edellyttää opiskelijan aktiivista osallistumista.

Nyt laadittujen alakohtaisten osaamiskuvausten ja arviointikriteerien tuominen opiskelijoiden käyttöön, heidän muokattavikseen ja sovellettavikseen, lisää summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin oppimista edistävää vaikutusta. Esimerkiksi yllä mainittu kriteeristöön koulutuskohtainen tarkennus voidaan tehdä kurssin alussa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat voivat itse pohtia, mitkä ovat ne keskeiset tuotteet ja prosessit, jotka heidän on osattava kuvata myös ruotsiksi tai vieraalla kielellä. Tällainen työskentely tuo konkreettisen kontekstin oppimiseen, kun opiskelijat miettivät yhdessä tulevia ammatillisia viestintätarpeitaan, mutta se myös tukee toimintaa edeltävää reflektiota.

Oppimista edistävässä arvioinnissa opettajalla on ohjaava rooli ja tavoitteena oppijan reflektointitaitojen kehittäminen (Poikela 2013). Opiskelija on oman oppimisensa subjekti, joka suunnittelee, seuraa ja arvioi oppimistaan. Toisin sanoen hän reflektoi osaamistaan ja oppimistarpeitaan ennen toimintaa, toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen. Alakohtaiset osaamiskuvaukset antavat tähän mahdollisuuden. Opiskelija voi jo ennen opintojen alkua miettiä, mitä hän kuvatuista tavoitteista ehkä jo hallitsee, ja arvioida omaa osaamistaan kriteereiden avulla. Oppimisprosessin aikana kriteereiden avulla voidaan käydä palautekeskustelua, jossa opiskelija opettajan tukeamana tunnistaa itse oppimaansa ja mahdollisia aukkoja osaamisessaan ja miettii, miten on oppinut ja miksi jokin seikka on jäänyt oppimatta. Tällainen itsearviointi kehittää opiskelijan metakognitiivisia taitoja (Earl 2003), joita tarvitaan muussakin oppimisessa ja

kaikissa ammateissa. Opiskelijan ja ammatissa toimivan on tärkeää kyetä tunnistamaan, mitä hän osaa, mitä ei osaa ja mitä hänen on vielä opittava.

Alakohtaisten osaamiskuvausten ja arviointikriteerien avulla voidaan tehdä oppimistehtäväkohtaisia kriteeristöjä poimimalla jopa eri alojen kuvauksista tilanteeseen sopivia arviointikriteereitä. Itse tein tällä tavalla työpaikkahaastattelun kriteeristön, josta sitten yhdessä keskustelimme opiskelijoiden kanssa ennen haastattelun harjoittelua ja suullista koetta. Mietimme mm., mikä on hyväksyttävä suoriutuminen työpaikkahaastattelussa niin haastattelijan kuin haastateltavan roolissa. Harjoituksen tehtyään opiskelijat arvioivat omaa ja parinsa suoritusta yhdessä sovittua kriteeristöä käyttäen. Muissakin tehtävissä olen havainnut, että opiskelijat osaavat hyvin antaa toisilleen rakentavaa palautetta, kunhan arviointikriteerit ovat selkeät ja he ovat ne sisäistäneet.

Opiskelijat voivat myös itse tehdä tehtäväkohtaisia kriteereitä osaamiskuvausten avulla. Osaamiskuvaukset ja eri arvosanojen kriteerit toimivat viitekehystenä, jonka avulla opiskelijat pystyvät määrittämään osaamisen tasot. Kun opiskelijat näin osallistuvat arviointikriteereiden työstämiseen, he samalla oppivat asettamaan omia tavoitteitaan, arvioimaan omaa suoritustaan (Earl 2003; Poikela 2013), antamaan validia palautetta sekä myös ottamaan palautetta vastaan ilman, että kokevat sen henkilöönsä kohdistuvana. Kaikki nämä ovat työelämässä tärkeitä taitoja. Näin arviointi tarjoaa jo sellaisenaan mahdollisuuden oppimiseen.

Monilla opiskelijoilla on aikaisempien kieliopintojensa jäljiltä kovin lingvistikaisesti painottunut kielitaitokäsitys. He voivat esimerkiksi kertoa, kuinka kielioppi aina tuottaa vaikeuksia ja kuinka heidän on vaikea muistaa sanoja. He näkevät näin itsensä ensisijaisesti kielen oppijoina (vrt. Räisänen 2013) eivätkä ammatillisina viestijöinä. Hankkeessa laaditut alakohtaiset osaamiskuvaukset korostavat kokonaisvaltaista ammatillista osaamista, jossa vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin pelkkä kielen hallinta. Ne ohjaavat oppimaan ammatillisissa konteksteissa ja tilanteissa, joissa viestintätaidoilla on tärkeä rooli. Monet huomaavatkin, että muu ammatillinen osaaminen kompensoi kielitaidon puutteita ja yllättyvät siitä, kuinka hyvin selviytyvät harjoitelluista tilanteista. Kaikki tämä edistää ammattiin kasvamista ja antaa konkreettisen käsityksen siitä viestintätaidosta, jota ammatissa tarvitaan.

LÄHTEET

- Earl, L.M. 2003. *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huhta, M. 2013. Työelämän odotukset ja kieli- ja viestintätaidon arviointikohteet. Teoksessa Mällinen, S. & Piirainen, E. (toim.) AHOT korkeakouluissa: Kielet ja viestintä. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 57.
- Juurakko-Paavola, T. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytännöt. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:3. Tampere: Juvenes-Print. Suomen yliopistopaino. 37–60.
- Kukkonen, H. 2012a. Kohti moniulotteista opetus-suunnitelmaa. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgran, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) Osallistava korkeakouluopetus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print. 152–172.
- Kukkonen, H. 2012b. Toimijuutta edistävä arviointi. Luentomateriaali. TAMK.
- Mällinen, S. & Piirainen, E. 2013. AHOT korkeakouluissa – Kielet ja viestintä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 56. Saatavilla osoitteessa: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/56-AHOT-korkeakouluissa.pdf>
- Poikela, E. 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:3. Tampere: Juvenes Print. Suomen yliopistopaino. 61–87.
- Rauhala, L. 1993. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa Piippo, E. (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 7–17.
- Räisänen, T. 2011. Tutkimustuloksia työelämän viestintätaidoista insinöörinäkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, November-December 2011.
- Räisänen, T. 2013. Professional Communicative Repertoires and Trajectories of Socialization into Global Working Life. Doctoral dissertation, Jyväskylä Studies in Humanities 216, University of Jyväskylä. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5470-3>
- Virkkula, T. & Nikula, T. 2010. Identity Construction in ELF Contexts: a Case Study of Finnish Engineering Students Working in Germany. *International Journal of Applied Linguistics* 20, 2, 251–273.
- Wiggins, G. 1993. Assessment: Authenticity, Context, and Validity. *Phi Delta Kappan* 200–214.

6.

Kansainvälisyys **OPETUSSUUNNITELMISSA**

AURA LOIKKANEN

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015 (Korkeakoulujen... 2009), Ammattikorkeakoulun rehtorineuvoston suositukset ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaamiselle (Koulutusohjelmaprojekti 2009) sekä TAMKin strategia ovat ohjanneet opetussuunnitelmatyötä kansainvälisyyden osalta Tampereen ammattikorkeakoulussa. Opetussuunnitelmatyöryhmässä hyväksyttiin ohjeistus siitä, miten kansainvälisyysosaamisen tulee näkyä TAMKin opetussuunnitelmissa.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia linjaa tavoitteita, jotka liittyvät korkeakouluopiskelijoiden kansainväliseen osaamiseen. Osaamistavoitteiden kautta strategia vaikuttaa myös opetussuunnitelmatyöhön. Opiskelijoille tulisi kehittää valmiuksia työskennellä kansainvälisissä toimintaympäristöissä, toimia monikulttuurisessa korkeakouluuyhteisössä ja vahvistaa

kansalaisyhteiskunnan kehittymistä. Opiskelijan tulee kyetä toimimaan globaalissa ympäristössä ja ymmärtää oman toimintansa globaaleja vaikutuksia. Strategiassa on kuvattu myös toimia, joilla näitä tavoitteita pyritään toteuttamaan. Opetussuunniteluun liittyviä toimia ovat mm. kaikkiin tutkintoihin sisällytettävä kansainvälistymistä tukeva osio sekä kansainvälisissä verkostoissa tapahtuvan opetusyhteistyön lisääminen. (Korkeakoulujen... 2009.)

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiakausi on päättymässä. Korkeakoulujen kansainvälisten asioiden kevätpäivillä 2014 keskusteltiin strategian uusimisesta tai päivytystarpeesta. Yleisesti todettiin, että tämänhetkisen strategian tavoitteita ei ole vielä saavutettu ja monet niistä ovat edelleenkin korkeakouluille haasteellisia ja ajankohtaisia.

Koska TAMK korostaa olevansa työelämäkorkeakoulu, jokaisen koulutuksen tuli myös perustella kansainvälisyysosaamisen merkitystä omalla ammattialallaan. Opetussuunnitelmat arvioitiin ohjeistukseen perustuvilla kriteereillä ennen niiden hyväksymistä. Tässä artikkelissa käyn läpi sitä, millaisia kansainvälistymiseen liittyviä teemoja AMK-tutkintojen opetussuunnitelmissa piti näkyä ja miten yleiset linjaukset näkyvät opetussuunnitelmissa. Ohjeista ja arvioinneista huolimatta kansainvälisyys näkyy koulutuksissa vaihtelevasti. Toisissa opetussuunnitelmissa kansainvälisyys on kudottu tiiviisti keskeiseksi osaamiseksi, toisissa kansainvälisyys näkyy hyvin ohuesti. Maailma on muuttunut neljän viime toimintavuotemme aikana ja myös kansainvälisyysosaamista on aika tarkastella uudesta näkökulmasta.

TAMKIN OPETUSSUUNNITELMA-TYÖRYHMÄN OHJEISTUS OPETUSSUUNNITELMIEN KANSAINVÄLISYYS-OSAAMISESTA

TAMKin strategiaan kirjattiin kolme läpäisevää kehittämisteemaa: uusi osaaminen, kansainvälisyys sekä asiakkuudet ja kumppanuudet. Opetussuunnitelmatyötä ohjaavia asioita ovat

1. kansainvälinen korkeakoulu yhteistyö, johon kirjattiin tavoitteita kansainvälisten korkeakoulukumppanuuksien vahvistamiseksi ja yhteistyön lisäämiseksi osaamista vaihtamalla sekä

2. aidosti kansainvälinen oppimisympäristö, johon kirjattiin tavoitteeksi kansainväliset opetussuunnitelmat ja jokaisen koulutuksen suunnitelmallinen kansainvälinen osio.

TAMKin strategiakausi on puolivälissä ja strategian päivitys on käynnissä. Tavoitteissa on edetty, mutta kaikilta osin niitä ei ole vielä saavutettu.

Kansainvälisyysosaaminen on yksi TAMKin opetussuunnitelmien yhteisistä tavoitteista. Jokaisen korkeakoulustamme valmistuvan tulisi saavuttaa tämä osaaminen. Osaamismäärittelyssä hyödynnettiin Arene ry:n suositusta ammattikorkeakoulututkintojen osaamisvaatimuksista (Koulutusohjelmaprojekti 2009). AMK-tutkintojen osalta valtakunnallisessa suosituksessa tavoitteeksi on asetettu mm. monikulttuuriseen yhteistyöhön kykeneminen. TAMKin kansainvälisten palveluiden henkilöstön ja koulutusyksiköissä kansainvälisessä yhteistyössä aktiivisesti toimivien opettajien ryhmä halusi TAMKin osaamisvaatimuksissa painottaa selvemmin asenteiden kehittymistä: opiskelija suhtautuu työskentelyyn monikulttuurisissa työtehtävissä ennakkoluulottomasti. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen osaamisvaatimukset ovat TAMKissa yhtäläiset valtakunnallisten suositusten kanssa. Kansainvälisyyskehityksen vaikutusten ennakoinnin lisäksi kirjasimme tavoitteeksi myös niiden hyödyntämisen.

TAMKin yhteisissä osaamisissa kansainvälisyysosaaminen määriteltiin seuraavina osaamistavoitteina:

AMK-tutkinnon suoritettuaan opiskelija

- osaa viestiä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, hallitsee oman alansa työtehtävissä tarvittavan kielitaidon
- suhtautuu työskentelyyn monikulttuurisissa työtehtävissä ennakkoluulottomasti
- seuraa aktiivisesti alansa kansainvälistä kehitystä ja ymmärtää sen vaikutukset ja mahdollisuudet.

YAMK-tutkinnon suoritettuaan opiskelija

- kykenee kansainväliseen viestintään työtehtävissään ja toiminnan kehittämiseksi
- osaa toimia kansainvälisissä toimintaympäristöissä
- osaa ennakoida ja hyödyntää

kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia työtehtävissään.

Seuraavissa alaluvuissa käydään läpi TAMKissa yhteisesti päätettyjä opetussuunnitelmatason pelisääntöjä, joilla edellä esitettyihin tavoitteisiin pääsemistä voidaan tukea. Lisäksi avataan sitä, miten ne tällä hetkellä opetussuunnitelmissa näkyvät ja miten niitä jatkossa tulisi kehittää.

OPETUSSUUNNITELMAN JOHDANNOSSA TULEE PERUSTELLA, MIKSI JA MILLAISTA KANSAINVÄLISYYSOSAAMISTA AMMATTIALALLA TARVITAAN

TAMKista valmistuneiden työtehtävät ovat hyvin moninaiset. Jotkut työskentelevät monikulttuurisessa työyhteisössä maahanmuuttajien kanssa, toiset kansainvälisissä yrityksissä ulkomailla. Niinpä kansainvälisyysosaamisen painotuksetkin ovat erilaisia. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksissa kansainvälisyysosaamisen perusteluina tuodaan esiin erityisesti kykyä kommunikoida ja työskennellä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Tekniikan alan koulutuksissa taas korostetaan kansainvälistä toimintaympäristöä ja kansainvälisissä yrityksissä työskentelyä.

Kokonaan englanninkielisten koulutusten opetussuunnitelmista tulisi käydä ilmi, miksi koulutus toteutetaan englanninkielisenä. Syy voi olla esimerkiksi halu profiloitua kansainvälisesti, kansainvälisyyteen tai monikulttuurisuuteen liittyvän teeman keskeisyys koulutuksessa tai tiivis yhteistyö kansainvälisten kumppaneiden kanssa (Garam 2012, 21). TAMKin englanninkielisillä ohjelmilla on vahvat perustelut – Degree Programme in Median globaali toimintaympäristö, Environmental Engineeringin globaalit ongelmat ja kansainvälinen toiminta International Business -koulutuksessa.

Koska opetussuunnitelmatyötä tehdään tiiviisti työnantajatahojen kanssa, välittyvät työelämän toiveet ja tarpeet voimakkaasti myös osaamistavoitteisiin. Kaikilla aloilla työnantajat eivät pidä kansainvälisyysosaamista merkittävänä muutoin kuin erityisissä kansainvälisissä työtehtävissä. Tämä on todettu CIMO:n (Centre for International Mobility) teettämässä tutkimuksissa vuosina 2005 ja uudestaan vuonna

2010 (Piilotettu osaaminen 2014, 30–32). Jos alan työnantajat eivät arvosta kansainvälistä osaamista, opiskelijoita on luonnollisesti vaikea motivoida sen hankkimiseen. Korkeakoululla on kuitenkin laajempi yhteiskunnallinen tehtävä. Opiskelijan on kyettävä toimimaan globaalissa ympäristössä ja ymmärrettävä oman toimintansa globaaleja vaikutuksia Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian linjausten mukaisesti. Jokainen korkeakoulusta valmistunut tarvitsee kansainvälisyysosaamista yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen.

OPETUSSUUNNITELMIEN JOHDANNOSSA TULEE KERTOA, MISSÄ VAIHEESSA OPINTOJA ON SUOSITELTAVIN AIKA ULKOMAAN VAIHTOJAKSOLLE

Opetussuunnitelman esittelytekstissä (TAMK – koulutusten opetussuunnitelmat 2014) tulisi rohkaista opiskelijoita lähtemään kansainväliseen opiskelu- tai harjoitteluvaihtoon. Jos opiskelija tietää, että opetussuunnitelmaan on suunniteltu selkeitä jaksoja, jolloin vaihto on helpointa toteuttaa, hän voi jo opintojen alusta asti ruveta miettimään omaa vaihtojaksoaan. Esimerkkinä toimikoon liiketalouden koulutus:

”Opiskelijaa kannustetaan suorittamaan osa opinnoista tai harjoittelusta ulkomailla niin, että se luetaan osaksi tradenomien tutkintoa. Kansainväliseen vaihtoon haetaan 2. vuoden keväällä ja lähdetään pääsääntöisesti 3. lukuvuoden aikana.”

Toinen esimerkki on auto- ja kuljetustekniikan koulutuksesta, jossa opiskelijaa ohjataan tulevaa ammattia varten järkevään vaihtojaksoon:

”Opiskelijoilla on mahdollisuus vaihto-opiskeluun ulkomaisessa yliopistossa. Suositeltavaa on opiskella saksaa ja suunnata vaihtoon saksalaiseen yliopistoon.”

Opetussuunnitelman ulkomaan vaihtoon suunniteltu lukukausi, ns. liikkuvuusikkuna (*mobility window*), voi olla joko vapaaehtoinen tai pakollinen osa opintoja. Pakollisia tai vahvasti suositeltavia vaihtoja saattavat olla englanninkielisissä ohjelmissa. TAMKissa opiskelija valitsee itse yhteistyökorkeakouluista itselleen sopivimman vaihtoehdon. Ulkomailla suoritettavat

opinnot hyväksytetään etukäteen, jolloin myöhemmin ei synny ongelmaa opintojen sisällyttämisestä omaan tutkintoon. Koulutus voi suunnitella vaihtokunnan myös yhteistyössä ulkomaisen partnerikorkeakoulun kanssa, jolloin sovitaan tietyistä opintokokonaisuudesta, johon vaihtoon lähtevä opiskelija osallistuu. Yhdessä partnereiden kanssa suunnitellut vaihtokunnat ovat hyvä tapa tiivistää yhteistyötä. Näin on toimittu lähinnä yhteis- ja kaksoistutkinnoissa, joissa suoritettavat opinnot on sovittu etukäteen korkeakoulujen kesken ja opiskelija saa tutkintonsa kahdesta eri korkeakoulusta kahdesta eri maasta. (Ferencz & Orr 2013.)

EAIEn (European Association for International Education) Global Dialogue -keskustelupalstalla Bolognan yliopiston lehtorit Ana Beaven ja Claudia Borghetti kirjoittavat, että Erasmus+ -ohjelman odotetaan tarjoavan yli neljälle miljoonalle eurooppalaiselle mahdollisuuden kansainväliseen liikkuvuuteen vuosina 2014–2020. Ulkomailla tapahtuvan opiskelu- tai harjoittelujakson katsotaan tarjoavan mahdollisuuden oppia kansainvälisyysosaamista, jota tarvitaan globaalissa tietoyhteiskunnassa. Kirjoittajien mukaan useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että omakohtainen kokemus toiseudesta vieraassa kulttuurissa ei riitä kehittämään kansainvälisyysosaamista ja riisumaan kulttuurisia stereotyyppiä. Kokemuksen lisäksi tarvitaan reflektiota ja analyysia. (Beaven & Borghetti 2014.)

TAMKissa kaikki ulkomaille vaihtoon lähtevät opiskelijat suorittavat verkkokurssina Orientation and Report for Studying/Training Abroad -opintojakson. Opintojakson kehittämisen taustalla on juuri auttaa opiskelijoita reflektoimaan omia toiseuden kokemuksiaan teorian pohjalta. Vaihtojakson tavoitteena ei ole vain tuottaa kansainvälistä kokemusta, vaan kansainvälistä osaamista.

Opintojakso vastaa seuraaviin avainkysymyksiin:

- Miten kulttuurienvälistä tietoisuutta voi lisätä opiskelijavaihdon avulla?
- Millaiset tekijät vaikuttavat kulttuurienvälisessä viestintätilanteessa?
- Millaisia kompetensseja kulttuurienvälisessä viestinnässä tarvitaan?
- Mitä tarkoittaa vieraaseen kulttuuriin sopeutuminen ja miten erilaisia prosesseja voi käsitellä?

Opintojakson oppimistavoitteet ovat:

- Opiskelija pystyy tunnistamaan itsessään ja muissa erilaisia kulttuurienvälisen ymmärtämisen kehitysvaiheita.
- Opiskelija osaa analysoida kulttuurisia eroja ja kulttuurin vaikutusta kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa sekä löytää ratkaisuja erilaisesta kulttuurista johtuviin väärinymmärryksiin ja ristiriitatilanteisiin.
- Opiskelija tietää vieraaseen kulttuuriin sopeutumisen vaiheita ja osaa analysoida omaa sopeutumisprosessiaan.
- Opiskelija tulee tietoiseksi kulttuurisista eroista opiskeluun tai työhön liittyvissä asioissa sekä tietää, miten kulttuurienvälisen viestinnän kompetensseja voi lisätä.

KANSAINVÄLISEN OSAAMISEN TAVOITTEIDEN KIRJAAMINEN OPETUSSUUNNITELMIIN

Kansainvälisyysosaaminen on yksi TAMKin yhteisistä osaamisvaatimuksista. Tämä sisältää sen periaatteen, että jokaisen TAMKissa tutkintonsa suorittavan tulisi saavuttaa myös kansainvälisyysosaamisen tavoitteet, vaikka hän ei ulkomaille opintojensa aikana lähtisikään.

TAMKissa käytössä olevan opetussuunnitelmatyökäulun (Peppi-tietojärjestelmän) avulla on mahdollista esittää opintojaksot eri osaamistavoitteiden mukaan jäseneltynä. Opinnot, joissa kansainvälistä osaamista kehitetään, merkitään jäsentelyn avulla. Ohjelman avulla voidaan saada listaus kaikista kansainvälistymisosaamista (sekä muitakin yhteisiä osaamisia) kehittävästä opintojaksoista.

Kieliopinnot löytyvät luonnollisesti kaikkien koulutusohjelmien kansainvälisyysosaamisen jäsentelystä. Toisaalta yhdessä englanninkielisessä koulutuksessa kaikki opinnot oli merkitty kansainvälistä osaamista kehittäviksi ilman opintojaksojen tavoitteisiin sisällytettyjä viittauksia kansainvälisyysosaamiseen. Onko han tässä toiveajattelua? Kehittämisen tulee olla tavoitteellista ja opiskelijan tulee myös saada palautetta oman osaamisensa kehittymisestä. Opiskelija tarvitsee omien kokemuksien reflektointiin ja analyysiin myös teoriataustaa.

Sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelma (TAMK – koulutusten opetussuunnitelmat 2014) toimii esimerkkinä kansainvälisyysosaamisen kehittämisestä opintojen aikana.

1. VUOSIKURSSI

Opintojakso Oppimisen taidot: ”Opiskelija osaa toimia ammattikorkeakouluympäristössä ja tietää ammattikorkeakoulun tarjoamat mahdollisuudet kansainvälistymiseen.”

Opintojakso Ammatillinen vuorovaikutus: ”Opiskelija osaa kehittää vuorovaikutustaitojaan erilaisten, eri-ikäisten ja erilaisissa elämäntilanteissa ja eri kulttuureissa olevien ihmisten kanssa.”

2. VUOSIKURSSI

Opintojakso: Professional English for Nurses: Ammatillisen sanaston lisäksi osaamistavoitteeksi on asetettu: ”Opiskelija pystyy kommunikoimaan englannin kielellä moniammatillisessa työyhteisössä potilaan hoitopohjan eri vaiheissa, ymmärtää ja osaa hyödyntää hoitotyöhön liittyviä artikkeleita, pystyy edelleen kehittämään oman erikoisalansa kielitaitoa eri oppimisvälineitä hyväksikäyttäen.”

Opintojakso Mielenterveys- ja päihdehoitotyö: ”Opiskelija osaa ammatillisesti kohdata erilaisista elämäntilanteista ja eri kulttuureista tulevia asiakkaita ja perheitä, joilla on mielenterveys- ja/tai päihdeongelmia, reflektoida oman persoonansa ammatillista käyttöä ja tunnistaa omia kehittämishaasteitaan.”

3. VUOSIKURSSI

Opintojakso Hoitotyö avoterveydenhuollossa: ”Opiskelija osaa seurata kansallisia ja kansainvälisiä terveyden edistämisen haasteita ja kehitystä.”

Opettajien laatimat opintojaksojen toteutussuunnitelmat laaditaan opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen perusteella. Toteutussuunnitelmassa määritellään tarkemmin, miten osaamisen kehittyminen mahdollistetaan. Esimerkiksi globaali tiedonhaku, vieraskielisen kirjallisuuden käyttö, ulkomaisten

vaihto-opettajien hyödyntäminen, kansainväliset virtuaaliopinnot, lyhyet opiskelijavaihdot tai se, että opiskelijoille järjestetään tilaisuuksia monikulttuurisissa työryhmissä työskentelyyn ovat näitä keinoja.

Kokonaan englanninkielellä toteutettavissa koulutuksissa monikulttuurinen yhteisö tarjoaa loistavia mahdollisuuksia pitkäaikaiseen valmentautumiseen kansainvälisyystaidoissa. Tämä potentiaali jää helposti hyödyntämättä, jos asiaa ei pidetä esillä opetuksen toteuttamisessa ja opiskelijoiden valmentamisessa. Opettajatuutorit tapaavat oman opiskelijaryhmänsä opiskelijoita henkilökohtaisesti vuosittain kehityskeskusteluissa. Kansainvälisyysosaamisen kehittyminen voisi olla näissä keskusteluissa näkyvästi esillä. Englanniksi opettavien kansainvälisyysosaamisen tulee luonnollisesti olla vahvempaa kuin suomenkielissä koulutuksissa.

JOKAISessa KOULUTUSSESSA ON KANSAINVÄLISYYTTÄ TUKEVA OSIO

Korkeakoulujen kansainvälisyysstrategian ja TAMK:n strategian mukaisesti jokaiseen tutkintoon tulisi sisällyttää kansainvälistymistä tukeva osio. TAMKissa koulutusten tulee toteuttaa yksin tai yhdessä toisten kanssa yhden lukukauden kestävä englanninkielinen opintokokonaisuus. Opintokokonaisuuden tarkoituksena on tarjota suomalaisille opiskelijoille mahdollisuus työskennellä monikulttuurisissa tiimeissä vaihto-opiskelijoiden kanssa. Tämä on yksi tapa toteuttaa kotikansainvälistymistä. Toinen syy englanninkielisten opintojen toteuttamiselle on vaihtoikkunan tarjoaminen saapuville ulkomaisille opiskelijoille. Opintokokonaisuus antaa mahdollisuuden kehittää tiiviimpää yhteistyötä merkittävien kansainvälisten kumppaneiden kanssa. Koulutus voi saada kansainvälistä näkyvyyttä omalle osaamiselleen näiden englanninkielisten opintokokonaisuuksien kautta. Korkeakoulun rahoitus perustuu pieneltä osin myös opiskelijavaihtojen määrään ja näillä opinnoilla pyritään myös siihen, että saapuvien vaihto-opiskelijoiden määrä voisi kasvaa. Kun omia opiskelijoita lähetetään ulkomaille, pitäisi samalla tarjota myös ulkomaisille vaihto-opiskelijoille mahdollisuuksia tulla opiskelemaan TAMKiin.

Vaihtoehtoihin englanninkielisiin opintokokonaisuuksiin osallistuu valitettavan usein vain muutamia

suomalaisia tai ainoastaan vaihto-opiskelijoita. Tämä ei ole tyydyttävä tilanne vaihto-opiskelijoille eikä suomalaisille opiskelijoille. Pitäisikö opetuskielen vaihtoehtoisuus poistaa ja järjestää tukiopetusta niille, joille englannin kieli tuottaa ylipääsemättömiä vaikeuksia? Jotkut koulutukset ovat ottaneet käyttöön kaksikielisen opetuksen. Jos vaihto-opiskelijoita osallistuu opintojaksolle, opetus järjestetään englanniksi, muuten kielenä on suomi. Näissä tilanteissa voisi vaihto-opiskelijoiden määrän kasvattamiseksi olla järkevämpää ilmoittaa opetuskieleksi lähtökohtaisesti englanti. Jos vaihto-opiskelijoita ei tule, opetus voidaan toteuttaa suomeksi.

KANSAINVÄLISYYSOSAAMISTA TÄYDENTÄVÄT OPINNOT

Opiskelija voi laajentaa ja syventää kansainvälisyysosaamistaan vapaasti valittavien opintojen avulla. Ison korkeakoulun kieliopintotarjonta mahdollistaa kielitaidon laajentamisen. Opiskelijakunnan organisoima. Ulkomaisille vaihto-opiskelijoille tai ulkomaisille tutkinto-opiskelijoille tarkoitettu opiskelijatuutorointi on opintopisteytetty ja on hyvä tilaisuus saada kokemuksia eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamisista. Korkeakoulu järjestää lukuisia kansainvälisyysviikkoja ja lyhyitä opintomatkoja, joita ei useinkaan ole kirjattu opetussuunnitelmiin.

NÄKYMIÄ TULEVAISUUTEEN

TAMKin opetussuunnitelmissa kansainvälisyys ja kansainvälisen osaamisen kehittyminen näkyvät vaihtelevasti. Kansainvälinen osaaminen on kirjattu tutkinnon yhdeksi tavoitteeksi, mutta useissa koulutusohjelmissa suunnitelmallista osaamisen kehittymistä ei ole tehty näkyväksi. Lieneekö taustalla olettamus, että osaaminen kehittyy itsestään, kun ollaan kuitenkin ammattikorkeakoulussa opiskelemaan? Opetussuunnitelmatasolla luodaan rakenteellisia mahdollisuuksia kansainvälistymiselle. Sillä ei kuitenkaan vielä päästä osaamisen kehittymiseen. Tarvitaan opetuksen ja oppimisen prosesseja, joilla kansainvälistymistä edistetään. (Garam 2012, 16). Koulutuksissa tilannetta voisi parantaa se, että joku opettajista saisi selkeästi vastuulleen tämän osaamisen kehittymisen. Hän voisi varmistaa, että opiskelija

saa tarvitsemansa tiedot, taidot ja asenteet tavoitteiden mukaisesti, vaikka ei itse kaikkea opettaisikaan. Apuna voisi olla myös kaikille saatavilla oleva yhteinen, verkossa toteutettava opetuspaketti. Se voitaisiin ottaa käyttöön niillä opintojaksoilla, joihin se kussakin koulutuksessa parhaiten sopisi.

Korkeakoulujen kansainvälisyysstrategian 2009–2015 ja TAMKin strategian 2010–2019 tavoitteita ei ole vielä saavutettu. Osa opiskelijoista tarvitsee edelleenkin tässä artikkelissa esiteltyjä toimia kansainvälisyysosaamisen kehittämisessä. Enenevä osa opiskelijoistamme on kuitenkin tulevaisuudessa jo lähtökohtaisesti hyvin kansainvälisiä; he muun muassa toimivat jatkuvasti kansainvälisissä verkostoissa ja hakevat tietoa globaalisti.

Perinteisesti kansainväliseen osaamiseen on katsottu sisältävän kielitaitoa, suvaitsevaisuutta ja kulttuurista osaamista (Piilotettu osaaminen 2014, 86–87). Myös TAMKin kansainvälisyysosaaminen määrittyi pitkälti näiden osaamisten kautta. Muuttunutta ja muuttuvaa kansainvälisyysosaamista voidaan kuvata myös tuottavuuden, uteliaisuuden ja sitkeyden ominaisuuksilla. Asiaa selvitettiin tutkimalla, millaisia ominaisuuksia työnantajat liittävät kansainväliseen osaamiseen. Näitä olivat analyttisyys, ongelmanratkaisukyky, luotettavuus ja luovuus (tuottavuuden osa-alueita), suvaitsevaisuus, kiinnostus uusista asioista kohtaan, vieraiden kulttuurien ymmärrys, yhteistyökyky, sopeutuminen, verkostoitumiskyky (uteliaisuuden osa-alueita) sekä itsetuntemus ja sitkeys, jotka yhdistettiin sitkeyden ominaisuudeksi. Tutkimuksen tuloksena todetaan, että ”kansainvälinen osaaminen on kelpo indikaattori, jonka avulla voidaan tunnistaa muita työnantajien positiivisiksi määrittämiä ominaisuuksia” (Piilotettu osaaminen 2014, 8).

Työelämäkorkeakouluksi itseään kutsuva TAMK voi olla välittämässä työnantajille ymmärrystä opiskelijoiden kansainvälisten kokemusten merkityksestä ja vaikutuksista. Kansainvälinen osaaminen toimii indikaattorin työnantajia erityisesti kiinnostavista ominaisuuksista! Myös opiskelijoiden tulee tehdä näkyväksi oma kansainvälinen osaamisensa kertomalla kansainvälisissä yhteyksissä tarttuneesta uteliaisuudesta, joustavuudesta tai reippaudesta. (Piilotettu osaaminen 2014, 91.)

Kansainvälisyys on tullut osaksi opiskelijoiden arkea. Korkeakoulussa meidän tulee varmistaa se, että

kansainvälisyys on myös meidän arkeamme. Maailma avautuu aivan uusilla tavoilla virtuaalioppimismahdollisuuksien kautta ja kansainvälisessä yhteistyössä olemme vasta alkumetreillä. Paineet myös tutkintojen kansainvälisyysosaamisen päivittämiseksi ovat kasvaneet.

LÄHTEET

Beaven, A. & Borghetti, C. 2014. Mobility is Not a Value in Itself: Intercultural Education Resources for Mobile Students. EAIE Global Dialogue. Luettu 17.10.2014. <http://www.eaie.org/blog/author/ana-beaven-and-claudia-borghetti/>

Ferencz, Irina & Orr, Dominic. 2013. Types of Mobility Windows. Teoksessa Ferencz, I., Hauschildt, K. & Garam, I. (toim.). 2013. Mobility Windows: From Concept to Practice. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Medien GmbH.

Garam, I. 2012. Kansainvälisyys osana korkeakouluopintoja. CIMO. Faktaa – tietoa ja tilastoja 1A/2012. Luettu 17.10.2014. http://www.cimo.fi/palvelut/julkaisut/selvitykset/faktaa_1_2012_kansainvalisyys_osana_korkeakouluopintoja

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Verkkojulkaisu. Luettu 17.10.2014. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Korkeakoulujen_kansainvalistymisstrategia_2009_2015.html.

Koulutusohjelmaprojekti 2009–2010. Ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuutta kartoittamassa. 2009. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry. Koulutusohjelmaprojektin loppuraportti. Luettu 17.10.2014. <http://www.arena.fi/?id=33&p1=33&p2=&p3=33&catid=27>

Piilotettu osaaminen. Emme tunnista nykyajan kansainvälisiä osaajia - mutta juuri heitä jokainen työnantaja tarvitsee muuttuvassa maailmassa. 2013. Tutkimusraportti. Demos Helsinki. Helsinki: Cimo ja ESR - Elinikäisen oppimisen toimintaohjelma. Luettu 17.10.2014. http://www.cimo.fi/palvelut/julkaisut/selvitykset/piilotettu_osaaminen

TAMK – koulutusten opetussuunnitelmat. Opinto-opas. Luettu 3.11.2014.

<http://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/167/fi>

TAMKin strategia 2010–2019. Hyväksytty PIRAMK Oy:n hallituksessa 25.2.2010. Luettu 8.9.2014. [http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/\\$all/156822E30C4EDEA9C22575750033C5C6](http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/$all/156822E30C4EDEA9C22575750033C5C6)

7.

Yhteistyöllä uusi **FYSIOTERAPEUTTI- KOULUTUKSEN** *opetussuunnitelma*

MARJA-LEENA LÄHTEENMÄKI, HANNELE ANTTILA,
PIRJO LEHTO & PIRJO-RIITTA LEPPÄNEN

Artikkelissa kuvataan fysioterapeuttikoulutuksen opetus-
suunnitelman suunnittelua ja kehittämistä. Lisäksi kuvataan
työelämän edustajien kanssa toteutettua yhteistyötä, jolla
pyrittiin hyödyntämään heidän näkemyksiään suunnitteluproses-
sin eri vaiheissa. Suunnittelun lähtökohtana oli TAMKin yhteinen
opetussuunnitelman viitekehys ja yhteisesti laaditut linjaukset.
Lopuksi kuvaamme prosessin aikana kehitettyä eri koulutusohjel-
mien välistä uudenlaista yhteistyötä.

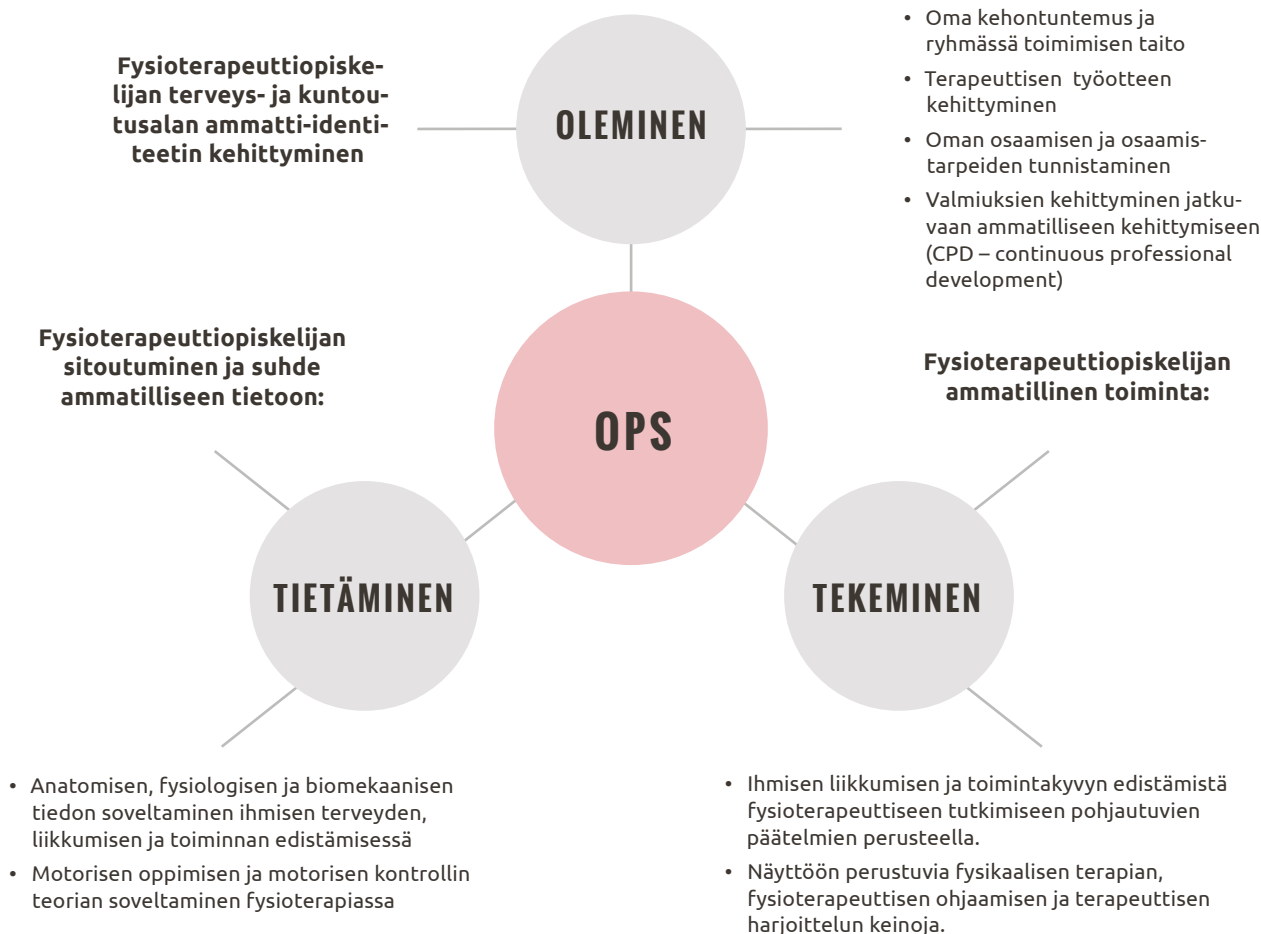
Tamperelaisen fysioterapeuttikoulutuksen historia ulottuu
vuoteen 1965. Silloin aloitettiin lääkintävoimistelijakoulutus

Uudistamisen tarve on vuosien varrella ollut jatkuvaa ja pieniä muutoksia on tehty lähes vuosittain. Viimeisin suurehko uudistamistyö käynnistyi TAMKin kaikkia koulutusohjelmia koskevana prosessina vuonna 2010, ja fysioterapeuttikoulutuksen uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2013.

Tampereen sairaanhoito-oppilaitoksessa. Koulutus toteutettiin yli 30 vuotta oppiainejakoisesti. 1990-luvun lopussa ammattikorkeakoululaitoksen myötä tuli tarve ja mahdollisuus uudistaa myös pedagogista toimintatapaa. Mahdollisuus hyödynnettiin ja opinnot rakennettiin tuolloisen Pirkanmaan ammattikorkeakoulun fysioterapeutin suuntautumisvaihtoehdossa vuodesta 1997 lähtien oppiaineita integroivina opintokokonaisuuksina ongelmaperustaisen pedagogiikan (PBL, *problem-based learning*) periaatteiden mukaisesti (ks. Poikela & Poikela 2005; Lähteenmäki 2006).

TAMKIN OPETUSSUUNNITELMAN YHTEINEN VIITEKEHYS UUDISTUKSEN POHJANA

TAMKissa opetussuunnitelmaudistus aloitettiin laatimalla pedagogiselle toiminnalle yhteinen viitekehys, *opetussuunnitelman yhteiset perusteet* (ks. Karttunen & Marttila tässä julkaisussa). Viitekehys toimii erinomaisesti myös PBL-pedagogiikan rinnalla. TAMKin pedagogisen viitekehyksen kolme keskeistä kulkua ovat tietäminen, tekeminen ja oleminen.



Kuvio 1. TAMKin opetussuunnitelman viitekehys fysioterapeuttikoulutuksessa

Tietäminen tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, miten tieto ymmärretään, miten sitä analysoidaan ja sovelletaan. Tekeminen puolestaan tarkoittaa sitä, miten erilaiset taidot ohjaavat toimintaa, mutta myös sitä, miten toiminta perustellaan. Kolmantena viitekehyksen kulmana on oleminen. Sillä tarkoitetaan reflektiivisyyden, itsesäätelytaidon ja itseluottamuksen kehittymistä. Nämä seikat ovat keskeisiä myös ongelmaperustaisessa oppimisessa ja niitä opitaan jatkuvasti tutorryhmätoiminnassa arvioimalla mm., mitä käsiteltävästä asiasta jo osataan, mitä pitää vielä oppia ja miten uutta opitaan yhdessä toisten kanssa. Opittua ja omaa oppimistoimintaa sekä siihen vaikuttavia tekijöitä arvioimalla kehittyi myös oppijan ammatti-identiteetti. Kuviossa 1 on edellä mainittuja kolmea ulottuvuutta tarkennettu fysioterapeuttikoulutuksen kannalta.

OPETTAJAT UUDISTIVAT OPINTOJAKSOJA KOLMESSA PIENRYHMÄSSÄ

Vuonna 2010 alkaneessa opetussuunnitelmauudistuksessa haluttiin antaa kaikille fysioterapeuttikoulutuksen opettajille mahdollisuus vaikuttaa tuleviin ratkaisuihin. Tästä syystä opettajat jaettiin kolmeen pienryhmään. Pienryhmien puheenjohtajiksi ja työskentelyn ohjaajiksi nimettiin kolme kokenutta opettajaa, jotka yhdessä koulutuspäällikön kanssa muodostivat ns. opetussuunnitelmatyön ydinryhmän. Ydinryhmän tehtävänä oli erityisesti koordinoida opetussuunnitelmatyön kokonaisuutta. Opetussuunnitelmatyön ydinryhmässä sovittiin mm. pienryhmien kokoonpanosta, työnjaosta, aikataulusta, etenemisestä ja välitavoitteista. Ydinryhmä valmisti neuvottelukunnan, ohjaavien fysioterapeuttien ja fysioterapeuttikoulutuksen opettajien kokouksiin esitykset opetussuunnitelmatyön vaiheista.

Kaikkien opettajien osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön varmisti myös sen, että opettajat tuntevat paremmin tulevan opetussuunnitelman ja siinä olevat muutokset. Pienryhmiin pyydettiin mukaan työelämän edustajiksi kokeneita fysioterapeutteja, mutta heidän osallistumisensa varsinaiseen opetussuunnitelmatyöskentelyyn jäi vaatimattomaksi. Työelämän edustajat toimivat kuitenkin aktiivisina opetussuunnitelmatyön tukijoina muilla tavoin.

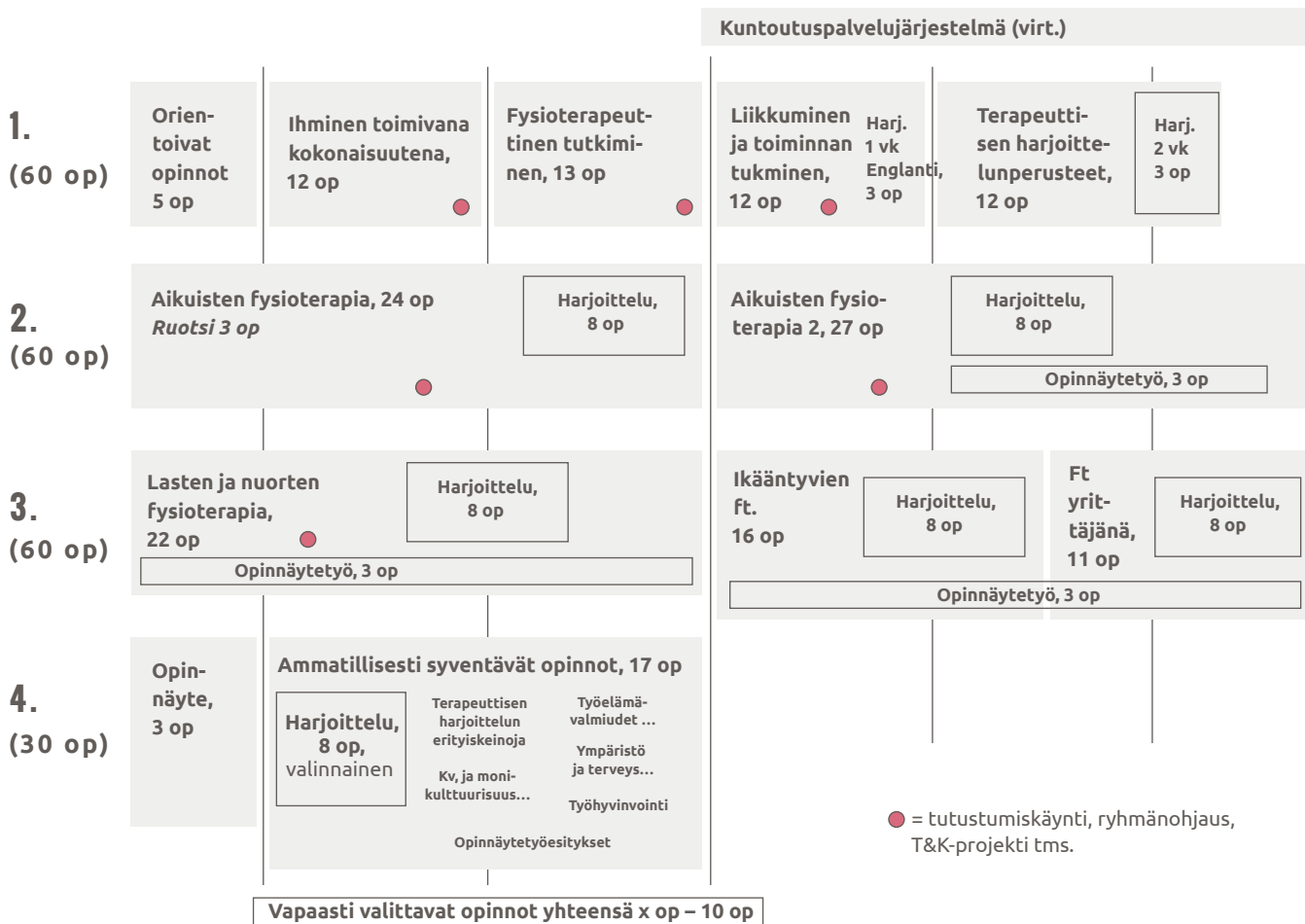
Pienryhmät muodostettiin voimassa olevan opetussuunnitelman opintojaksojen vastuuolettajista. Yhden pienryhmän muodostivat ne vastuuolettajat, joiden vastuulla olevat opintojaksot ajoittuivat aieman opetussuunnitelman ensimmäiseen opintovuoteen. Toisen ja kolmannen opintovuoden opintojaksojen vastuuolettajat muodostivat ns. ”ammattillisen osaamisen” pienryhmän. Kolmannen pienryhmän muodostivat syventävien opintojaksojen vastuuolettajat ja opinnäytetyön ohjaamisessa mukana olevat opettajat. Muut opettajat sijoittuivat kolmeen ryhmään sen mukaan, miten heidän opetusalueensa sijoittuivat. Osa opettajista kuului tästä syystä kahteen pienryhmään.

Pienryhmien puheenjohtajat toimivat työkokousten kokoonkutsujina ja vastasivat opetussuunnitelmatyön aikataulunmukaisesta etenemisestä. Koulutuspäällikkö oli mukana kokouksissa sihteerinä mahdollisimman usein. Puheenjohtajat raportoivat säännöllisesti työryhmien aikaansaannoksista sekä koulutuspäällikölle että toisilleen, jotta kaikki tiesivät, missä vaiheessa kunkin pienryhmän opetussuunnitelmatyö oli.

Prosessin lopputuloksena oli uusi opetussuunnitelma, joka on pääpiirteissään kuvattu kuviossa 2. Ensimmäisen vuoden osaaminen painottuu terveen ihmisen liikkeen, liikkumisen ja toimintakyvyn tutkimiseen ja ohjaamiseen sekä terapeuttisen harjoittelun sisältöihin. Toisen lukuvuoden aikana opiskelija harjaantuu aikuisikäisten tuki- ja liikuntaelsairaiden, hengitys- ja verenkiertoelsairaiden, neurologisesti sairaiden ja mielenterveyskuntoutujien fysioterapian toteuttamiseen. Kolmantena lukuvuonna opiskelija perehtyy lasten ja nuorten samoin kuin ikääntyvien terveyden ja toimintakyvyn erityiskysymyksiin. Kolmanteen vuoteen ajoittuvat uutena opintokokonaisuutena yrittäjyysopinnot. Kansainvälinen opiskelijavaihto suositellaan myös toteutettavaksi kolmannen vuoden kevätlukukauden aikana.

Koulutuksen päättyessä opiskelija on lisäksi syventänyt ammatillista osaamistaan valitsemillaan fysioterapian erityisalueilla erityisesti harjoittelujaksojen, opinnäytetyön ja valinnaisten opintojen kautta.

FYSIOTERAPEUTTI (AMK) OPINTO-OHJELMAN RAKENNE



Kuvio 2. TAMKin fysioterapeuttikoulutuksen rakenne

TYÖELÄMÄN ASIAANTUNTIJAT MUKANA OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSESSA

Yhdistyneessä TAMKissa perustettiin vuonna 2010 kaikkiin koulutusohjelmiin niiden toimintaa tukevat neuvottelukunnat. Niihin kuuluu työelämäyhteistyökumppaneiden edustajia, opettajia, opiskelijoita sekä kunkin koulutuksen koulutuspäällikkö ja koulutusjohtaja. Ryhmän koko on noin kymmenen henkilöä ja se kokoontuu 2–3 kertaa lukuvuoden aikana. TAMKissa neuvottelukuntien tehtävänä on mm. tehdä esityksiä opetussuunnitelmien kehittämiseksi ja antaa lausuntoja opetussuunnitelmaluonnoksesta TAMKin opetussuunnitelmatyöryhmälle.

Fysioterapian koulutusohjelman neuvottelukunnan alkuvuonna 2011 pitämässä kokouksessa toteutettiin

uuden opetussuunnitelman kehittelyä ns. ”Learning Cafe” -menetelmällä. Osallistujat keskustelivat annetuista teemoista muutaman henkilön pöytäryhmissä. Aika ajoin he siirtyivät pöydästä ja teemasta toiseen. Jokaisessa pöydässä oli pysyvä vastuhenkilö, jonka tehtävänä oli kertoa pöydässä aiemmin käyty keskustelut tiivistetysti seuraaville ryhmille. Kokouksen tavoitteena oli saada esiin erilaisia näkemyksiä ja myös ns. hiljaista tietoa. Näkemyksistä keskustelemalla pyrittiin yhteiseen ymmärrykseen uuden opetussuunnitelman rakenteesta, koulutuksen tuottamasta perusosaamisesta ja yhteiskunnan haasteista nyt ja vuonna 2016.

Neuvottelukunnan toisessa kevään 2011 kokouksessa kehitystyön apuna käytetty menetelmä oli ns. tulevaisuuden muistelu. Tavoitteena oli saada aikaan

vuoropuhelu, jossa jokainen osallistuja saa mahdollisuuden tulla kuulluksi ja pääsee rikastamaan omia näkemyksiään kuulemalla toisia. Tulevaisuuden muistelu ohjaavia kysymyksiä olivat mm. ”Mikä mahdollisesti uudenlaisen toiminnan käynnistymisen ja lähes vakiintumisen?” ja ”Mistä olit huolissasi kolme vuotta sitten uutta toimintaa suunniteltaessa sekä mitkä tekijät saivat huolesi hälvenemään?”.

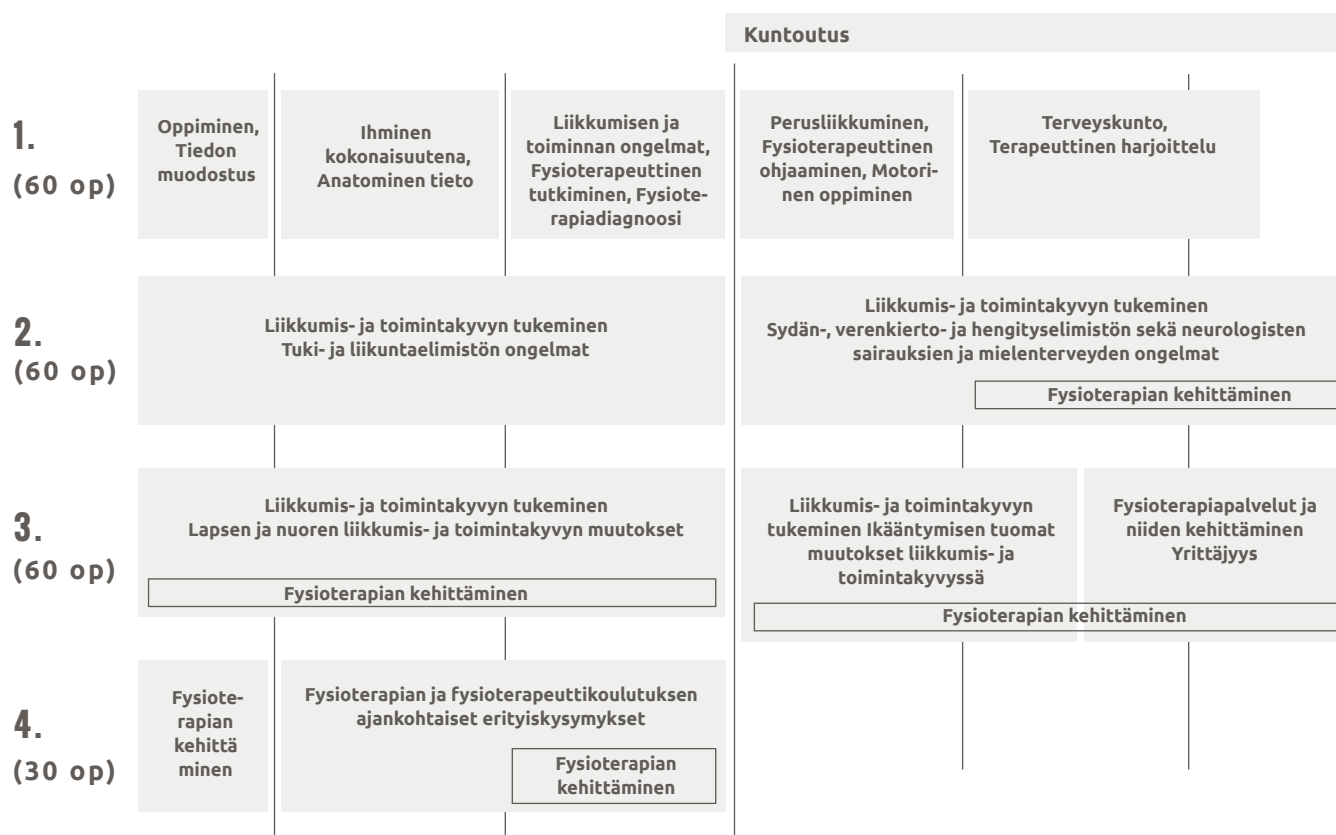
Neuvottelukunnan myöhemmissä kokouksissa käsiteltiin mm. fysioterapeuttikoulutuksen kynnyskäsitteitä, opetussuunnitelman rakennetta, yrittäjyysopintoja, eri lukuvuosien yksityiskohtaisia rakenteita ja sisältöjä sekä vapaasti valittavia opintoja. Opettajien pienryhmät ottivat huomioon syntyneet ehdotukset ja kriittiset näkökannat opetussuunnitelman uudistamis- ja kehittämisprosessin eri vaiheissa.

Fysioterapeuttikoulutuksessa olennainen osa opiskelijan oppimisprosessia on aidoissa toimintaympäristöissä tapahtuva ohjattu harjoittelu. Opiskelijoiden

ohjauksesta vastaavat opettajan ohella kussakin harjoittelupaikassa erikseen nimetyt fysioterapeutit. Fysioterapian koulutusohjelman käytännön mukaan kunkin harjoittelujakson ohjaavat fysioterapeutit kutsutaan ennen harjoittelun alkua yhteistyökokoukseen. Siellä käsitellään koulutukseen ja opintojaksoon liittyviä ajankohtaisia teemoja ja keskustellaan opiskelijoiden ohjaukseen liittyvistä asioista. Lisäksi kaikki ohjaavat fysioterapeutit kutsutaan vuosittaiseen yhteistyökokoukseen. Näitä yhteistyökokouksia ja siten ohjaavien fysioterapeuttien asiantuntijuutta hyödynnettiin opetussuunnitelman suunnittelussa.

Ohjaajilta pyydettiin koko prosessin etenemisen ajan sekä suullisia että kirjallisia kommentteja. Fysioterapeutit pohtivat aktiivisesti opetussuunnitelman sisältöjä ja rakennetta sekä tekivät ehdotuksia. Esille tulleet kehittämissuhteudet johtivat mm. siihen, että opintokokonaisuuksien sisällölliseen etenemisaikatauluun tehtiin muutoksia.

KYNNYSKÄSITTEET FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUKSESSA



Kuvio 3. Kynnyskäsitteet fysioterapeuttikoulutuksen eri opintokokonaisuuksissa

TAMKIN SISÄISET KOULUTUKSET KEHITTIVÄT NÄKEMYSTÄ OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSESTA

Fysioterapeuttikoulutuksen opettajat osallistui-
vat opetussuunnitelmaprosessin edetessä TAMKIn
yhteisiin opetussuunnitelman laadintaa tarkastele-
viin koulutustilaisuuksiin. Lisäksi koulutusohjelman
opettajille järjestettiin oma koulutus nk. kynnyskä-
sitteistä. *"Kynnyskäsiteajattelun lähtökohtana on
käsitys, että eri ammatti- ja tieteenaloilla on niille tyy-
pillisiä käsitteitä, asioita, ilmiöitä ja toimintaperiaat-
teita, jotka opiskelijan on välttämättä ymmärrettävä.
Niille rakentuu ammattimainen tapa ajatella ja toimia.
Kynnyskäsitteet ovat ikään kuin portteja tai ikkunoita,
jotka avaavat aivan uudenlaisen tavan ymmärtää ja
ajatella* (Kukkonen & Lähteenmäki 2012, 42–43). Tuo
määritelmä sopi erittäin hyvin fysioterapeuttikoulu-
tuksen pedagogiseen ajatteluun. Olimmehan jo vuo-
sia rakentaneet opintokokonaisuudet työelämästä
nostettujen ja fysioterapeutin ammatin kannalta
keskeisten teemojen ympärille.

Kynnyskäsitteitä tarkasteltiin harjoittelua ohjaavien,
työelämässä toimivien fysioterapeuttien kanssa
syyskuussa 2011. Kuviossa 3 ovat nähtävillä uuden
opetussuunnitelman tämänhetkiset kynnyskäsit-
teet. Eräs prosessissa mukana ollut ohjaava fysio-
terapeutti kommentoi kynnyskäsitteitä syksyllä 2013
seuraavasti: "Yllättävän hyvältä ne nyt näyttävät."
Siitä huolimatta kynnyskäsitteiden määrittelypro-
sessi jatkuu opetussuunnitelman eri osuoksien käyt-
tönoton edetessä.

UUSI OPETUSSUUNNITELMA POIKI MONIALAISTA YHTEISTYÖTÄ ERI KOULUTUSTEN VÄLILLE

Fysioterapian koulutusohjelmassa opetussuunnitel-
mayhteistyö ei tarkoittanut vain oman suunnitel-
lun toteuttamista yhdessä opettajien ja työelämän
edustajien kanssa. Uusi opetussuunnitelma haluttiin
nähdä mahdollisuutena saattaa eri koulutusohjelman
opiskelijat yhteistyöhön keskenään. Tämä yhteistyö
aloitettiin fysioterapeutti-, röntgenhoitaja- ja bio-
analytiikan opiskelijoiden kesken. Toteutuksessa oli
mukana yhteensä 110 opiskelijaa ja kustakin koulu-
tuksesta yksi opettaja.

Yhteistyön tavoitteena oli auttaa opiskelijoita tutus-
tumaan toisiinsa ja toistensa ammatteihin. Toiveena
oli helpottaa opiskelijoiden välistä yhteistyötä jo
opiskeluvaiheessa, mutta erityisesti valmistumisen
jälkeisissä työtehtävissä. Opiskelijoiden arvostuksen
muiden terveydenhuoltoalan työntekijöiden työtä
kohtaan toivottiin samalla lisääntyvän. Yhteisiin
toteutuksiin nostettiin tavoitteita TAMKIn yhteisistä
osaamistavoitteista, missä korostettiin eettistä osaa-
amista ja työyhteisöosaamista. Sosiaali- ja terveysalan
yhteisistä osaamisista painottui moniammatillinen
toiminta.

Ensimmäisessä tapaamisessa opiskelijat keskusteli-
vat pienryhmissä kunkin omaan koulutusvalintaan
vaikuttaneista tekijöistä sekä terveysalan eri amat-
teihin liittyvistä käsityksistä. Monilla opiskelijoilla oli
myös henkilökohtaisia kokemuksia käynneistä mm.
fysioterapeutilla ja laboratoriokokeissa. Opiskelijat
pohtivat, mitä yhteistä terveysalan eri ammattiteilla on.
Keskustelujen aiheina olivat myös terveydenhuolto-
alan nykyinen tilanne ja tulevaisuuden näkymät. Kes-
kustelu pienryhmissä oli vilkasta ja ryhmien tekemät
yhteenvedot laajensivat opiskelijoiden mukaan näke-
myksiä käsitellyistä asioista.

Opiskelijat tapasivat samoissa pienryhmissä toi-
sen kerran tammikuussa 2014. Opiskelu oli tuolloin
kestänyt noin viisi kuukautta ja oman koulutuksen
sisältö oli jo pääpiirteissään selkiytynyt. Osa opis-
kelijoista oli ollut jo käytännön harjoittelujaksoilla tai
muutamia päiviä tutustumassa työelämään. Keskus-
teluissa he vaihtoivat kokemuksia menneestä luku-
kaudesta sekä oppisisältöjen samankaltaisuuksista
ja eroavaisuuksista. He saivat myös ohjausta väkival-
taisen potilaan kohtaamiseen. Opiskelijat vertailivat
ammattiensa eettisiä periaatteita ja miettivät, mikä
niiden merkitys on käytännön työssä.

Yhteisistä tapaamisista annettu palaute oli pääsään-
töisesti positiivista. Opiskelijat kertoivat oppineensa
paljon muista ammattiteista. Oli ollut mielenkiintoista
kuulla, miten muut opiskelevat. Keskustelu oli ollut
hedelmällistä ja hauskaa ja välillä syvällistäkin eet-
tistä pohdintaa. Joidenkin opiskelijoiden mukaan
tapaamisista ei kuitenkaan ollut heille hyötyä vielä
koulutuksen tässä vaiheessa.

Opettajat olivat tyytyväisiä toimintatapaan. Heidän
mukaansa toimintaa kannattaa jatkaa ja kehittää, jotta
siitä saataisiin todellinen jatkumo läpi opiskeluajan.

MITÄ AJATUKSIA PROSESSI HERÄTTI?

Tiivis yhteistyö oli koulutusohjelman opettajille tuttua jo entuudestaan. Myös aikaisempi PBL:n mukainen opetussuunnitelma laadittiin yhdessä. Tällä kertaa koettiin hyvänä se, että vastuuta jaettiin pienryhmien kautta useille ”vetäjille”. Näin saatiin opettajien aikaisempi osaaminen hyödynnetyksi. Kaikkien opettajien osallistuminen auttoi yhteisen ymmärryksen rakentumisessa ja myöhemmässä sitoutumisessa.

Oli tärkeää, että suunnitteluryhmissä keskityttiin koko lukuvuoden tai jopa lukuvuotta pidempien kokonaisuuksien rakentamiseen. Näin voitiin entistä paremmin onnistua rakentamaan jatkuvuutta ja välttämään päällekkäisyyksiä. Työelämän mukana olo innosti opettajia. Mukana olleet ohjaavat fysioterapeutit perehtyivät ohjelmaan ja saivat vaikuttaa sen sisältöön ja rakenteeseen. Osa heistä sitoutui prosessiin pitkäkestoisesti.

Suunnitteluprosessia varten laadittu vaiheittainen aikataulu helpotti etenemistä. Vaikka opetussuunnitelma saatiin kirjoitetuksi ja niin sanotusti valmiiksi, huomasimme ensimmäisen vuoden toteutuksen jälkeen useita kehittämiskohteita. Prosessi ja yhteistyö siis jatkuvat edelleen.

LÄHTEET

Kukkonen, H. & Lähteenmäki, M-L. 2013. Fysioterapian ydintä etsimässä – kynnyskäsitteet fysioterapeuttikoulutuksessa. *Fysioterapia* 4, 59, 42–45.

Lähteenmäki, M-L. 2006. Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1197. Tampere: Tampere University Press.

Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press.

8.

Opetussuunnitelma **OPISKELIJAN** *näkökulmasta*

**VERNA RANTALA, OPISKELIJAKUNTA TAMKON
KOULUTUSPOLIITTINEN VASTAAVA**

Artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa opiskelijan näkökulmasta ja kommentoidaan TAMK:n tämänhetkisiä opetussuunnitelmia samasta näkökulmasta. Opiskelija näkee opintojensa aikana vain yhden opetussuunnitelman, kun koulutuksen parissa työskentelevät puolestaan näkevät ja ovat mukana tekemässä useita. Näkökulma opetussuunnitelmaan on siis hyvin erilainen, kuten myös tapa lukea sitä. Opiskelijan kokee, että opetussuunnitelman tulee palvella juuri häntä ja kuvata parasta mahdollista koulutusta juuri hänelle, tulevaisuutta ajatellen. Opetussuunnitelmien laatijoilla näkökulma ja tavoitteet ovat luonnollisesti paljon laajemmat.

Artikkelin teksti on koostettu syksyllä 2014 toteutettujen sähköpostihaastattelujen (n= 6) sekä kirjoittajan omien käytännön kokemusten (opiskelijakunta-aktiivina) perusteella.

OPETUSSUUNNITELMA TYÖVÄLINEENÄ

Opiskelija tutustuu eri opetussuunnitelmiin jo ennen ammattikorkeakouluun hakemista ja saattaa vertailla opetussuunnitelmia niin yhden koulun tarjonnan sisällä kuin eri koulujen välilläkin. Opetussuunnitelmaan tutustuminen on opiskelijalle yksi hakuprosessin tärkeitä vaiheita, ja se on varmasti monelle opiskelijalle tärkein tekijä, jonka perusteella ammattikorkeakouluun pyritään. Selkeästi ymmärrettävä opetussuunnitelma toimii näin myös ammattikorkeakoulun vetovoimaa edistävänä tekijänä.

Opintojen alkuvaiheessa opetussuunnitelmaan tutustutaan tarkemmin ja tehdään suunnitelma opintojen viemiseksi alusta loppuun asti. Tätä tehdään usein myös laadittaessa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Opiskelija pohtii, missä tahdissa tulee opinnot suorittamaan tavoiteaikaan nähden, ja asettaa itsellensä niin tuloksiin kuin aikaankin liittyviä tavoitteita.

Alkuvaiheen jälkeen opiskelijat tuntevat jakautuvan kahtia sen suhteen, kuinka he opetussuunnitelmaa käyttävät. Tarkemmin omaan opetussuunnitelmaan paneutuvat ne opiskelijat, joilla on taustalla aiempia opintoja tai osaamista, suunnitelmalla tavoiteaikaa nopeammin tai hitaammin valmistuminen, selkeitä jatko-opiskelusuunnitelmia tai ajatuksia kansainvälistymisestä. Nämä opiskelijat käyttävät opetussuunnitelmaa aktiivisemmin omien opintojensa seuraamiseen ja suunnitteluun. Opiskelijat kokevat opetussuunnitelman hyvänä työvälineenä, joka ohjaa opintojen suorittamisessa. Opiskelijavaihtoon lähtevät suunnittelevat opintojaan paljon itsenäisesti ja pohtivat, mitä vaihdossa tulee opiskella ja kuinka opinnot sopivat omaan tutkintoon. Jatko-opintoja suunnittelevilla opiskelijoilla saattaa olla tietty keskiarvoon liittyvä tavoitetaso ja monesti myös tavoite valmistua määräajassa. Tavoiteajasta poikkeavat opiskelijat puolestaan saattavat olla tilanteessa, jossa heidän tulee suorittaa joitain opintoja joko edeltävästä tai seuraavasta opetussuunnitelmasta.

Suuri osa opiskelijoista suorittaa opintonsa normaalissa ajassa koulutuksen tai koulutusohjelman opinto-oppaaseen kirjattua opetussuunnitelmaa täydellisesti noudattaen. Näiltä opiskelijoilta opetussuunnitelma unohtuu tai jää vähintään taustalle opintojen alkuvaiheen jälkeen. Siihen saatetaan luku-kauden tai periodin vaihtuessa palata tarkastamaan, miltä loppuvuosi tai seuraava vuosi näyttää, ja laskemaan, kuinka opintopisteet riittävät opintotukeen nähden. Kurseille ilmoittaudutaan oman ryhmän mukana sen kummemmin seuraamatta, miten kunkin aiheen opinnot etenevät.

OPISKELIJAN OSAAMISEN KEHITTYMINEN

Tampereen ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelmat ovat osaamisperustaisia. Opiskelija ei kuitenkaan välttämättä osaa ajatella opetussuunnitelmaa kokonaisuutena, jonka läpi käytyään hänellä valmistuessaan on tietynlainen osaaminen hallussa. Tavalliselle opiskelijalle opetussuunnitelma on lähinnä aikataulu ja listaus tulevista opintojaksoista, toisin sanoen tulevista tehtävistä. Ammattikorkeakoulussa opiskelu mielletään ainakin vielä paljon koulumaiseksi opiskeluksi, johon kuuluvat määrätyt opinnot ja vakiomainen tutkintotodistus. Tutkintoon kuuluu suuri määrä erilaisia opintojaksoja. Tällöin opiskelijan saattaa välillä olla haasteellista yhtäältä hahmottaa, miten teoretiset tiedot ja käytännön työskentely linkittyvät toisiinsa ja toisaalta mieltää sitä, miten uusia asioita rakentuu jo opitun päälle.

Opiskelijalle opetussuunnitelmasta selkeimmin näkyy se, kuinka suunnitelmaa toteutetaan käytännössä opetuksena ja ohjauksena. Ideaalitalanteessa opiskelija hahmottaisi oman osaamisensa karttumisen opintojen alusta loppuun asti ja pystyisi ymmärtämään, kuinka hänen oma ammattitaitonsa kehittyy. Jotta opetussuunnitelma palvelisi opiskelijaa kokonaisuutena, jonka osat linkittyvät toisiinsa, täytyy saman ajatuksen näkyä myös opetussuunnitelman toteuttamisen taustalla. Varmasti käytännön syiden johdosta teoretiset tunnit ja harjoitustunnit eivät aina kulje rinnakkain, vaan ensin opiskellaan teoriaa ja sen jälkeen harjoitellaan käytännössä. Kokonaisuuden hahmottaminen olisi ehkä helpompaa, jos opinnot pystyttäisiin toteuttamaan niin, että teoriaopiskelu ja käytännön harjoittelu kulkisivat rinnakkain.

OPETUSSUUNNITELMA NYT JA TULEVAISUUDESSA

Opiskelijalle toimiva opetussuunnitelma sisältää kaiken sen, mitä hän tarvitsee voidakseen valmistutuaan luontevasti siirtyä työelämään. Hyvä opetussuunnitelma antaa hyvät valmiudet työelämään ja jatko-opintoihin, on aikataulutukseltaan ja työmäärältään realistinen ja sisällöltään mielenkiintoinen ja haastava, mutta ei liian vaikea. Haasteena on, että opetussuunnitelman tulisi palvella samanaikaisesti niitä, jotka jo ammattikorkeakouluun päästessään tietävät, minkälaisiin tehtäviin haluavat työllistyä, kuten myös niitä, joilla omat kiinnostuksen kohteet ovat vielä löytämättä. Tampereen ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelmien uudistustyössä on ainakin ensivaikutelman mukaan onnistuttu tekemään opetussuunnitelmia, jotka palvelevat taustoiltaan ja tulevaisuudensuunnitelmiltaan erilaisia korkeakouluun tulevia opiskelijoita. Osaamisperustaisuus, vaikka se käsitteenä ei aina olekaan opiskelijoille selkeä, on lähtökohtana hyvä ja looginen ammattiin valmistumisen kannalta.

Tällä hetkellä opiskelijoiden keskuudessa pinnalla tuntuu olevan ajatus, että pärjätäkseen työmarkkinoilla täytyy tulevaisuudessa kyetä tarjoamaan sellaista erityisosaamista, jota ei kaikilta löydy. Opiskelijoiden mielestä ideaalinen opetussuunnitelma olisi ehkä sellainen, joka sallii variaatioita niitä haluaville, mutta kuitenkin ohjaa riittävästi, jotta opinnot etenevät jouhevasti. Opetussuunnitelmiin voisi tulevaisuudessa suunnitella nykyistäkin enemmän mahdollisuuksia rakentaa yksilöllinen tutkinto, jossa voisi hyödyntää yhden tai useamman korkeakoulun tarjontaa. Opiskelijat, jotka haluavat jo opiskeluvaiheessa rakentaa itselleen erikoisosaamista, voisivat työelämään siirtyessään tarjota osaamista, jota ei jokaisella valmistuvalla insinöörillä tai sairaanhoitajalla ole. Toisaalta tarjolla tulee kuitenkin olla perinteisiä suoraan tutkintoon johtavia koulutuksia, sillä kaikilla opiskelijoilla ei ole valmiuksia tai mielenkiintoa rakentaa omanlaistaan tutkintoa. Muun muassa opintotukeen liittyvien muutosten myötä myös kiinnostus täydennyskoulutusta ja erikoistumisopintoja kohtaan luultavasti kasvaa, mikä olisi myös hyvä ottaa huomioon opetussuunnitelmatyössä.

9.

Opetussuunnitelma **J A TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN** *projektiopiskelu*

PERTTI NÄRÄNEN

Kuvaan seuraavassa, miten koulutusalojen yhteinen opetussuunnitelmatyö on vaikuttanut työelämälähtöisen projektiopiskelun kehittämiseen TAMKin elokuvan ja television koulutuksessa. Samalla nostan esiin joitain haasteita, joita yritysten ja yhteisöjen kanssa tehtävään yhteistyöhön edelleen liittyy oppilaitoksen näkökulmasta.

TAMKin yhteisen opetussuunnitelmien uudistustyön alkaessa elokuvan ja television koulutus oli joiltain osin jo hyvin valmistautunut TAMKin yhteisiin kehitystavoitteisiin. Käytössämme olivat jo pääosin osaamisperustainen opetussuunnitelma ja siihen liittyvät arviointiperiaatteet, jotka oli esitetty kompetensimatriisina. Lähtötilanteen haasteena oli kuitenkin kulttuurialan rahoituksen merkittävä vähentyminen. Sen myötä oma

opetussuunnitelmatyömme keskittyi ainakin työn loppuvaiheessa priorisointeihin, opetustoiminnan tehostamiseen, monialaisen yhteistyön lisäämiseen sekä projektioppimisen kehittämiseen. Samalla opetussuunnitelman rakennetta pyrittiin selkeyttämään.

ELOKUVAN JA TELEVISION KOULUTUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Elokuvan ja television koulutus on TAMKissa perinteisesti tukeutunut projektioppimisen periaatteisiin. Audiovisuaalista alaa siis opiskellaan tekemällä elokuvia, tv-projekteja, videoita ja monimediatuotteita. Teoreettisempi opetus pyritään nivomaan osaksi kulloinkin työn alla olevia käytännön projekteja.

Projektioppimisen malli samaistetaan usein – ja mielestäni aivan liikaa – ongelmaperustaiseen oppimiseen. Näillä on englanninkielisessä maailmassa käytössä jopa sama lyhenne PBL (*Project Based Learning vs. Problem Based Learning*), mikä voi aiheuttaa sekaannusta. Näillä malleilla on paljon yhteistä, kuten ryhmätoiminta ja kognitiivisen psykologian ja kokemuksellisen oppimisen teoriatausta (oppisinään mm. Piaget ja Dewey). Ongelmaperustaisen oppimisen voi nähdä myös yläkäsitteenä ja projektioppimisen sen yhtenä käytäntöön suuntautuvana menetelmänä. (Vesterinen 2001, 22–32). Projektioppiminen sitoutuu kuitenkin ongelmaperustaista oppimista selvemmin käytännön tehtäviin, niiden aikataulutukseen, projektinhallintaan ja arviointiin, eikä se työtavoiltaan ole vakiintunut yhden mallin mukaiseen skenaariomalliin ja työprosessiin eli ns. PBL-sykliin (esim. Lähteenmäki ym. tässä julkaisussa).

Viime vuosien aikana projektitoimintaamme on pyritty tuomaan sekä opetussuunnitelmatyön kautta että muiden keinojen avulla entistäkin lähemmäs työelämää ja asiakastyötä. Tavoitteena on, että toteutettavat projektit tehdään jo ensimmäisen vuoden harjoitustöiden jälkeen johonkin työelämän ja ympäröivän yhteiskunnan tarpeeseen eli ne ovat aitoon käyttöön päättyviä tuotteita – on muotona sitten video tai esimerkiksi tapahtumatuotanto.

Tähän vähittäiseen painopisteen muutokseen on useitakin syitä. Koulutusyksikkömme on kansainvälisten elokuvakoulujen tapaan pyrkinyt hyvien taiteellisten tai dokumentaaristen lyhytelokuvien tuotantoon. Emme halua kääntää selkäämme tälle pyrkimykselle, sillä olemme sen kautta saavuttaneet kansainvälistä näkyvyyttä, festivaalipalkintoja ja jopa myyntiä kotimaisille ja ulkomaisille TV-kanaville. Taiteellisen lyhytelokuvan tuotannon kautta pystyy tehokkaasti oppimaan vaikuttavan elokuvailmaisun ja dramaturgian periaatteet, joita voi soveltaa erilaisille aloille.

Audiovisuaalisen alan työllisyysnäkymät Suomessa ovat kuitenkin sellaiset, että vain murto-osa alalle valmistuvista päätyy työskentelemään pääosin elokuvatuotantojen parissa. Televisio ja erilaiset transmedian muodot (ks. Clarke 2013), internet-palvelut, peli- ja mainostuotannot ja vastaavat ovat työllistävältä vaikutukseltaan moninkertaiset verrattuna pitkien elokuvien tuotantojen työllistävyyteen. Vaikka monien opiskelijoiden haaveissa siintääkin työ Hollywoodissa tai ”puhtaasti” taiteellisissa tehtävissä, on koulutuksessa suhtauduttava entistä realistisemmin niihin perustaitoihin, jotka antavat valmistuneille opiskelijoille työllistymisen mahdollisuuksia.

Elokuvaunelmilta ei olla silti katkaisemassa siipiä. Vapaiden ja kokeellistenkin projektien tuotanto on yhä mahdollista, ja toisaalta myös tilaustöissä, opetusvideoissa ja mainoksissa on mahdollisuus täysipainoiseen dramaturgiaan ja elokuvailmaisuun. Tästä ovat opiskelijamme tuottaneet jo monia esimerkkejä – mainittakoon vaikkapa Tampereen kaupunkiseudun elinkeino- ja kehitysyhtiö Tredea Oy:lle tekemämme lyhytelokuvamaiset mainokset, joita YouTubesta löytää edelleen hakusanalla ”Tampere All Bright!”.

Asiakkuuksien kehittäminen on TAMKin keskeisiä strategisia tavoitteita (ks. Lilja & Seppänen tässä julkaisussa). Opetustoiminnassa tämä tarkoittaa asiakastyötä, neuvottelutaitoa, kohderyhmäajattelua, ammattimaista projektinhallintaa ja sisäistä yrittäjyyttä (Koiranen & Pohjansaari 1994), johon liittyy myös vastuullisuus. Nämä taidot ja asenteet eivät ole tärkeitä vain siksi, että ne tukevat TAMKin strategiaa, vaan ennen kaikkea, koska ne ovat työllistymisen kannalta välttämättömiä audiovisuaalisella alalla, jolle on tyypillistä pätkätyöläisyys, pienyrittäjyys ja runsas freelance-työntekijöiden joukko. Oman osaamisen myyminen ja asiakastyö ovat siis osa ammattitaitoa

siinä kuin dramaturginen taju tai kameratyön ja leik-
kausjärjestelmien tuntemus ja muut alalla tärkeät
tekniset taidot.

GALAXIN SOUNDI -PROJEKTI JA OPETUSSUUNNITELMAN SOVELTAMINEN

Projektioppimisen kannalta oli erinomainen lähtö-
kohta, että opetussuunnitelmatyöryhmä ohjeisti
viemään oppimistavoitteiden määrittelyä entistä
yleisemmälle ja väljemmälle tasolle. Nopeasti muut-
tuvassa maailmassa yleisen tason opetussuunnitel-
makuvaukset eivät ole vaarassa vanheta samalla
tavoin kuin perinteisemmät yksityiskohtaiset oppi-
mistavoitteiden kuvaukset.

Projektioppimisessa, varsinkin jos kurssi sidotaan
asiakkaalle tehtävään projektiin, opittavien asioiden
kokonaisuus muotoutuu usein hieman toisin kuin on
alun perin suunniteltu. Käytännössä tapahtuu paljon
informaalia oppimista ja oppimista myös sellaisilla
alueilla, joita ei ole tarkasti ennakoitu (esimerkiksi
tarkkoina osaamistavoitteina). Usein kyse on myös
amatillisen identiteetin vahvistumisesta, identi-
teettityöstä ja asenneoppimisesta, voimaantumise-
stä. Tämä korostuu silloin, kun projektiopinnoissa
tehdään asiakastyötä oikeaan käyttöön. Sille on tyy-
pillistä, että tarkat ennakkosuunnitelmat eivät pidä,
koska yhteistyösopuolia on useita ja ennakoimatto-
mia muutostarpeita syntyy projektin edetessä.

Käytännön esimerkkinä edellisestä on televisiotuo-
tannon opetus toisen opiskeluvuoden syksynä. Koko-
naisuus on opetussuunnitelmassa jaettu kolmeen
erilliseen kurssiin: tv-journalismiin, tv-sisältöjen
suunnitteluun ja tv-tuotantoon. Vuoden 2012 tie-
noilla kuitenkin meille ilmaantui mahdollisuus lisätä
tv-kurssien toiminnassa yhteistyötä Yleisradion
kanssa. Osittain tämä liittyi myös tulossa olevaan
Mediapolis-hankkeeseen eli oppilaitoksen muutta-
miseen Ylen kanssa samalla kampukselle, joka toteu-
tui lopulta syksyllä 2014. Kun aloitimme yhteistyön
laajentamisen, päätimme heti, että kolmen erillisen
televisiokurssin rajoista luovutaan niin pitkälle kuin
mahdollista. Kolmen kuukauden aikajänteellä teh-
tävä yhteistyöprojekti pyritään viemään läpi opetta-
jatiimin ja Yle-tiimin ohjauksessa yhdessä ja samaan
suuntaan siten, että syntyy sekä hyvä televisiotuo-
tanta että hyvää ja syvää oppimista.

Erilaisia yksikameratekniikalla tehtyjä tv-inserttejä
olimme jo aiemmin tuottaneet Ylen kanaville, esi-
merkiksi Kuningaskuluttaja-ohjelmaan. Käytännössä
olemme vaihtaneet näitä tuotteita Ylen ammattilais-
ten antamaan opetukseen ja rakentavaan palauttee-
seen prosessin eri vaiheissa. Nuortenohjelma Galaxin
kanssa pyrimme mittaluokkaa suurempaan yhteis-
työhön, mutta samalla periaatteella. Näin syntyi
suunnitelma Galaxin Soundista.

Galaxin Soundi on nuorisobändien kilpailu, jonka
voittaja ratkeaa yleisöäänestyksellä. Opiskelija-
työnä on toteutettu jo kahtena vuonna sekä bändien
videoesittelyt että lopulliset monikameratallioinnit
ensin Akun tehdas -yhtiön studioilla ja sittemmin Yle
TV2:n studiolla. Opiskelijat ovat saaneet ottaa hal-
tuun ajanmukaisen tuotantokaluston ja työympäris-
tön siten, että jokaiseen työrooliin on liittynyt myös
Ylen ammattilaisen valvonta, ohjaus, tuutorointi ja
palaute. Lopputuloksena on syntynyt täysipainoista
televisio-ohjelmaa ja opiskelijoille valtavasti uutta
oppia, asennetta ja amatillisia kontakteja (ks. Gala-
xin Soundi syntyi yhteistyönä 2012).

Yhteistyön haasteitakin on riittänyt. Vaikka ”oikean”
tv-ohjelman tekeminen motivoi opiskelijoita, se
myös kuormittaa, stressaa ja vaatii paljon. Erilaisten
aikataulujen yhteensovittaminen on myös haastavaa.
Suunnitteluvaihe on pitkä, mutta tuotantovaihe tiivis
ja nopeatempainen eli kuormitus kasautuu tuotan-
topäiviin. Ylen ammattilaisten ja erilaisten studio- ja
kalustovarausten aikataulut ovat johtaneet siihen,
että opiskelijoille ennalta laaditut aikataulusuunni-
telmat on uusittu prosessin kuluessa moneen ker-
taan. TAMKIn oppimisympäristöjä ja tietojärjestelmiä
ei ole helppo avata ulkopuolisille eikä vastaavasti Yle
päästä opiskelijoita tai opettajia suoraan omiin tieto-
järjestelmiinsä. Nämä hallinnolliset erot vaativat run-
sasta kommunikointia ja selkeää vastuunjako.

Uskoisin aikataulutusten olevan tyyppinen ongelma-
alue työelämän tilaukseen tehtävissä opiskelupro-
jekteissa. Opetustoiminta korkeakoulussa on yhä
pitkän aikajänteen suunnitelmataloutta, kun esimer-
kiksi opettajien ja valmentajien työajan allokonti
kursseille tehdään jopa vuodeksi etukäteen. Projek-
tioppimiseen liittyy tarve järjestää erilaisia tarkastus,
palaute- ja reflektointipisteitä, jotka edellyttävät riit-
tävää aikajännettä. Yritysyhteistyössä tämä voi tör-
mätä kustannustehokkuuden ja nopean toiminnan
tarpeisiin. Vaarana voi olla myös opetussuunnitelman

tavoitteiden unohtuminen kokonaan matkan varrella, kun projektin loppuunsaattaminen vie kaiken huomion.

Galaxin Soundi -projekti on meillä toiminut pilot-tihankkeena, jonka kautta on testattu ja kehitetty oppimis- ja tuotantoympäristöjen yhdistämistä. Tämän vuoksi tuotantoon on liitetty tavallista enemmän sekä suullisia palautetilaisuuksia että palautekyselyitä, joilla on kartoitettu sekä opiskelijoiden että yleläisten kokemuksia ja parannusehdotuksia. Tämä on auttanut oivaltamaan myös sen, että ammattilaistutorit kaipaavat hekin ohjausta silloin, kun he toimivat opiskelijoiden kanssa. Heidän tulisi saada sekä riittävän selkeä kuvaus roolistaan opiskelijoiden ohjaajana että jonkinlaisia pedagogisia tienviittoa. Sellaisia voivat olla esimerkiksi muistuttaminen ammattislangin avaamisesta, kysymyksiin kannustaminen ja vanha kunnan hampurilaismalli eli kriittisen palautteen, ”pihvin”, ympäröiminen pehmentävillä myönteisillä huomioilla.

OPETUSSUUNNITELMA VIESTINÄ TYÖELÄMÄLLE

Erinomainen tavoite TAMKin opetussuunnitelmatyöryhmällä on ollut ohjata opetussuunnitelmien laadintaa siihen suuntaan, että niiden avulla pystytään selkokielisesti kertomaan myös ulkopuolisille – erityisesti työelämän edustajille ja harjoittelupaikkojen tarjoajille – opetuksen pääteemat ja osaamistavoitteet. Opetussuunnitelmiin on tämän mukaisesti kirjattu näkyviin mm. *vuositeemat*. Ne auttavat hahmottamaan, mitä opiskelijoilta voi missäkin opiskelun vaiheessa edellyttää projekteissa ja esimerkiksi työharjoittelussa.

Elokuvan ja television opetussuunnitelmassa nämä vuositeemat ovat esimerkiksi seuraavat:

- 1 vuosi: elokuvailmaisu ja projektiosaaminen
2. vuosi: televisiotuotanto ja ammatillinen osaaminen
3. vuosi: asiakasprojektit ja ammattialan syventäminen
4. vuosi: asiantuntijuus.

Opetussuunnitelma on toki vain yksi toiminnan perusta. Se toimii hieman samaan tapaan kuin organisaation strategia: se linjaa tavoitteita, arvoja ja etenemisen aikataulua. Kuitenkin vasta käytännön toiminta jalkauttaa sekä strategiat että opetussuunnitelmat – ja näihin molempiin liittyy luovan ja tilannekohtaisen soveltamisen tarve.

TAMKin yhteinen opetussuunnitelmatyö on yhdenmukaistanut eri alojen koulutuksen järjestämisrakenteita ja ”ideologiaa” sekä opetussuunnitelmien ymmärrettävyyttä. Vaikka alat toki säilyttävät opetuksessa omat erityiset sisältönsä ja opetusmetodinsa, tuottaa rakenteellinen yhdenmukaisuus entistä paremmat lähtökohdat monialaiseen yhteistyöhön. Kun esimerkiksi projektiopiskeluun on kaikkien alojen koulutuksissa pyritty raivaamaan tilaa, tulee TAMKille entistä helpommaksi toteuttaa suuriakin monialaisia asiakas- ja yhteistyöprojekteja. Isosta talosta saadaan periaatteessa osajia joka lähtöön, jolloin yhteistyö suurasiakkaiden ja suurprojektien kimpussa tulee mahdolliseksi.

LÄHTEET

Clarke, M. J. 2013. *Transmedia Television: New Trends in Network Serial Production*. New York: Bloomsbury.

Galaxin Soundi syntyi yhteistyönä. 2012. YLE:n Ajan kohtaista-teeman www-sivut. 2012-12-19, 15:46. Kaisa Hilden. Luettu 14.11.2014. <http://yle.fi/yleisradio/ajankohtaista/galaxin-soundi-syntyi-yhteistyona>

Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. *Sisäinen yrittäjäyys: Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta*. Tampere: Konetuumat Oy.

Vesterinen, P. 2001. *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189.

10.

Avoim ammattikorkeakoulu **JA OPETUSSUUNNITELMA- UUDISTUS** *TAMKissa*

TIINA HAKKARAINEN

Avoimen ammattikorkeakoulun (Avoim AMK) toiminta on tiukasti sidoksissa ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin. Ammattikorkeakoululain mukaan avoimessa ammattikorkeakoulussa voidaan järjestää tutkintoon johtavan koulutuksen osia. (AMK-laki, § 17 [28.6.2013/485]) Opetussuunnitelmat ja niiden uudistaminen vaikuttavat siis suoraan avoimen AMK:n koulutustarjontaan.

Opetussuunnitelmien uudistustyön kanssa samanaikaisesti TAM-Kissa otettiin käyttöön uusi opetussuunnitelmien suunnittelu- ja tietojärjestelmä Peppi. Sen käyttöönotolla on ollut vaikutuksia avoimen AMK:n toiminnan prosesseihin. Näiden uudistusten

KOULUTUSTARJONNAN KEHITTÄMINEN TAMKIN AVOIMESSA AMK:SSA

lisäksi avoimen ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisessä on viime vuosina keskitytty niin sanottuihin polkuopintoihin, jotka on suunniteltu TAMKiin tutkinto-opiskelijoiksi haluavien tarpeisiin. Tässä artikkelissa kerrotaan avoimen AMK:n toiminnan kehittämisestä ja tulevaisuuden kehittämiskoh-teista opetussuunnitelmatyön näkökulmasta.

AVOIMEN AMK:N KEHITTÄMISEN SUUNTAVIIVOJA

Opetus- ja kulttuuriministeriön nimittämä korkea-koulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmä otti vuonna 2013 kantaa myös avointen korkeakoulu-jen koulutustarjonnan kehittämiseen. Työryhmän johtopäätöksenä oli, että yhä useammalla tulisi olla jatkossa mahdollisuus sekä tutkinnon että osaamista tuottavien kokonaisuuksien suorittamiseen korkea-kouluissa. Yhtenä keinona tavoitteen saavuttami-seksi osaamista tuottavien kokonaisuuksien osalta oli avoimen korkeakouluopetuksen tarjonnan moni-puolistaminen ja kehittäminen niin, että laajempien osaamiskokonaisuuksien luominen mahdollistuu. Tavoitteena olisi myös, että entistä suurempi osa tar-jottavista opinnoista olisi perusopinnoita vaativampia (OKM 2013, 40).

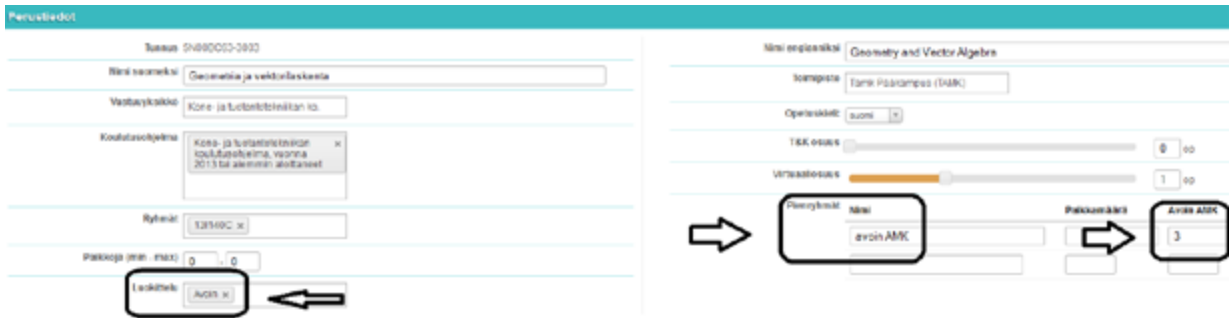
Työryhmä ehdotti avoimen korkeakoulutoiminnan kehittämiseksi myös, että avoimesta korkeakoulusta tutkintoon etenevien määrä vähintään kaksinkertais-tettaisiin nykytasolta sopimuskaudella 2017–2020. (mt.) Hakeutuminen tutkinto-opiskelijaksi on mah-dollista erillishaussa 60 opintopisteen suorittamisen jälkeen. Tämä ehdotus puolestaan korostaa perus-opintotarjonnan merkitystä avointen korkeakoulujen opintotarjonnassa.

Tarjontaa tulisi siis olla sekä myöhemmin tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuvien että osaamisen päivittä-mistä tai laajentamista tavoittelevien henkilöiden tarpeisiin.

Ehdotukseen avoimen korkeakoulun väylän kehit-tämiseksi on TAMKissa vastattu lisäämällä voimak-kaasti nk. polkuopintojen määrää. Polkuopinnot koostuvat 1. vuoden opinnoista ja ideaalitapauk-sessa ne ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä, jol-loin opiskelijalla on mahdollisuus hakea joustavasti ensimmäisen vuoden jälkeen erillishaussa tutkinto-opiskelijaksi ja jatkaa opiskelua tutkinto-opiskelijana toisen vuoden opinnoilla. TAMKissa oli tarjolla myös 60 opintopistettä lyhyempiä polkuja, lähinnä tekniikan alalla, jolloin opiskelu toimii valmentautumisena valintakokeeseen ja opinnot luetaan myöhemmin hyväksi tutkintoon. TAMKin polkuopinnoissa aloitti syksyllä 2014 yli 120 opiskelijaa. Syksyllä 2014 on laa-dittu valintaperusteet erillishaulle ja avattu haku 60 opintopistettä avoimessa AMK:ssa suorittaneille.

Ehdotukseen perusopinnoita vaativammasta tarjon-nasta pitää TAMKissa kiinnittää tulevana vuosina enemmän huomiota. Yhteinen opetussuunnitelma-uudistus antaa tähän hyvät mahdollisuudet, sillä osassa opetussuunnitelmia on rakennettu opinto-polkuja erilaisten työelämässä tarvittavien osaamis-kokonaisuuksien pohjalta. Esimerkkinä mainittakoon sähkötekniikan kolme opintopolkua: sähkövoimatek-niikka, automaatiotekniikka ja älykkäät koneet.

TAMKissa käyttöön otettu Peppi-tietojärjestelmä on antanut koulutuspäälliköille hyvän mahdollisuuden tuoda yksittäiset tutkintokoulutukselle varattavat opintojaksojen toteutuksen näkyviin avoimen AMK:n tarjontaan. Tämä helpottaisi nk. integroidun tarjon-nan lisäämistä avoimen AMK:n tarjonnassa, mikä on taloudellisesti ajatellen paras mahdollisuus tarjon-nan monipuolistamiseksi. Integroitu tarjonta tar-koittaa sitä, että avoimen AMK:n opiskelija opiske-lee opintojaksolla tutkintoon johtavan koulutuksen ryhmässä. Integroidun tarjonnan tuominen avoimen AMK:n tarjontaan tapahtuu Toteutus-välilehdellä Luokittelu-kohdassa kirjaamalla siihen sana ”Avoin” (kuva 1). Mahdollista on myös merkitä Pienryhmä-kohtaan avoimen AMK:n opiskelijoille varattujen paikkojen lukumäärä.



Kuva 1. Peppi-järjestelmän luokittelutoiminto

Tämän toiminnon käytön lisääminen laajentaisi ja monipuolistaisi TAMKin koulutustarjontaa entisestään, ja se pitäisikin saada jokaisen koulutuspäällikön aktiiviseen käyttöön. Ideaalitulanteessa tätä kautta tarjontaan tuotavien opintojaksojen toteutuksille merkitään vähintään kolme paikkaa avoimen AMK:n opiskelijoille. Syventävän vaiheen opinnoissa tämä lukumäärä ei liene liikaa, sillä syventävien ryhmät ovat yleensä pienempiä kuin perusopintojen ryhmät. Vastaavasti avoimen AMK:n opiskelijoille tulee tehdä selväksi, mitä etukäteisosaamista kyseisiin opintoihin osallistuminen edellyttää. Peppi antaa mahdollisuuden tämänkin tiedon esittämiseen.

AVOIN AMK JA OPETUSSUUNNITELMIEN TARKISTUSPISTEET

TAMKin yhteinen opetussuunnitelmatyö sisälsi useita tarkistuspiisteitä, joissa katsottiin, miten työ etenee ja miten yhteiset pelisäännöt näyttäytyvät eri opetussuunnitelmissa (ks. Karttunen tässä julkaisussa). Opetussuunnitelmatyön toisen tarkistuspiisteiden yhteydessä koulutusohjelmien uudistajilta kysyttiin muun muassa, miten opetussuunnitelmissa on otettu huomioon osaamisen kokonaisuudet, joita voidaan tarjota avoimen AMK:n kokonaisuuksina.

Vastaukset olivat pääsääntöisesti myönteisiä eli opetussuunnitelman osia voitiin hyvin tarjota myös avoimessa ammattikorkeakoulussa. Ainoana rajoitteena mainittiin harjoittelun suorittaminen sosiaali- ja terveysalan opetussuunnitelmien mukaisesti. Tämä ei ole opetussuunnitelmasta johtuva seikka, vaan seurausta siitä, että harjoitteluorganisaatiot eivät ole halukkaita ottamaan harjoittelijoita, jotka eivät ole käyneet psykologisen soveltuvuuden testeissä valintakokeen yhteydessä.

Toinen tarkistuspiisteissä esille noussut seikka olivat erilaiset tekniikan alan koulutuksiin liittyvät ammattipätevydet, joiden suorittaminen on mahdollista myös avoimen AMK:n opiskelijana. Esimerkkinä mainittakoon sähkötekniikan koulutuksen erilaiset sähköpätevydet.

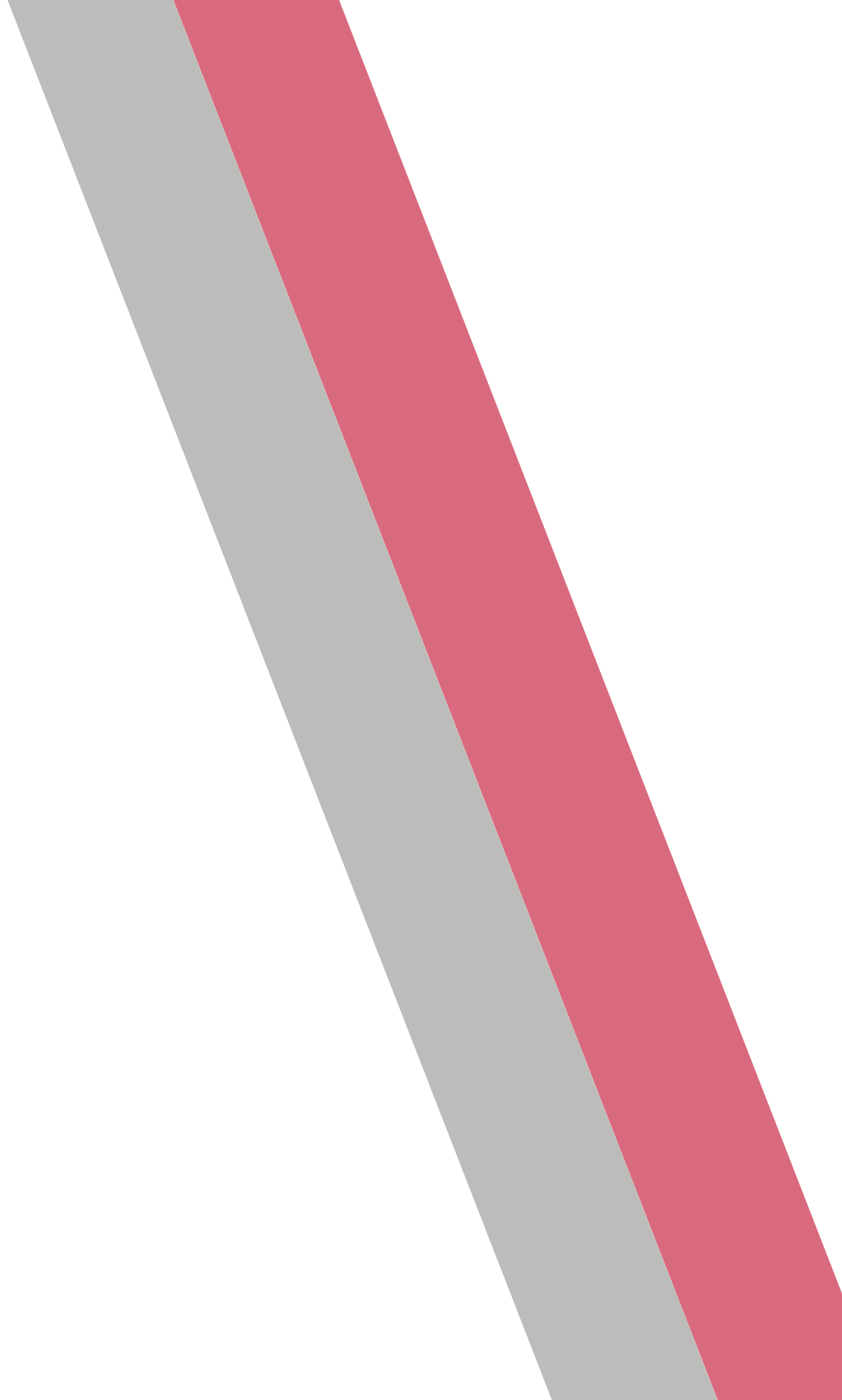
TAMKin opetussuunnitelmatyön tulokset vastaavat hyvin myös valtakunnallisiin avoimen ammattikorkeakoulun kehittämisehdotuksiin. Opetussuunnitelmista on tehty osaamisperustaiset, joten myös avoimen AMK:n opinnoista kiinnostuneet voivat niihin tutustuessaan selvittää, mitä osaamista opetussuunnitelmien pohjalta on hankittavissa. Tilanne paranee entisestään, kun uusien opetussuunnitelmien ja tietojärjestelmän luomat mahdollisuudet koulutustarjonnan lisäämiseksi otetaan vieläkin tehokkaammin käyttöön.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki. 351/2003. Luettu 3.11.2014. www.finlex.fi

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

TAMKin opetussuunnitelmatyöryhmän julkaisemat tomat materiaalit.





*Opetus-
suunnitelma-
työn*

J A O P E T U K S E N

TOTEUTTAMISEN

TUKENA

11.

Opiskelijat **MUUTOSAGENTTEINA**

*– opiskelijoiden kokemuksia osallistumisesta
TAMKin pedagogiseen kehittämiseen*

ILKKA HAUKIJÄRVI

Mielenkiintoinen näkökulma opiskelijoiden osallistamiseen on korkeakoulun toiminnan kehittäminen ja se, miten opiskelijoita hyödynnetään muutoksen suunnittelijoina ja toteuttajina. Osallistava ja aktivoiva oppiminen ja toisaalta osallistava organisaation kehittäminen ovat toisiaan täydentäviä elementtejä opetussuunnitelmien operationalisoinnissa. Korkeakouluorganisaation kehittämiseen osallistuminen tarjoaa aitoja työelämän kehittämiskokemuksia, mahdollisuuden vaikuttaa muutokseen sekä kehittää kompetensseja, joista on hyötyä opintojen jälkeenkin. Samalla korkeakouluorganisaatio hyötyy opiskelijoiden osaamisesta ja kehittämispanoksesta. Erityisesti

Isossa-Britanniassa opiskelijoiden osallistaminen korkeakouluorganisaation kehittämistoimintaan on ollut viime vuosina yhä enemmän tutkittu ja keskustelua herättänyt aihe. Sikäläisillä laadunvarmistusviranomaisilla on ollut merkittävä rooli toimintatapojen ja -kulttuurien muutoksen käynnistämisessä.

Artikkelini keskittyy opiskelijan osallisuuteen ja osallistumiseen oman korkeakoulun kehittämiseen. Tutkimuksen tuloksissa tarkastelen yhteen opiskelijoiden toteuttamaan toimintatutkimukselliseen kehittämissprojektiin osallistuneiden opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia oman korkeakoulunsa pedagogiseen kehittämiseen osallistumisesta. Kokemukset jäsenyväät kesällä 2014 toteutuneen opiskelijavetoisen projektin kautta. Tutkimuksen kohderyhmä on varsin pieni, joten laajempia yleistyksiä artikkelissa esitettävien tulosten pohjalta ei kannata tehdä. Tutkimus on pilotti, jota on jatkossa mahdollista ja mielekästä laajentaa.

OPISKELIJAT MUUTOSAGENTTEINA

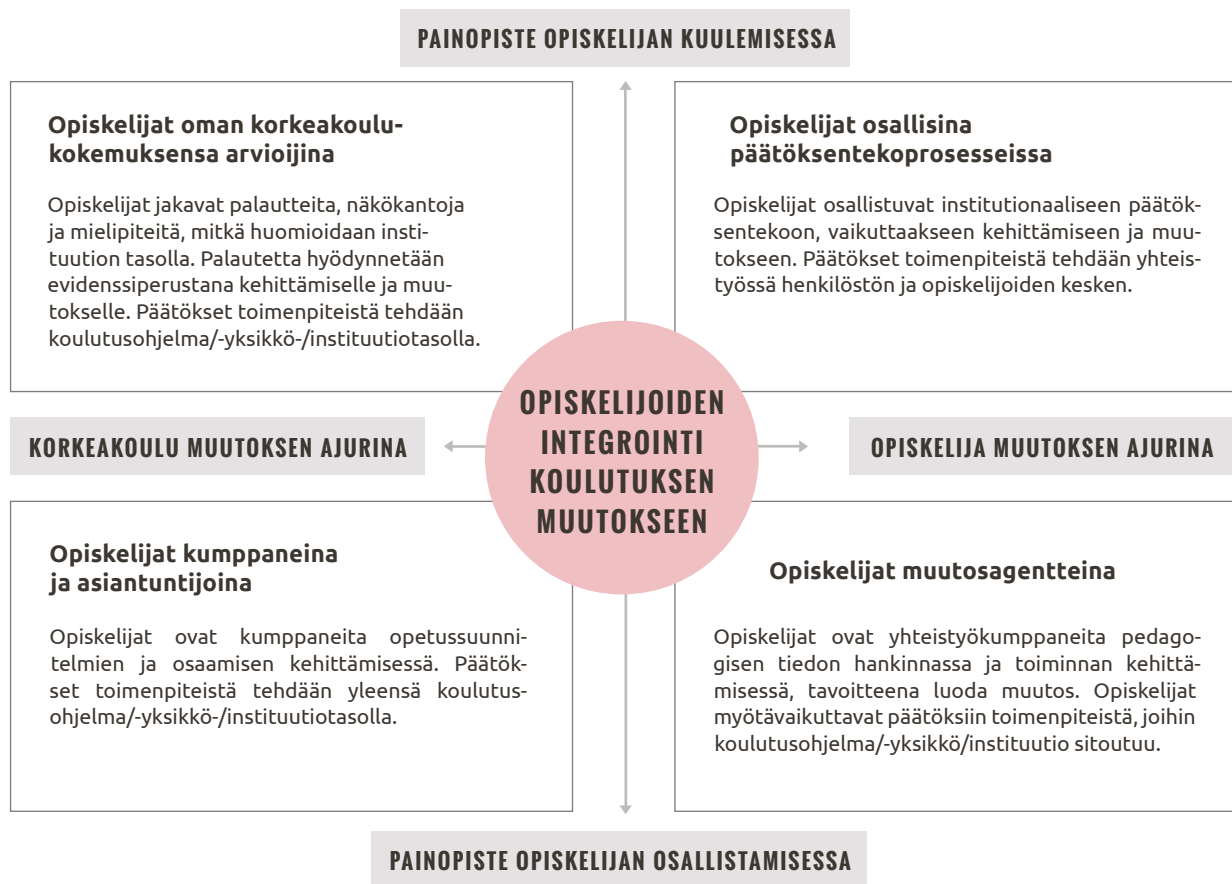
Opiskelijakokemuksen käsite (*student experience*, esim. Morgan 2012) tulee usein esille korkeakoulujen opiskelijalähtöisestä kehittämisestä puhuttaessa ja kirjoitettaessa. Käsite on ollut viime vuosien aikana runsaasti esillä, muun muassa korkeakoulujen opiskelijoille tarjottavien tukipalveluiden laatua ja kehittämistä käsittelevässä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Erityisesti Isossa-Britanniassa on tapahtunut selkeä paradigman muutos korkeakoulujen laadun kehittämisessä niin, että opiskelijakokemusta ja opiskelijan asiakasroolia korostetaan. Korkeakoulujen välinen kilpailu opiskelijoista on keskeinen tekijä, joka on lisännyt opiskelijakokemuksen painoarvoa kehittämisessä. Isossa-Britanniassa tähän on osaltaan hyvin merkittävästi vaikuttanut kansallinen opiskelijakysely (*National Student Survey*), jossa on selvitetty viimeisen vuoden korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia korkeakoulunsa toiminnasta lukuisilla eri osa-alueilla, kuten opetus, arviointi ja tarjolla oleva tuki (Douglas ym. 2008, 20). Kyselyn tuloksilla on havaittu olevan vaikutusta opiskelijoiden

tulevia korkeakoulujaan koskeviin valintapäätöksiin. Tässä artikkelissa esiteltävässä pilottitutkimuksessa tuodaan esille opiskelijaryhmän kokemuksia ja näkemyksiä oman korkeakoulunsa kehittämisestä asiantuntijan roolissa, eikä niinkään viitata opiskelijakokemukseen korkeakoulun toiminnasta. Näillä kahdella näkökulmalla on kuitenkin yhteys: opiskelijan mahdollisuus osallistua oman korkeakoulunsa kehittämiseen on toisaalta myös mahdollisuus vaikuttaa opiskelijakokemuksen parantamiseen.

Korkeakoulujen arviointineuvoston raportissa todetaan, että Suomessa opiskelijoiden osallistaminen korkeakoulujen arviointeihin on ollut itsestäänselvyys, joka perustuu opiskelijoiden vahvaan hallinnolliseen asemaan korkeakoulutoimijoina (Tuomi 2006, 3). Opiskelijapalautteen keruu ja opiskelijoiden muodollinen edustus erilaisissa työryhmissä ja päätöksenteossa ovat vakiintuneita käytäntöjä suomalaisella korkeakoulusektorilla (mt.). Laadunhallinnassa opiskelijoiden palaute on merkittävä kehittämistä tukeva tietoresurssi. Opiskelijoiden ääntä halutaan kuunnella, ja tällä on vaikutuksensa organisaation prosessien, käytänteiden, opetusmenetelmien ja henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Arviointineuvoston raportissa (Alaniska 2006) tuodaan esille opiskelijoiden erilaisia rooleja korkeakoulun laadunvarmistuksessa. Osallistava toimintatutkimuksellinen lähestymistapa oman korkeakoulun kehittämiseen jää kuitenkin puuttumaan.

Osallistavalla toimintatutkimuksellisella lähestymistavalla tarkoitetaan tässä artikkelissa opiskelijoiden suoraa osallistumista pedagogiseen kehittämiseen asiantuntijan ja tutkijan (*vrt. konsultti*) roolissa. Voitaneen yleistäen todeta, että opiskelijoiden suora osallistaminen oman korkeakoulun konkreettiseen kehittämiseen on varsin vähäistä. Opiskelijoille ei välttämättä tarjota paljoakaan mahdollisuuksia toimia muutoksen agenteina, suunnittelijoina ja toteuttajina. Tämä edellyttää ennen kaikkea kulttuurin ja toimintatapojen muuttamista, kuten: 1) opintojen integroimista oman korkeakoulun tutkimukselliseen sisäiseen kehittämiseen, 2) jaettua (opiskelija) lähtöistä asiantuntijuutta kohtaan tunnetun luottamuksen kasvattamista ja 3) ohjausresurssien saataavuuden varmistamista.

Isossa-Britanniassa opiskelijoiden osallistaminen niin korkeakoulun laadun arviointiin kuin kehittämiseenkin on viime vuosina ollut ajankohtainen tutkimuksen



Kuvio 1. Opiskelijoiden roolit korkeakoulun kehittämisessä (Dunne ym. 2011, 17, suom. Haukijärvi 2014)

ja keskustelun aihe. Bovill ym. (2011) kirjoittavat, että opiskelijoita ei osallisteta tarpeeksi opetusmenetelmiä, kursseja ja opetussuunnitelmia suunniteltaessa. Opiskelijan oma kokemus opetuksesta ja oppimisesta – opiskelijapalautte – on organisaation kehittämiselle tärkeä tietoresurssi. Opiskelijapalautteen rinnalla olisi kuitenkin mielekästä tarjota opiskelijoilla suoria mahdollisuuksia vaikuttaa muutokseen, mikäli korkeakoulua halutaan aidosti luoda ja kehittää opiskelijakeskeisesti ja yhdessä heidän kanssaan. Bovill ym. (2011) tutkivat ja esittelevät artikkelissaan kolme erilaista tapaa, joilla opiskelijoita on osallistettu opetuksen kehittämiseen yhteensä neljässä erilaisessa korkeakoulussa Yhdysvalloissa, Irlannissa ja Skotlannissa. Esimerkeissä opiskelijat toimivat konsultteina opetusmenetelmien kehittämisessä sekä osallistuivat kurssien suunnitteluun ja opetussuunnitelmien kehittämisprosessiin.

University of Exeterissä tutkittiin opiskelijoiden osallistamista ja kehitettiin toimintatutkimuksellinen opiskelijalähtöinen kehittäminen toimintamalli, joka

mahdollistaa opiskelijoiden suoran ja aktiivisen osallistumisen organisaation kehittämiseen asiantuntijoina ja tutkijoina (*action research initiative*). Vaikka tässä yliopistossa opiskelijapalautteella on ollut tärkeä rooli ja opiskelijoiden kanssa on tehty yhteistyötä, puutteeksi todettiin opiskelijoiden suoran osallistamisen puuttuminen: opiskelijoille ei annettu riittävästi mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa muutoksen suunnitteluun ja toteuttamiseen (Dunne 2011, 4–5). Dunne ym. (2011, 16–18) laativat mallin, joka kuvaa opiskelijoiden osallistumista muutokseen eri näkökulmista ja erilaisin painopistein (kuvio 1).

Dunnen ym. (2011) kehittämä malli jäsentää hyvin neljää opiskelijan osallistumisen ulottuvuutta. Opiskelijoiden kokemukset ja palaute ovat tärkeä osa korkeakoulun toiminnan arviointia. Palautetta kerätään myös korkeakoulun tukipalveluista, ei ainoastaan opinnoista. Kokonaisvaltaisempi opiskelijan äänen kuuleminen osoittaa, että opiskelijakokemuksen merkityksellisyys tunnustetaan korkeakoulun hallinnossa ja kokonaislaadun kehittämisessä.

Opiskelijoiden muodollinen osallistuminen päätöksentekoprosesseihin on suomalaisella korkeakoulusektorilla vakiintunut toimintatapa. Kaksi opiskelijoiden osallistamista painottavaa ulottuvuutta, opiskelijat muutosagentteina sekä opiskelijat kumppaneina ja asiantuntijoina, ohjaavat tarkastelemaan korkeakoulun kehittämistä tuoreista näkökulmista.

Dunne ym. (2011, 30–31) määrittivät kahdeksan osa-aluetta, jotka vaikuttavat keskeisesti siihen, onnistuuko opiskelijavetoinen ja -keskeinen lähestymistapa muutoksen suunnittelussa ja toteuttamisessa: filosofia, rakenteet, rahoitus, tuki, osaaminen, kommunikaatio, kannustimet ja pitkäjänteisyys.

Filosofian näkökulmasta keskeistä on asenteiden muutos perinteisestä opiskelijoiden äänen korostamisesta opiskelijat aktivoivaan ja osallistavaan toimintaan, jossa opiskelijat voivat olla sekä päätöksentekijöitä että muutoksen ajureita. Taustalla on se käsitys, että opiskelijat toimivat vastuullisesti ja kykenevät ottamaan vastuun kehittämisestä, organisaation sitoutuminen evidenssiperustaiseen muutokseen sekä usko siihen, että muutos voidaan toteuttaa inkrementaalisesti vaiheittain (mt. 30). *Rakenteilla* Dunne ym. (mt.) viittaavat muun muassa aikaisempiin toimintatapoihin ja strategiaan päämääriin, joissa opiskelijoiden näkökulmat korostuvat. Esimerkiksi opetuksen kehittämistiimin ja opiskelijajyhdistyksen (*Students' Guild*) välinen yhteistyö oli tiivistä, mikä auttoi löytämään ja rekrytoimaan korkeakoulun kehittämisestä kiinnostuneita. Lisäksi organisaation koulutusstrategiassa opiskelijat olivat keskiössä ja strategia tuki uudenlaisten lähestymistapojen soveltamista. *Rahoituksen* avulla pilotille pystyttiin takaamaan riittävä tuki, ja sen katsottiin myös osoittavan organisaation sitoutumista asiaan. Rahoitusta saatiin muun muassa vastavalmistuneen projekti-koordinaattorin palkkaan sekä konferenssimatkoihin, joiden tarkoituksena oli uuden tiedon hankkiminen kehittämisen tarpeisiin.

Asiantuntijuudella Dunne ym. (2011, 30) viittaavat opetuksen kehittämisen ammattilaisten osaamiseen. Opiskelijat saivat tärkeää tukea työlleen näiltä asiantuntijoilta, joiden osaamiseen kuuluivat muun muassa muutosjohtaminen, strateginen suunnittelu ja pedagoginen tutkimus. *Tuki* koettiin tärkeäksi motivaation ylläpitämiselle, projektien etenemisen varmistamiselle ja oikeanlaisten menetelmien

varmistamiselle. Lisäksi opiskelijoille tarjottiin apua raporttien kirjoittamiseen ja aineistojen analysointiin. *Kannustimista* tärkeimmäksi opiskelijat kokivat mahdollisuuden tehdä yhteistyötä henkilöstön kanssa sekä osallistua päätöksentekoon vertaisena ja asiantuntijana. Osalle erityisen merkityksellistä oli nähdä todellisen muutoksen tapahtuvan heidän työnsä avulla, osaa motivoi asianomistajuus, vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa, osaa osallistumisen ja asiantuntijuuden kehittymisen näkyminen ansioluettelossa. *Kommunikoinnissa* tärkeintä on ollut projektin näkyvyyden varmistaminen ja tuloksista tiedottaminen. Projekteissa toteutettujen tapaustutkimusten tulokset ja niiden pohjalta tehdyt muutosehdotukset olivat formaaleja, minkä sekä henkilöstö että opiskelijat kokivat tärkeäksi evidenssiperusteisuutta korostavassa kehittämisessä. *Pitkäjänteisyys* konkretisoituu projektien toteutuksen kautta kehittämissuosituksina ja toimenpidesuunnitelmina. Suuri osa projektien tuloksista on viety käytäntöihin ja niiden vaikuttavuutta arvioidaan suunnitelmallisesti. (mt. 31).

Opiskelijoiden suora osallistaminen kehittämiseen ei sinänsä ole uusi toimintamalli: esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ulkoisesti rahoitetuissa TKI-hankkeissa opiskelijat ovat tärkeä osaamisresurssi. On kuitenkin tarkoituksenmukaista erotella toisistaan ammattikorkeakoulun yhden ydintehtävän (TKI) toteuttaminen yhdessä opiskelijoiden kanssa ja oman korkeakoulun toimintatutkimuksellinen *opiskelijalähtöinen* kehittämistyö, jossa korostuu opiskelijalähtöisyyden syventäminen ja sitä kautta parantuneen opiskelijakokemuksen tavoittelu.

OPISKELIJAPROJEKTIT TAMKIN SISÄISESSÄ KEHITTÄMISESSÄ

Tampereen ammattikorkeakoulussa pedagogista kehittämistä ja pedagogiikan TKI-hankkeita, toiminnanohjausta, laadunhallintaa, e-oppimisen kehittämistä ja ammatillista opettajankoulutusta koordinoi kehittämissyksikkö. Kehittämissyksikössä on käynnistetty opiskelijoiden living lab -toimintamalli, jonka tarkoituksena on tarjota opiskelijoille mahdollisuus korkeakoulunsa kehittämiseen projektiluonteisuutta ja toimintatutkimuksellisuutta korostaen. Ideologisena lähtökohtana on, että opiskelijat ovat keskeinen asiantuntijaresurssi oman korkeakoulunsa

kehittämisessä, ja tätä kehittämistä tulee tehdä yhdessä jaetun johtajuuden ja jaetun asiantuntijuuden pohjalta. Näiden kahden käsitteen tarkastelussa opiskelijoita ei rajata määrittelyn ulkopuolelle.

Pääosin kehittämisprojektit kohdentuvat pedagogisen kehittämisen alueelle, mutta tarkoituksena on laajentaa toimintaa systemaattisesti myös muihin sisältöalueisiin, joilla on yhteys sisäiseen kehittämiseen. Projekteissa opiskelijat tuottavat informaatiota, ratkaisumalleja ja todellisia konstruktioita. Keskeiset toimintaa ohjaavat kontekstisidonnaiset viitekehykset ovat: opetussuunnitelmaperiaatteet, koulutusohjelmien opetussuunnitelmat ja organisaation strategia. Opetussuunnitelmaperiaatteissa määritellään kehys korkeakoulun pedagogiikalle: asiantuntijuus rakentuu *tietämisestä, tekemisestä ja olemisesta*. Koulutusohjelmakohtaiset opetussuunnitelmat määrittelevät toisaalta opiskelijan mahdolliset oppimispolkuvaihtoehdot ja niiden sisällöt. On selvää, että kehittämisen – myös opiskelijakeskeisessä sisäisen kehittämisen living labissa – tulee tukea organisaation strategisten päämäärien tavoittelua, projektien tulee perustua työskentely- ja oppimismenetelmiin, jotka kehittävät tiedollisia ja taidollisia valmiuksia sekä edistävät ammattimaista asiantuntijana ja työyhteisön jäsenenä toimimista.

Yhteistyö koulutusohjelmien kanssa on ollut toiminnan kannalta keskeistä, niin opiskelijaresurssin rekrytoinnissa kuin opintopistemäärittelyjen osalta. Opiskelijat kerryttävät opintopisteitään projekteissa. Kesän 2014 aikana TAMKin sisäisen kehittämisen living labissa toteutettiin useita opiskelijavetoisia projekteja. Niistä yksi valittiin case-projektiksi, johon osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia selvitettiin tämän artikkelin käsittelemässä pilottitutkimuksessa. Kaikki opiskelijaprojektit liittyivät opetuksen toteutusmuotojen kehittämiseen ja olivat konteksteiltaan uusien opetussuunnitelmien linjausten ja organisaation strategian mukaisia.

PILOTTITUTKIMUS

Artikkelin pohjana olevan pilottitutkimuksen tavoitteena on herättää paikallisesti keskustelua siitä, millainen vastuu ja rooli opiskelijoille voitaisiin antaa korkeakoulunsa kehittämisessä. Tässä korostettaisiin aktiivista osallistumista asiantuntijan ja kehittäjän

roolissa, kuitenkin unohtamatta perinteistä opiskelijan ääntä korostavaa laadunhallinnan näkökulmaa. Tutkimuksen tavoitteena on valottaa opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä uudenlaisesta tavasta vaikuttaa ja osallistua oman korkeakoulunsa kehittämiseen.

Koska tutkimus on luonteeltaan pilottitutkimus ja sen varsinainen kohderyhmä rajoittuu ainoastaan kolmeen opiskelijaan, on tavoitteena ainoastaan löytää yhtymäkohtia edellä esiteltyihin viitekehyksiin, erityisesti opiskelijat muutosagentteina -viitekehykseen, jossa empiirinen asetelma on samankaltainen tämän pilottitutkimuksen tausta-asetelman kanssa. Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö rajautuu opiskelijoiden osallistamiseen organisaation kehittämistyöhön asiantuntijoina ja erityisesti heidän kokemuksiinsa siitä verrattuna perinteiseen opiskelijan ääntä korostavaan toimintamalliin.

Opiskelijoiden toteuttaman projektin pääpiirteet esitellään seuraavaksi, jotta lukijalle muodostuisi käsitys opiskelijaprojektin toiminnan luonteesta, tavoitteista ja toteutuksesta. Tämä on merkityksellistä arvioitaessa artikkelin käsittelemän pilottitutkimuksen tuloksien validiteettia ja suhdetta tutkittavan ilmiön ja tutkimuskysymysten välillä.

Opiskelijaprojektin tarkoituksena oli kartoittaa kolmen suurimman MOOC-palveluntarjoajan kurssitarjontaa suhteessa kahden TAMKin englanninkielisen koulutusohjelman opetussuunnitelmiin sekä selvittää TAMKin englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien opiskelijoiden käsityksiä, näkemyksiä, toiveita ja epäilyksiä, jotka liittyivät verkko-opetukseen ja erityisesti MOOCien systemaattiseen hyödyntämiseen. Opiskelijat toimivat itsenäisesti ryhmänä ja vastasivat itse muun muassa ryhmän jäsenten vastuunjaosta, kuten projektipäällikyydestä. Projekti toteutettiin osana opetussuunnitelman kuuluvia opintoja, eli opiskelijat saivat tehdystä työstä opintopisteet, joiden määrään vaikuttivat tehdyt työmäärät.

Opiskelijoiden tehtävänä oli luoda selvityksen pohjalta toiminnan kehittämisehdotuksia, jotka sisältyivät luovutettavaan projektiraporttiin. Ne esiteltiin projektin päätöstilaisuudessa, johon osallistui korkeakouluorganisaation kehittämisestä ja opetuksesta vastaavia asiantuntijoita. Raportti ja tulokset ylittivät tilaajan odotukset. Tuotokset on jaettu

Taulukko 1. Aineiston teemoittelu

PÄÄTEEMAT	ALATEEMAT
1. Opiskelijan ääni vs. opiskelijat muutosagentteina	1.1 Avoimuus ja läpinäkyvyys
	1.2 Merkitys
	1.3 Vaikuttavuus
2. Kannustimet	2.1 Palkitseminen
	2.2 Aineettomat hyödyt
3. Onnistumisen edellytykset ja haasteet	3.1 Tuki ja ohjaus
	3.2 Luottamus ja vastuullisuus

laajemmalle asiantuntijajoukolle ja tulokset esitellään vielä myös korkeakouluorganisaation johtoryhmätasolla. Tutkimusprojektia jatkaa ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijaryhmä, ja tavoitteena on syventää ja laajentaa ilmiön tutkimusta yhteistyössä kehittämissyksikön asiantuntijoiden kanssa.

Aineisto kerättiin teemahaastattelussa, joka toteutettiin living lab -projektin päätyttyä. Haastattelu kesti noin 40 minuuttia, ja se nauhoitettiin kokonaisuudessaan. Kohderyhmä koostui kolmesta sisäisen kehittämisen living lab -projektiin osallistuneesta International Business koulutusohjelman 3. ja 4. vuoden opiskelijasta. He valikoituvat kohderyhmäksi, koska heidän toteuttamansa living lab -projekti sopi teemaltaan parhaiten organisaatiossa ajankohtaiseen opetussuunnitelmauudistuksen yhteenvedoon, johon liittyvänä toimeksiantona myös tämä artikkeli kirjoitettiin. Opiskelijoilla ei ollut aikaisempaa kokemusta korkeakoulunsa sisäisen kehittämisen living lab -projekteista. Kokemukset opiskelijan osallistamisesta kehittämiseen rajautuivat laadunhallinnan perinteisiin institutionalisoituneisiin toimintakäytäntöihin, kuten opintojaksopalautteisiin. Haastattelun teemoitus rakentui seuraavien tutkimuskysymysten varaan:

1. Millaista lisäarvoa sisäisen kehittämisen opiskelijälähtöinen toimintamalli tuottaa opiskelijalle ja millaisena toimintamalli ja sen merkitys koetaan verrattuna perinteiseen opiskelijan ääntä korostavaan toimintamalliin?
2. Millaiset kannustimet motivoivat osallistumaan projekteihin ja suoriutumaan niistä hyvin?

Aineiston analyysi toteutettiin teemoittelemalla litteroitu aineisto. Analyysissa pääteemoja tunnistettiin yhteensä kolme: 1) opiskelijan ääni vs. opiskelijat muutosagentteina, 2) kannustimet ja 3) onnistumisen edellytykset ja haasteet. Pääteema 3 nousi esiin vasta aineiston analyysivaiheessa: teemaa ei muotoiltu tutkimuskysymyksiä määriteltäessä eikä haastattelun teeman suunnittelussa. Taulukossa 1 esitetään yhteenvedo aineiston lopullisesta teemoittelusta.

Seuraavaksi käydään tarkemmin läpi pilottitutkimuksen tuloksia edellisten teemojen mukaan ja opiskelijoiden haastatteluotteiden avulla.

PILOTTITUTKIMUKSEN TULOKSET

PÄÄTEEMA 1: OPISKELIJAN ÄÄNI VS. OPISKELIJAT MUUTOSAGENTTEINA

Molempien toimintamallien tarkoituksena on kehittää korkeakoulun toimintaa laadukkaammaksi, ja ne täydentävät toisiaan. Koska tutkimuksessa haluttiin selvittää opiskelijoiden toimintatutkimuksellisesta mallista mahdollisesti saamaa lisäarvoa, oli tarkoituksenmukaista, että näiden kahden toimintamallin välisiä eroja tarkasteltiin kriittisesti.

AVOIMUUS JA LÄPINÄKYVYYS

Opiskelijat kritisoivat opiskelijan ääntä korostavan perinteisen opintojaksopalautteen avoimuutta ja läpinäkyvyyttä. Palautteen vaikuttavuuden

läpinäkyvyys oli seikka, joka koettiin ongelmalliseksi. Kommenteissa ilmeni epävarmuutta ja epätietoisuutta siitä, mikä oman palautteen merkitys ja vaikuttavuus todellisuudessa on.

“...I don't really know if the teacher is looking at the feedback... I don't know what my feedback is going to do...”

Sisäisen kehittämisen living lab -toimintamalli koettiin mielekkäämpänä tästä näkökulmasta, koska siinä työn tilaajat ovat lähtökohtaisesti aidosti motivoituneita saamaan kehittämiselle pohjatietoa opiskelijoilta.

“...the projects I do, the reports I write and presentations that I give, I know the people who are involved in the change, are there for my presentation, are going to read my report – at least the abstract. So I know there is going to be something, based on my work...”

VAIKUTTAVUUS

Opiskelijoiden kommentteissa tuli esille se potentiaalinen laajuus, joka toimintatutkimuksellisen osallistavan toimintamallin vaikuttavuulla on. Koska living labin tehtävänä on tuottaa tietoa, malleja ja konstruktioita, jotka hyödyttävät koko korkeakouluorganisaatiota, on luontevaa, että toteutetuilla projekteilla tuetaan koko organisaation läpäiseviä muutoksia. Opiskelijat arvostivat myös mahdollisuutta saada todellisia kokemuksia organisaation kehittämisestä, ja ymmärrystä toimintaprosesseista, jotka vaikuttavat korkeakouluorganisaation kehittämiseen.

“You also can think of broader spectrum of studies. Like here with our project of MOOCs, they can be implemented in like in like every degree programme.”

“...students can get real life experience...the whole business process in action, and it could be very valuable to see how it works, instead of some theory studies.”

Opiskelijan ääntä korostavan opintojaksopalautteen ongelmaksi opiskelijat kokivat vaikuttavuuden pienen mittakaavan verrattuna toimintatutkimukselliseen osallistavaan toimintamalliin. Aikaisempien kokemusten perusteella opintojaksoihin tehdyt

muutokset ovat olleet hyvin pieniä, eikä merkittäviä muutoksia, kuten tavoitteiden muuttaminen tai koko metodisen lähestymistavan muuttaminen, ole juuri tehty. Toisaalta toimintatutkimuksellisen osallistavan mallin vahvuudeksi koettiin se, että siinä opiskelijat voivat itse olla muuttamassa opetuksen lähestymistapoja laaja-alaisestikin.

“...giving feedback of a course, is being subjective to this one teacher, this one course. We can't speak about the whole business studies at the same time.”

“When you have a traditional feedback system, the changes that they do afterwards are quite small. They don't change the whole objectives and study implementations. And here WE can actually change the methods of teaching.”

YHTEENVETO PÄÄTEEMASTA 1

Tämän pääteeman yhtymäkohdat Dunnen ym. (2011) työhön liittyvät pääasiassa heidän esittelemäänsä viitekehukseen ”opiskelijat muutosagentteina”. Perinteisen toimintamallin ja opiskelijat muutosagentteina -toimintamallin välinen vertailu oli tämän tutkimuksen ja sen pääteeman 1 keskiössä.

PÄÄTEEMA 2: KANNUSTIMET JA MERKITYS

Kannustinten osalta oli tarkoituksena ensisijaisesti selvittää rahallisen korvauksen ja opintopisteiden merkitystä osallistumisen motivaatiotekijänä. Aineistosta nousi kuitenkin esille myös muita hyötyjä, joiden opiskelijat kokivat vaikuttavan motivaatioon myönteisesti, niin projektiin osallistumisen kuin projektissa suoriutumisen näkökulmasta.

RAHALLINEN PALKITSEMINEN

Opiskelijat kokivat rahallisen palkkion olevan ennen kaikkea osoitus siitä, että korkeakouluorganisaatio arvostaa heidän osaamistaan, ja toisaalta osoittavan, että kyseessä on organisaation kannalta relevantti toimeksianto, josta edellytetään tuloksia.

“...Tamk is investing on me, it makes me feel like Tamk is taking me seriously.”

“...it’s not just another research using students’ voice, but also shows that Tamk actually cares about these subjects we are researching.”

Haasteena nykytilanteessa on, että opiskelijoille maksettaviin rahallisiin kannustimiin on varsin niukat resurssit. Tärkeää olisi kyetä palkitsemaan opiskelijaryhmiä hyvästä työstä, ja toisaalta palkkiomahdollisuus helpottaisi myös opiskelijoiden rekrytointia living labin projekteihin.

AINEETTOMAT HYÖDYT

Tässä alateemassa keskeiseksi motivaatiotekijäksi nousi osallistumisen merkitys ammatilliselle kehitymiselle ja ansioituneisuudelle asiantuntijana ja kehittäjänä. Opintopisteiden merkitys jäi ennako-odotuksia vähäisemmäksi. Työn edetessä havaittiin, että osallistuminen tarjoaa sellaisia aineettomia hyötyjä, joita ei alkuvaiheessa välttämättä osattu ennakoida. Tämä on rohkaisevaa toimintamallin ylläpitäjille ja kehittäjille, sillä keskeisenä tavoitteena sisäisen kehittämisen living lab -projekteissa on ollut tukea opetussuunnitelmaperiaatteiden mukaista ammatillisuuden kehittymistä osana korkeakouluorganisaation kehittämistä. Opintopisteiden merkitystä ei kuitenkaan ole syytä väheksyä, vaikka niiden rooli aineistossa jäikin vähäiseksi. Toimintamallin onnistuminen riippuu nimittäin siitä, miten se pystytään integroimaan osaksi eri koulutusohjelmien opetussuunnitelmien toteuttamista.

“I’m not so much after the credits...for me, it is interesting to see how the results will be implemented in the future. And if they did, say in our case, implement the moocs, that is huge promotion to me.”

“...the value for the students is even greater if Tamk implements the change...then I could link them to my CV.”

“And when the work is implemented, I can tell my future employers that I had an important role in changing my educational institution.”

Opiskelijat kokivat tyytyväisyyttä, vastuullisuutta ja ylpeyden tunnetta osallisuudestaan kehittämiseen. Toisaalta samalla koettiin negatiivisena asiana, että suunnitellut muutokset konkretisoituvat hitaasti, jolloin osallistujat eivät välttämättä pääse

itse hyötymään niistä. Tästä huolimatta tulevaisuuden opiskelijoiden muutoksista mahdollisesti saama hyöty koettiin merkitykselliseksi.

“It is important to be able to be part of this kind of projects that help change the direction my educational institution is going...it will give me satisfaction as a student that I was part of change that I wanted in my institution...”

“...makes me proud makes me happy but kind of makes me sad cause I couldn’t get the better education institution, the future generation will get the better institution that I wanted...not going to see any of those changes because it’s a long process...”

“I think it is also a great responsibility to represent the students.”

Yhtenä toimintamallin konkreettisena etuna koettiin todellinen mahdollisuus kehittää opiskelijan omaa ymmärrystä korkeakoulun toiminnasta ja pedagogisesta kehittämisestä ja toisaalta henkilöstön ymmärrystä opiskelijoiden toiveista, tarpeista ja näkökulmista. Työllä koettiin olevan mahdollista vaikuttaa opiskelijoiden ja henkilöstön asenteisiin ja katsottiin, että vuorovaikutuksella on mahdollista luoda jaettava ymmärrystä käsiteltävistä asioista ja muutostarpeista.

“...students’ attitudes can be changed by staff and staff attitudes can be changed by students... Both of them could see the other point of view and probably understand it better.”

YHTEENVETO PÄÄTEEMASTA 2

Analyysin perusteella voidaan todeta, että haastatellut kokivat tärkeinä kannustimina samankaltaisia asioita, joita Dunnen ym. (2011) tekemässä tutkimuksessa tuotiin esille, joskin rahallinen kannustin sai tässä tutkimuksessa merkittävämmän roolin motivaation lähteenä. Tähän varmasti osaltaan vaikutti se, että tutkittavilta kysyttiin myös rahallisen kannustimen merkitystä motivaatiotekijänä. Tutkimusten yhtymäkohtana ovat hyödyt, jotka opiskelijat kokivat saavansa osallisuudesta todellisen muutoksen toteuttamiseen asiantuntijan roolissa. Tutkimuksen aineistossa on selkeä yhtymäkohta Dunnen ym. (2011) esittelemään menestystekijään

”Kannustimet”, sillä aineistosta tulee esille toimintamallin merkityksellisyys muutokseen vaikuttamisen näkökulmasta. Yhteenvetona voidaan todeta, että vaikuttamisen mahdollisuudet ja vaikuttavuuden potentiaali koetaan tärkeiksi motivaatiotekijöiksi.

PÄÄTEEMA 3: PROJEKTEISSA ONNISTUMISEN EDELLYTYKSET JA HAASTEET

Aineistosta nousi esille opiskelijoiden välisen luottamuksen ja vastuullisuuden sekä organisaation asiantuntijoilta saatavan tuen ja ohjauksen merkityksellisyys.

TUKI JA OHJAUS

Tärkeäksi onnistumisen menestystekijäksi koettiin riittävä ohjaus, jolla varmistettaisiin, että projektien tavoitteet ja tarkoitus ovat linjassa organisaation tavoitteiden kanssa. Volyymin mahdollisesti kasvaessa tunnistettiin riskiksi se, että useiden opiskelijaryhmien ohjaus ja työn laadunhallinta olisi haasteellista ja että ilman aktiivista ohjausta opiskelijoiden toimintaan saattaisivat vaikuttaa asenteellisuus ja puolueellisuus, jolloin työn tulosten hyödynnettävyys kärsisi.

“...if students have these projects in their curriculum, we probably need a lot of projects...it’s hard to maintain their quality. And probably not even the quality but the value itself.”

“...if we have too many students doing too many things with change...the likeminded students focus on what they want to change...people who have a different opinion will go to different directions. If the researchers are biased, they will do research that is biased.”

“...it’s going to be difficult for the administration to decide what changes are necessary.”

Living lab -projektien operatiivisen toteuttamisen aikana tärkeää on opiskelijoiden vuorovaikutus työn tilaajan kanssa. Tältä osin systemaattinen tapaamiskäytäntö tukee jo edellä mainittua projektien ohjauksen alun perin määriteltyyn tavoitteeseen. Lisäksi tavoitteen, tarkoituksen ja työn etenemisvaiheiden määrittelyä pidettiin tärkeänä onnistumisen edellytyksenä.

“...could be helpful to schedule more meetings with the customer.”

“...we had quite a clear definition and objectives, so we didn’t need so much contact.”

LUOTTAMUS JA VASTUULLISUUS

Tutkimuksen kannalta mielenkiintoisena ja varsin relevanttina ilmiönä voidaan pitää opiskelijoiden keskinäisen luottamuksen merkitystä. Ryhmän kommentteissa tuli esille vastuullisuuteen liittyviä riskitekijöitä: opiskelijat pitivät mahdollisena, että osa osallistuvista opiskelijoista ei sitoudu työhön. Tämä korostuu erityisesti seuraavissa kommentteissa, joissa analysoidaan kyseistä ilmiötä, mutta toisaalta mainitaan, että opiskelijoiden enemmistö kuitenkin tekee parhaansa ja ajattelee etuaan pitkällä aikajänteellä.

“...if you are going to take the easy way out in these projects, you are probably going to take the easy way out in the work life as well.”

“But I guess that is what you get when you take on students...there are going to be some bad apples. Majority of the students in this level is like thinking about their work life, work experience they are going to have in the future, they are probably going to work hard and try their best to get the results.”

Haastateltavien kesken oli näkemyseroja siitä, onko projekteissa mahdollista välttää tehtäviä ja suorittua helpolla.

“...they could make it easy and everyone could suffer in the end.”

“I don’t think they could make it easy, like after 3 months of research, someone is going to see the results, someone is going to see the results and see if work done was enough or not.”

Kommenteissa ilmeni myös epäuskoa siihen, että korkeakoulun asiantuntijat todella hyödyntäisivät työn tuloksia: opiskelijat olivat olleet työn toimeksiantovaiheessa skeptisiä oman työnsä tulevien tulosten merkityksestä ja tulosten hyödyntämisestä organisaation kehittämisessä.

“...you don't really expect, at least I didn't, that you would use our materials, that we would do the work and you would use it.”

Toisaalta skeptisyys katosi, kun opiskelijat huomasivat, että heidän työnsä tuloksista oltiin aidosti kiinnostuneita ja he pääsivät käymään korkeakouluorganisaation asiantuntijoiden kanssa vuoropuhelua kehittämisen tulevaisuudesta.

YHTEENVETO PÄÄTEEMASTA 3

Edellä analysoidut tulokset ovat osin samansuuntaisia Dunnen ym. (2011) asiantuntijuudesta, tuesta ja ohjauksesta esittämien tulosten kanssa. Aineistossa ei tosin tullut esille metodisen tuen (tutkimusmenetelmät) merkittävyyttä onnistumisen edellytyksenä, kuten Dunnen ym. (2011) esittelemissä tuloksissa. Ylipäätään organisaation asiantuntijoiden rooli jäi tässä tutkimuksessa ja aineistossa vähäiseksi. Tämä johtunee siitä, että haastattelusuunnitelmassa ja teemoittelussa ei ollut tarkoituksena löytää tietoa tästä asiasta. Aineistosta on kuitenkin tulkittavissa, että organisaation täytyy kyetä hallitsemaan ja ohjaamaan projekteja oikeaan suuntaan ja että projektin aikana vuorovaikutus organisaation asiantuntijan kanssa on hyödyllistä. Tämä tukee Dunnen ym. (2011) esittämiä tuloksia.

LOPUKSI

Opiskelijoiden ääntä korostavat perinteiset toimintamallit ovat vakiintuneet suomalaiselle korkeakoulusektorille. Opiskelijat muutosagentteina näkökulma tarjoaa kuitenkin perinteisiä toimintamalleja täydentävän lähestymistavan korkeakoulun kehittämiseen. Näkökulmassa painotetaan opiskelijan suoraa osallistamista muutoksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä korostetaan opiskelijoiden roolia muutoksen ajureina (vrt. kuvio 1). Tämän pilottitutkimuksen taustalla oli pyrkimys edistää opiskelijoiden osallistamista sisäiseen kehittämiseen ja integroida living lab -toimintamalli kiinteäksi osaksi opetussuunnitelmien toteuttamista.

Tutkimuksen tuloksilla on yhtymäkohtia ja yhtäläisyyksiä Dunnen ym. (2011) esittelemän viitekehyksen ja heidän esittelemiensä tulosten – onnistumisen edellytykset – kanssa. Mainittakoon, että tässä tutkimuksessa keskityttiin vain osaan niistä osa-alueista, jotka Dunne ym. (2011) toivat esille omassa työssään.

Tämän pilottitutkimuksen perusteella voidaan tehdä vain oletuksia sisäisen kehittämisen living lab -toimintamallin merkityksestä ja hyödyllisyydestä laajemmalle opiskelijajoukolle osana opintojen toteuttamista ja osana korkeakoulun kehittämistä, olivat kyseessä sitten hallinnolliset prosessit, henkilöstön osaaminen, käytettävät teknologiat, kurssien kehittäminen tai opetussuunnitelmien toteutustavat. Tulokset ovat siis suuntaa antavia, mutta auttanevat ja rohkaisevat toimintamallin ylläpitäjiä ja kehittäjiä jatkamaan työtään opiskelijoiden osallistamisen edistämiseksi.

Keskeistä on edistää aktiivista vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa, tukea heitä projekteissa, tarjota mielekkäitä kannustimia, kehittää toiminnan läpinäkyvyyttä ja tarjota toiminnallisia mahdollisuuksia vaikuttaa suuntaan, johon korkeakoulu kehittyy. Tulosten perusteella opiskelijat arvostavat ennen kaikkea oman työn vaikuttavuutta ja sen merkityksen tunnustamista, ja he ovat motivoituneita toimimaan muutosagentteina, kunhan riittävät tukimekanismit ovat saatavilla ja kuormitus on tasapainossa hyötyjen ja kannustimien kanssa. Pilottitutkimus antaa viitteitä myös siitä, että living labin toimintatutkimuksellinen osallistava toimintatapa koetaan merkityksellisemmäksi kuin perinteinen opiskelijan ääntä korostava toimintatapa, kuten opintojaksopalautteet. Olenaisista on, että opiskelijat voivat uskoa ja todeta panoksellaan olevan konkreettista merkitystä, muuten kokemus jää negatiiviseksi, oli kyseessä kumpi toimintatapa tahansa. Opiskelijoille näyttäisi olevan merkityksellisistä todentaa oman työn vaikuttavuus korkeakoulussaan. Tulosten perusteella keskeinen motivaatiotekijä on oman ammattilaisuuden kehittyminen ja työn vaikutusten potentiaalinen kattavuus ja realisoituminen. Onnistumisen kannalta keskeistä on riittävä tuen, kuormittavuuden ja kannustimien tasapaino sekä toisaalta opiskelijoiden, toisaalta opiskelijoiden ja henkilöstön välinen luottamus.

Tulevaisuutta ajatellen on toivottavaa, että rakenteita ja toimintakulttuuria luodaan, ylläpidetään ja kehitetään sellaiseksi, että opetussuunnitelmien toteutus ja sisäisen kehittämisen living lab -toiminta integroituisivat toisiinsa mahdollisimman vahvasti. Sisäisen kehittämisen living labin tulisi olla instituutionalisoitunut osa koulutusohjelmien opetussuunnitelmia. Volyymien kasvaessa syntyy kuitenkin myös paineita toimintamallin skaalautuvuutta kohtaan, jolloin pitäisi pystyä ratkaisemaan muun muassa henkilöstöresursointiin ja palkitsemiseen liittyviä haasteita.

LÄHTEET

Alaniska, H. (toim.) 2006. Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja, 16:2006. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Luettu 29.8.2014. http://www.finheec.fi/files/177/KKA_1606.pdf

Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. 2011. Students as Co-creators of Teaching Approaches, Course Design and Curricula: Implications for Academic Developers. *International Journal for Academic Development* 16, 2, 133–145. Luettu 25.8.2014. <http://eprints.gla.ac.uk/54132/1/54132.pdf>

Douglas, J., McClelland, R. & Davies, J. 2008. The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with Their Experience in Higher Education. *Quality Assurance in Education* 16, 1, 19–35. Luettu 3.9.2014. <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09684880810848396>

Dunne, E. 2011. Foreword. Teoksessa Dunne, E., Zandstra, R., Brown, T. & Nurser, T. (toim.) Students as Change Agents. New Ways of Engaging with Learning and Teaching in Higher Education. ESCalate, HEA Subject Centre for Education, University of Bristol, 4–5. Luettu 25.8.2014. <http://escalate.ac.uk/downloads/8246.pdf>.

Dunne, E., Zandstra, R., Brown, J. & Nurser, T. (toim.) 2011. Students as Change Agents. New Ways of Engaging with Learning and Teaching in Higher Education. ESCalate, HEA Subject Centre for Education, University of Bristol. Luettu 25.8.2014. <http://escalate.ac.uk/downloads/8246.pdf>.

Morgan, M. 2012. Improving the Student Experience: A practical guide for universities and colleges. London: Routledge.

TAMKin strategia 2010–2019. Hyväksytty PIRAMK Oy:n hallituksessa 25.2.2010. Luettu 8.9.2014. [http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/\\$all/156822E30C4EDEA9C22575750033C5C6](http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/$all/156822E30C4EDEA9C22575750033C5C6)

Tuomi, O. 2006. Esipuhe. Teoksessa Alaniska, H. (toim.) Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja, 16:2006. Korkeakoulujen arviointineuvosto, 3. Luettu 29.8.2014. http://www.finheec.fi/files/177/KKA_1606.pdf

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Shestra, A., Mirzakabilov, B. & Lazareva, V. 2014. Using MOOC's At Tampere University of Applied Sciences: Research on Current Course Supply and Potential Utilization by TAMK. Project Report. TAMK, Floworks.

TAMKin strategia 2010–2019. Toimenpiteet strategisille teemoille. 10.6.2010.

Opetussuunnitelma Tampereen ammattikorkeakoulussa. Opetussuunnitelman periaatteet. 12.10.2011.

12.

*Miten tietojärjestelmällä **VOIDAAN TUKEA** opetussuunnitelman uudistamista?*

EIJA KUMANTO

TAMKissa on käytössä Peppi-tietojärjestelmä, jonka avulla voidaan suunnitella ja esittää ammattikorkeakoulun koulutustarjontaa. TAMK osallistui Peppi-järjestelmän kehittämiseen samalla kun opetussuunnitelmia uudistettiin. Seuraavassa kerrotaan siitä, miten Peppi-järjestelmä ja opetussuunnitelmatyö nivottiin yhteen.

PEPPI-PROJEKTI

Peppi on opettajan ja suunnittelijan työpöytä, johon on koottu koulutuksen suunnittelussa tarvittavat palvelut. Palvelujen pääosat ovat opetussuunnitte-

lu, vuosisuunnittelu ja resurssien varausjärjestelmä. Opettajan työpöydälle on koottu palvelut, joita hän tarvitsee. Työpöydällä opettaja voi esimerkiksi kertoa opetustilatoiveensa työjärjestyksen tekijälle ja täydentää toteutussuunnitelmaa. Opettaja näkee Pepistä myös työaikasuunnitelmansa ja sen, mitä toteutuksia hänellä on. Sitä kautta hän pääsee käsiksi myös toteutuksen tietoihin.

Peppi-projekti alkoi vuonna 2010, ja TAMK ja Metropolia tekivät kehitystyötä yhdessä. Ensimmäinen vuosi meni Pepin osien määrittelyyn, ja toinen vuosi mallia testattiin. Tällöin saatiin TAMKiin PilottiPeppi-järjestelmä, jolla voitiin jo tehdä uusia

opetussuunnitelmia. Kolmantena vaiheena oli Pepin käyttöönotto ja vanhojen järjestelmien poistuminen TAMKin opettajien käytöstä. Projekti valmistui syksyllä 2013. Projektin päätyttyä perustettiin Peppi-konsortio. Tällä hetkellä konsortiossa on mukana kymmenen korkeakoulua ja neljä yrittäjä.

Iteratiivinen sovelluskehitys tarkoitti sitä, että TAM-Kissa oli ensin käytössä sovelluksen raakile. Sen jälkeen kokosimme palautetta, jonka perusteella ohjelmasta koodattiin seuraava testiversio. Kun opetussuunnittelu-osaa tehtiin ensimmäistä kertaa, sovelluksen tekijällä oli apunaan sisällön asiantuntija, jonka avulla saatiin avattua mm. uusia termejä ja ajatuksia testauksien aikana. Peppiin tuli myös sellaisia osioita, joita ei vanhoissa opetussuunnitelman kirjaamiseen tarkoitetuissa järjestelmissä ollut. Yksi tällainen toiminto ovat nk. tarjontakorit. Tarjontakoreihin sijoitetaan sellaisia opintojaksoja tai opintojaksojen kokoelmia, jotka eivät ole varsinaisten koulutusten tai koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa kiinteästi. Tämän tapaisia opintojaksoja ja -kokonaisuuksia ovat esimerkiksi kaikille TAMKin tutkinto-opiskelijoille vapaasti valittavat opinnot ja vaihto-opiskelijoille tarjottavat kurssit.

Peppi-järjestelmä on saanut osakseen laajempaakin kiinnostusta: muun muassa Tampereen yliopistossa on tutkittu Pepin sopivuutta yliopistolle (Hautakangas & Halme 2014). Myös Turun yliopistossa tehdään selvitystä Pepistä. Lisäksi toinen aste on ollut kiinnostunut erityisesti Pepin opetussuunnitteluosasta.

MITEN UUDISTUS VAIKUTTI OPETUSSUUNNITTELUN UUDISTAMISEEN?

Tärkeintä Peppi-järjestelmässä on ollut se, että sen myötä opetussuunnitelma kirjoitettiin yhteen yhteiseen paikkaan ja koimme, että teemme yhteistä opetussuunnittelua. Työskentely oli verkostomaista, sillä väline mahdollisti yhdessä kirjoittamisen. Näin opetussuunnitelman kuvauksia kirjoittavien joukko laajeni myös käytännössä. Koulutusohjelmissa oli vaihtelevia käytäntöjä: joko opettajat kirjoittivat jaksokuvaukset suoraan Peppiin tai opetussuunnitelmasta vastaava koulutuspäällikkö keräsi opettajien tekstit ja kirjasi ne itse. Molemmat tavat ovat edelleen mahdollisia. Peppi-järjestelmään tallentuu kukin tehty versio, ja siten voidaan palata aikaisempaan versioon, jos se on tarpeen. Tämä on erityisen tärkeää silloin kuin useampi henkilö tekee yhdessä samaa kuvausta.

Uutta oli, että samaa jaksoa voitiin käyttää suoraan toisessa koulutuksessa tai koulutusohjelmassa ilman, että jouduttiin luomaan aina uusi opintojakso. Uudessa opetussuunnitteluprosessissa keskusteltiin yhdessä asioista, esimerkiksi alan yhteisistä opetus-tarpeista. Kun opintojaksot kuvattiin osaamisperusteisesti, ne olivat monikäyttöisiä, varsinkin silloin kun jakson laajuus oli sama eri koulutuksissa.

Eräs Pepin kiinnostavimmista toiminnoista on se, että opetussuunnitelman rakenne voidaan sen avulla kuvata tai listata monella tavalla. Jäsentelyt (kuva 1) mahdollistavat eri opintojaksoihin sisältyvän osaamisen luokittelun ja sen tekemisen näkyväksi.

Tunnus	Nimi	Lajitus	1. Perustietotietä ja näyttötöitä...	2. Analytikoita ja polkuohjelmia...	3. Perustietotietä ja tutkimusta...	4. Käsitteellisen osaamisen	5. Aik...
13860-1020	Perustietotietä ja näyttötöitä...	83		83,00	0,00	0,00	0,00
* 13860-1022	Taloustieteiden ja liiketoiminnan...	9					
70108670	Orientaatio opintoihin ja koulutukseen...	3					
70108672	Seuranjohtaminen ja liiketoiminta...	3					
70108673	Ennen, Minut, tulevaisuus ja politiikka...	3					
* 13860-1023	Väestötietä ja näyttötöitä...	9					
70108675	Informaatiotieteiden ja viestintätieteiden...	3					
70108676	Professional English for Medical Labour...	3					
70108677	Taloustieteiden ja liiketoiminnan...	2					
70108678	Taloustieteiden ja liiketoiminnan...	1					
* 13860-1024	Aikajärjestelmä, näyttötöitä...	80					
70108679	Perustietotietä ja näyttötöitä...	4					
70108679	Näytteenotto ja analysointi...	3					
70108681	Asiantuntijana, ammattilaisena...	3					
* 13860-1025	Seuranjohtaminen ja liiketoiminta...	20					
70108682	Seuranjohtaminen ja liiketoiminta...	3					
70108683	Seuranjohtaminen ja liiketoiminta...	3					
70108684	Perustietotietä ja näyttötöitä...	3					
70108685	Analysointi ja tutkimus...	6					
70108686	Näytteenotto, analysointi ja...	3					

Kuva 1. Pepin jäsentelytoiminto

Tunnus	Nimi
* 13BIO-1020	Perusosaaminen bioanalytiikassa
* 13BIO-1022	Toimintaympäristö ja asiakas terveyspalvelujärjestelmässä
7B008B70	Orientaatio opiskeluun ja sosiaali- ja terveysalan ammattiin
7B008B72	Bioanalytiikka ja bioanalytiikon työ
7B008B73	Ensisiipi, kliniset hoitotoiminnot ja potilasturvallisuus
* 13BIO-1023	Viestintätaidot bioanalytiikassa
7B008B75	Informaatiojärjestelmät ja viestintätaidot
7B008B76	Professional English for Medical Laboratory Scientists
7B00CM17	Yrityssvenska för bioanalytiker, muntlig
7B00CM19	Yrityssvenska för bioanalytiker, skriftlig
* 13BIO-1024	Asiakaspalvelu-, näyttötoiminta- ja vierianalytiikkaosaaminen
7B008B78	Preanalytiikka ja näyttötoiminta
7B008B79	Näyttötoiminta ja vierianalytiikka

Kuva 2. Opintopolkujen määrittäminen Pepin avulla

Käytännössä opintojaksot voidaan esittää eri järjestyksissä tai erilaisina ryhmittelyinä. Oletusasetuksen mukainen rakenne on se perusjäsentely, jota kaikki käyttävät. Kyseessä on jäsentely, jonka mukaan myös esimerkiksi tutkintotodistus tulostuu. Muunlaisia jäsentelytapoja ovat esimerkiksi TAMKin yhteiset osaamiset, ala- ja koulutuskohtaiset kompetenssit, eri oppiaineet opintopisteinä tai erilaiset pätevyudet, joita hankitaan osana tutkintokoulutusta. Jäsentelyn avulla opintojaksot voidaan myös helposti raportoida esimerkiksi opintosuoritusotteena.

Toinen opiskelijan valinnaisuutta, asiakaslähtöisyyttä ja erilaisia opintopolkuja tukeva toiminto Pepissä on erilaisten opintopolkujen luominen (kuva 2). Opetussuunnitelmat on rakennettu niin laajoiksi, että opiskelijalla on mahdollisuus valita opetussuunnitelmasta itseään kiinnostavia ammatillista suuntautumista tukevia opintojaksoja. Kaikkia opetussuunnitelman opintojaksoja ei siis tarvitse suorittaa. Opintopolku kuvaa opiskelijan valintojen tuottamaa osaamista ja tuo näkyväksi opintovalikoiman mahdollistaman profiloitumisen.

Uuden järjestelmän myötä myös opintojaksojen koodausta muutettiin. Ohjelma antaa nyt opintojaksolle koodin automaattisesti kun opintojakso luodaan.

MITEN OPETUSSUUNNITELMAAN TALLENNETTUJA TIETOJA VOIDAAN NÄYTTÄÄ?

Opetussuunnitelman tiedot näkyvät TAMKin opintooppaassa (Opetussuunnitelmat 2014). Samaan aikaan kun otimme Pepin käyttöön, uudistimme myös opintooppaan. Opetussuunnitelmat ja niiden perustiedot ja sisällöt tulevat Pepistä suoraan oppaan näkymään, mutta muu oppaan sisältö on intrassa (Opiskelijan ohjeet). Opetussuunnitelmaan voidaan lisätä myös opetussuunnitelmia ja opintopolkuja havainnollistava kuva (kuva 3), joka voidaan näyttää mm. opintooppaassa.

Eräs Peppi-projektin peruseriaatteista on, että tietoja ei siirretä ja kopioida useisiin paikkoihin. Aiemmin tietojen oikeellisuudesta oli vaikea pitää kiinni, jos jotain siirrettyä tietoa muutettiin, sillä muutos ei siirtynyt kaikkiin kopioihin. Nyt opetussuunnitelman tietojen paikka on Peppi: jaksojen ja toteutusten perustiedot ylläpidetään Pepissä, ja ainoastaan opiskelijahallintojärjestelmä edellyttää tietojen siirtoa. Tieto opinnoista sijaitsee Pepissä ja näkyy muualla Pepin kautta. Tällöin tarvittavat muutokset ja korjaukset tehdään vain yhteen paikkaan, Peppiin.

Yksi tärkeimmistä Pepistä koottujen tietojen esityskanavista on Pakki, opiskelijan työpöytä, jonne on koottu opiskelijan käyttämät sovellukset. Näitä ovat mm. lukkarikone, TAMKin opintotarjonta ja opintojen

Kuva 3. Opetussuunnitelman perustiedot

eteneminen. Palveluihin pääsee myös suoraan, ilman kirjautumista Pakkiin. Opintojaksoille tehdyt toteutukset löytyvät TAMKin opintotarjonnasta (koulutushausta). Toteutuksen haussa näytetään myös opintojakson tiedot. Myös lukkarikone näyttää opetussuunnitelmaan kirjattua tietoa opintojaksoista.

MITEN TYÖTÄ TEHTIIN JA MITÄ SIITÄ OPITTIIN?

PIRAMKin ja TAMKin organisaatioiden yhdistymisestä (tammikuussa 2010) oli kulunut riittävästi aikaa, jotta kyettiin yhdessä tekemään opetussuunnitelmia ja niiden yhteisiä pelisääntöjä sekä testaamaan Peppi-sovellusta ilman koulutusalakohdaisia rajoja.

Työnjako oli TAMKissa sellainen, että tietohallinto vastasi Peppi-projektin vetämisestä ja teknisestä läpiviennistä. Projekti ei kuitenkaan ollut tietohallintovetoinen, vaan koulutuksen edustajat olivat alusta lähtien mukana Pepin määrittelyssä, testauksessa ja käyttöönotossa. Tietohallinnon edustaja oli myös mukana kaikissa TAMKin opetussuunnitelmatyöryhmän kokouksissa. Niissä suunniteltiin yhdessä Pepin tarjoamien uusien ominaisuuksien käyttöönottoa. Jokaisella TAMKin koulutusalaosastolla oli omat nimetyt Peppi-pääkäyttäjänsä, jotka kuuluivat myös opetussuunnitelmatyöryhmään. Yleisten koulutusten ja ohjeistusten lisäksi pääkäyttäjät autoivat

opetussuunnitelman tekijöitä Pepin käytössä ja tekivät yhteisiä toimintaehdotuksia.

Uudistuksen alkaessa TAMKissa oli mahdollista käyttää PilottiPeppiä ennen varsinaisen Pepin käyttöönottoa. Uudet opetussuunnitelmat oli jo kirjoitettu siinä vaiheessa kun Peppi otettiin kokonaisuudessaan käyttöön keväällä 2013. Tässä oli hyötynä se, että järjestelmässä ei ollut vanhoja opetussuunnitelmia ja opintojaksojen kuvauksia.

Ammattikorkeakoulujen yhdistäminen mahdollisti sen, että opetussuunnittelu mietittiin perusteellisesti kaikilla koulutusaloilla tiimeissä. Myös järjestelmän ja palvelujen kehittäminen samanaikaisesti mahdollisti sen, että opetussuunnitelmat todella kirjoitettiin uudestaan opintojaksojen kuvaustietoja myöten. Voi jopa sanoa, että ne koulutusohjelmat, jotka olivat ehtineet uudistaa opetussuunnitelmansa edellisenä vuonna, eivät päässeet mukaan samaan uudistushenkeen kuin muut. Tietojärjestelmän kannalta olisi helpompaa, jos kaikki opetussuunnitelmat uudistettaisiin isoissa uudistuksissa samassa rytmisessä ja samanaikaisesti.

TAMKissa uudistettiin useita isoja asioita samaan aikaan: opetussuunnittelu, opettajien opetussuunnittelu ja opetussuunnitelman näyttämisen työväline. Oppilaitosmaailmassa on tärkeää ajoittaa muutokset sellaiseen ajankohtaan, että ne sopivat lukuvuoden rytmiin.

Järjestelmän kehittämisen ja opetussuunnitelma-
uudistuksen samanaikaisuuden ansiosta opetus-
suunnittelutyö kehittyi siten, että opintojakson ja
kokonaisuuden suhteista ja vaihtoehtoisuuksista
keskusteltiin yhdessä. Tämä helpotti myös Peppi-jär-
jestelmän rakentamista ja sinne kirjattavien tietojen
määrittelyä. Erityisen kätevää Peppi-järjestelmässä
on se, että monelle koulutukselle yhteinen opinto-
jakso pystytään nyt luomaan järjestelmään yhtenä
jaksona, jonka useampi koulutus voi näyttää ope-
tussuunnitelmassaan. Tämä koskee erityisesti tekni-
kan, matematiikan ja fysiikan opetusta sekä kielten
ensimmäisiä opintojaksoja.

LÄHTEET

Opetussuunnitelmat. 2014. TAMKin opinto-opas.

Luettu 3.11.2014.

<http://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/167/fi>

Hautakangas, S. & Halme, P. 2014. Peppi-järjestelmän
soveltuvuusarviointi yliopistokäyttöön: tietosisällön
läpikäynti. Tampereen yliopiston sisäinen raportti. Ei
julkaistu.

13.

Monialaiset **KEHITTÄMISKUMPPANUUDET** *oppimisympäristönä*

SINIKKA SEPPÄNEN & KRISTIINA LILJA

Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK) on asettanut yhdeksi tulevaisuuden tavoitteekseen olla Suomen asiakasorientoitunein ammattikorkeakoulu. Tavoitteeseen pääseminen edellyttää asiakkuuksien nykytilan tunnistamista sekä uusien asiakaslähtöisten toimintatapojen kehittämistä, kokeilua ja arviointia. Tässä artikkelissa kuvataan TAMKin kumppanuusmallin kehittämistä opetussuunnitelmauudistuksen linjauksia joustavasti tukevana prosessina. Kumppanuusmallin kehittämisen johtavana ajatuksena voidaan pitää halua integroida tutkimus- ja kehittämistoimintaa entistä tiiviimmin osaksi opetussuunnitelmia ja niiden toteutusta, kuten tämän julkaisun johdantoartikkelissa (Karttunen & Marttila) todetaan.

Kahden toisiaan täydentävän kehittämistyön samansuuntaisuus varmistettiin TAMKin opetussuunnitelmia uudistettaessa vuosina 2010–2013 siten, että Kehittämisen- ja koulutuspalvelut -yksiköllä (KKP) oli pysyvä edustus opetussuunnitelmatyötä koordinoivassa ja tukevassa työryhmässä. Asiakkuudet ja kumppanuudet -palvelun lisäksi KKP-yksikköön kuuluvat tutkimus-, kehittäminen- ja innovaatiotoiminta (TKI) sekä täydennyskoulutus ja myytävät palvelut. Kun kumppanuuksien kehittämisprosessi ajoitettiin samanaikaiseksi opetussuunnitelmauudistuksen kanssa, voitiin tunnistaa keinoja sekä hyödyntää aidon työelämän oppimisympäristöjä uudella tavalla että soveltaa uuden opetussuunnitelman pedagogisia valintoja käytännön kehittämistehtäviin, ja siten vastata ammatillisen osaamisen tulevaisuuden tarpeisiin.

KOHTI TULEVAISUUDEN OSAAMISTA

Koulutuksen tulevaisuutta koskevat peruskysymykset ovat esimerkiksi Korkeakosken (2014) mukaan varsin pysyviä: ”mitä, miksi ja milloin sekä kenelle, paljonko ja miten”. Käsitteelliset vastaukset kirjataan ammattikorkeakoulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Toteutuneet vastaukset sen sijaan ovat kaikkien toimijoiden havaittavissa oppilaitoksen arjessa. (mt.) TAMKin opetussuunnitelmatyössä yhdistettiin joustavasti Korkeakosken tarkoittama käsitteellinen näkökulma ja monipuoliset arjen ratkaisut. Karjalasta ym. (2003) soveltaen tehtiin näkyväksi ammattikorkeakoulun ja koulutuksen opetusajattelu. Tavoitteena oli luoda toimiva oppimisen ja opintojen ohjausjärjestelmä sekä opetuksen laatua ja opetuksen järjestäjätahoja kuvaava informaatiojärjestelmä. Konkreettisen toiminnan tasolla eri alojen opettajia kannustettiin suunnittelemaan opintojaksoja aiempaa aktiivisemmin yhdessä huomioiden sekä vaihtoehtoiset pedagogiset menetelmät että uudet monialaiset oppimisympäristöt. (Sutela 2014.)

Opetussuunnitelmauudistuksen strateginen johtaminen perustui osaltaan ymmärrykseen siitä, että koulutukseen, tutkimukseen ja innovaatiotoimintaan panostamalla tuetaan talouskasvua, kansantalouden

myönteistä kehitystä ja yhteiskuntarakenteiden kestävää uudistumista (ks. esim. Hallitusohjelma 2011). Tulevaisuuden osaamisen ymmärtäminen suhteellisen pysyvien ja niiden rinnalla muuttuvien kompetenssien kokonaisuutena saattaa Jokisen & Saarimaan (2014) mukaan silti jäädä hyvinkin kapeaksi. He näkevät tulevaisuuden osaamisen dynaamisesti muuttuvana, pysyvien ja uusien kompetenssien kehittymisen prosessina, joka on aina sidoksissa toimintaympäristön muutoksiin. Osaamisen ennakoiminen haasteeksi saattaakin näin ajatellen muodostua kyky tunnistaa ja tarvittaessa ylittää olemassa olevia rakenteita ja toimintatapoja. (mt.)

TAMKissa yleiset kompetenssit eli tutkintojen yhteinen osaaminen on rajattu viiteen teemaan: oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälisyysosaaminen (Yhteiset ja yleiset kompetenssit 2013). Niitä kuvaava osaaminen on vastaavasti kirjattu jokaiseen opetussuunnitelmaan. Yleisten kompetenssien mukaisten tavoitteiden saavuttamista tuetaan erilaisilla pedagogisilla menetelmillä, pääsääntöisesti osana tutkintoon johtavan koulutuksen opintojaksoja. Koulutusaloittain voidaan tarjota myös opintojaksoja, jotka keskittyvät johonkin yksittäiseen kompetenssiin.

Vaikka työn tulevaisuutta ja sitä tukevaa osaamista voidaan tarkastella useistakin eri näkökulmista, rakentuvat toisistaan poikkeavat tulevaisuuskuvat kuitenkin melko samanlaisista muuttujista (Jokinen & Saarimaa 2014). Ammattikorkeakoulun kehittämistehtävän näkökulmasta näistä keskeisimpiä ovat muun muassa nopeasti muuttuva toimintaympäristö sekä rakenteiden ja resurssien muutokset (ks. Maijala 2014). Tätä tulevaisuuden osaamisen dynaamista, kontekstisidonnaista näkökulmaa TAMKissa vahvistetaan kiinteällä yhteistyöllä niin yritysten kuin julkisen ja kolmannen sektorinkin kanssa sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Tutkintoon johtavan koulutuksen uudet opetussuunnitelmat laadittiin siten, että ne mahdollistavat opiskelijan aikaisemmin hankkiman osaamisen hyväksilukemisen, mutta myös niin, että jokaisella on mahdollisuus suorittaa vähintään viisi opintopistettä työelämälähtöisissä hankkeissa. Lepänjuurta & Niskasta (2014) soveltaen työ, osaaminen ja oppiminen rakentuvat uudessa työn maailmassa kerrokselliseksi kokonaisuudeksi, jossa erityisesti työyhteisö voi aidoissa tilanteissa vahvistaa yksilön ammatillista identiteettiä ja asiantuntijuuden kasvua.

Maijalan (2014) mukaan ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan keskeisenä tavoitteena tulee olla luottamuksellisuus ja kyky tunnistaa ammattikorkeakoulun ja kumppaneiden yhteiset tarpeet (ks. Tuhkunen 2014). Ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan lakisääteiset lähtökohdat ovat keskeisesti alueellisia. Kunkin ammattikorkeakoulun tuleekin seurata erityisesti oman vaikutusalueensa kehittämistarpeita (ks. Marttila 2008; Laine 2014), jotta yhteistyön tuloksena syntyisi esimerkiksi uusia tuotteita tai palveluita, taloudellista säästöä tai uusia liiketoimintamahdollisuuksia (ks. Maijala 2014).

KUMPPANUUSPROSESSIN KEHITTÄMINEN

TAMKin kumppanuusprosessien kehittämisen tavoitteena on ollut tukea opetussuunnitelmatyötä synnyttämällä monialaista ja pitkäkestoista kehittämis-yhteistyötä yritysten ja ammattikorkeakoulun välillä. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu ja Tampereen ammattikorkeakoulu yhdistyivät vuonna 2010 muodostaen Suomen toiseksi suurimman ammattikorkeakoulun 10 000 opiskelijan ja 800 henkilökunnan jäsenen vahvuudella. Yhdistyminen avasi ammattikorkeakoulun ja yhteistyökumppaneiden väliseen yhteistyöhön aivan uudenlaisia näkökulmia. Uudesta ammattikorkeakoulusta muodostui aiempaa monipuolisempi ja laaja-alaisempi kehittämiskumppani yrityksille sekä julkisen ja kolmannen sektorin toimijoille.

Asiakkuudet ja kumppanuudet valittiin kansainvälisyyden ja tulevaisuuden osaamisen ohella yhdeksi uuden ammattikorkeakoulun strategian läpileikkävistä teemoista. Kumppanuusprosessien kehittäminen käynnistettiin TAMKin sisäisenä, monialaisena yhteistyönä, jonka vahvuudeksi tunnistettiin heti alkuvaiheessa eri yksiköiden laajat, pääsääntöisesti opettajakeskeiset yhteistyöverkostot. Haasteeksi sen sijaan osoittautui se, että jokaisella yksiköllä oli omat toimintakulttuurinsa ja tapansa toimia yhteistyökumppaneiden kanssa.

OPETTAJIEN TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ

Yhdenmukaisten kumppanuusprosessien konkreettinen kehittäminen käynnistettiin vuonna 2010 kaikille TAMKin koulutusyksiköille osoitetulla asiakkuuskyselyllä. Kyselyn tavoitteena oli tunnistaa ammattikorkeakoulun eri yksiköiden

- tärkeimmät yhteistyökumppanit
- yhteistyön sisältö pääpiirteittäin
- yhteyshenkilöt yhteistyöorganisaation puolelta
- yhteyshenkilöt ammattikorkeakoulun puolelta.

Asiakkuuskysely osoitti, että TAMKilla on erittäin laajat yhteistyöverkostot. Tärkeimmiksi yhteistyökumppaneiksi nimettiin yli 500 organisaatiota. Mielenkiintoista tuloksissa oli se, että yksiköt nimesivät toisistaan tietämättä samoja organisaatioita tärkeimmiksi kumppaneikseen. Nimetyt organisaatiot olivat yritysten ja julkisen ja kolmannen sektorin toimijoita, joten voidaan sanoa, että yhteistyökumppanit edustavat työelämää kattavasti. Kaiken kaikkiaan Tampereen ammattikorkeakoulun harjoittama työelämäyhteistyö oli yllättävänkin laajaa ja monipuolista, mutta samalla kuitenkin kokonaisuutena erittäin vaikeasti hallittavaa ja pirstaloitunutta.

Asiakkuuskysely mahdollisti laajan asiakastiedon kokoamisen lisäksi aktiivisten ja asiakasorientoituneiden opettajien tunnistamisen. Kysely vahvisti myös käsitystä siitä, että opettajien kattavien työelämäkontaktien hyödyntäminen kumppanuusprosessien kehittämisessä tukee uuden opetussuunnitelman tavoitetta hyödyntää aitoja työelämän oppimisympäristöjä.

TYÖELÄMÄN KEHITTÄMISTARPEET

Seuraavassa kumppanuusprosessien kehittämisen vaiheessa tietoa kerättiin haastatteleamalla opettajien nimeämiä yhteistyökumppaneita. Haastattelun tärkeimpänä tavoitteena oli määritellä yhteistyöorganisaatioiden kasvuhakuisuutta ja toiminnan kehittämistarpeita sekä saada tietoa heidän ammattikorkeakoulu yhteistyölle asettamista odotuksistaan. Haastattelu sisälsi seuraavat teemat:

- organisaation taustatiedot
- kokemukset yhteistyöstä ammattikorkeakoulun kanssa
- tyytyväisyys yhteistyöhön
- kasvun ja kehittämisen tarpeet
- asiakkaiden odotukset yhteistyölle
- kiinnostus kehittää yhteistyötä systemaattisemmaksi kumppanuudeksi.

Haastateltavaksi valittiin asiakkuuskyselyssä nimettyjen joukosta kaikkiaan 22 yhteistyökumppania. Kaikilla haastatelluilla oli opetukseen, tutkimus- ja kehitystoimintaan tai molempiin liittyvää yhteistyökokemusta TAMKin kanssa usean vuoden ajalta. Yritysten edustajat kertoivat taloudellisen kasvun ja kehittämisen olevan merkittävä kiinnostuksen kohde ja he olivat halukkaita syventämään yhteistyötä TAMKin kanssa aikaisempaa systemaattisemmaksi kehittämiskumppanuudeksi. Haastateltavat kuvasivat TAMKia yhteistyökumppanina sanoilla luotettava, asiantunteva ja miellyttävä.

Haastattelut avasivat laajan näkökulman niin yritysten kuin julkisen ja kolmannen sektorinkin toimijoiden kehittämistarpeisiin ja vahvistivat ymmärrystä siitä, että TAMKin sisäisten, monialaisten kumppanusprosessien kehittämiseen tarvittiin uudistuvaa ajattelua ja ennakkoluulotonta lähestymistapaa. Opetussuunnitelmauudistuksen näkökulmasta haastattelut tuottivat vahvan uskon siihen, että ammattikorkeakoulun yhteistyökumppaneiden kehittämistarpeet luovat uusia, monialaisia oppimisympäristöjä opiskelijoille. Samalla haastateltavien monimuotoiset kokemukset yhteistyöstä ammattikorkeakoulun kanssa osoittivat kiistatta sen, että Tampereen ammattikorkeakoulun asiakaslähtöistä kumppanusajattelua on selkiytettävä sekä käsitteellisellä että sisällöllisellä tasolla.

KUMPPANUUSMALLIEN VERTAISARVIOINTI

Eri kumppanusmalleissa asiakkaat voidaan sijoittaa eri kategorioihin riippuen heidän roolistaan yhteistyössä. Yksinkertaisimmillaan asiakas voidaan Storbackan & Lehtisen (2001) mukaan nähdä ostajana tai palvelun kohteena. Toisella tasolla asiakasta kohdellaan subjektina, jolla on osallistuvampi, esimerkiksi konsultoiva rooli. Kolmannella tasolla asiakas

kohdataan tasavertaisena kumppanina, jolloin rajat asiakkaan ja palvelun välillä katoavat. (Storbacka & Lehtinen 2001.)

Stähle & Laento (2000) ovat jakaneet kumppanuiden kolmeen luokkaan: operationaaliseen, taktiseen ja strategiseen kumppanuuuteen. Operationaalisessa kumppanuudessa lisäarvo muodostuu taloudellisista näkökulmista. Taktinen kumppanuus puolestaan vahvistaa oppimista ja tehostaa prosesseja. Strateginen kumppanuus on näistä innovatiivisin kumppanuuden muoto ja tarjoaa loistavan mahdollisuuden nostaa yrityksen liiketoiminnan uudelle tasolle.

Järvelin (2013) on määritellyt kumppanusmalleja Tampereen teknillisen yliopiston näkökulmasta jakamalla yhteistyötahot kolmeen luokkaan: kumppaneihin, strategisiin kumppaneihin ja muihin yhteistyötahoihin. Kumppanuudessa on tunnistettavissa voimakas molemminpuolinen sitoutuminen yhteistyöhön. Strategiset kumppanuudet solmitaan koko yliopiston tasolla. Muiden yhteistyötahojen kanssa toiminta keskittyy lähinnä vain yksittäisten projektien toteuttamiseen. (mt.)

Eri kumppanusmalleja vertailemalla voidaan Korpe-laista ym. (2014) soveltaen todeta, että monialaisten kumppanuuksien hyödyntäminen oppimisympäristöinä edellyttää ammattikorkeakoululta vakiintuneiden toimintatapojen muuttamista, rakenteiden kehittämistä, verkostojen ja kumppanuuksien rakentamista ja lujittamista sekä ennen kaikkea rohkeutta kokeiluihin (ks. myös Marttila 2008). TAMKin johdonmukaisesti organisoitu opetussuunnitelmauudistus toi esiin vahvat perustelut tulevaisuuden osaamista tukevan kumppanusajattelun rohkealle kehittämiselle.

Kumppanusmallien vertailussa vahvistui käsitys siitä, että TAMKille on syytä luoda sen omaan toimintaan soveltuva, oppimisympäristöajattelua tukeva, mutta samalla kumppaneiden erilaisia rooleja ja tarpeita kuvaava kumppanuuksien luokitusmalli. TAMKin oman kumppanusmallin rakentaminen toteutettiin yhdessä eri yksiköitä edustavien opettajien kanssa nopealla iterointimenetelmällä käyttämällä Brian Tracyn (2011) viitekehystä, jossa oleellista on asettaa selkeä tavoite ja aloittaa käyttöönotto ripeästi.

Taulukko 1. TAMKin kumppanuusmalli

KUMPPANUUS	YDINPROSESSI	LUKUMÄÄRÄ (per vuosi)
Opetuksen kumppanuus	Oppiminen	yli 500
Kehittämiskumppanuus	Kehittäminen	noin 30
Strateginen kumppanuus	Aluekehitys ja kansainvälistyminen	alle 10

TAMKIN KUMPPANUUSMALLI

TAMKin kumppanuusmalli (taulukko 1) jakautuu kolmeen erityyppiseen kumppanuuteen: opetuksen kumppanuuteen, kehittämiskumppanuuteen ja strategiseen kumppanuuteen, jotka perustuvat ammattikorkeakoulun lakisääteisiin tehtäviin (Ammattikorkeakoululaki 2013).

Opetuksen kumppanuus perustuu molempien osapuolien keskinäiseen ymmärrykseen ja pääsääntöisesti suulliseen sopimukseen. Tyypillisesti melko satunnaisiinkin toimeksiantoihin vastaava yhteistyö tapahtuu yksittäisen koulutusohjelman tasolla, ja yhteistyötä koordinoivat opettajat ja opiskelijat. Opetuksen kumppanuus tukee ensisijaisesti opiskelijan oppimisen prosessia.

Kehittämiskumppanuus vastaa yhteistyöorganisaation suunnitelmallisiin kehittämistarpeisiin ja tarjoaa TAMKin monialaisen osaamisen asiakkaan käyttöön. Kehittämiskumppanuus vahvistetaan kirjallisella, keskimäärin 2–3-vuotisella sopimuksella ja sen liitteeksi laadittavalla konkreettisella, säännöllisesti päivitettävällä kumppanuusohjelmalla. Kehittämiskumppanuus tuottaa kumulatiivista osaamista ja taloudellista hyötyä molemmille osapuolille.

Strateginen kumppanuus tukee ammattikorkeakoulun aluekehitystehtävää ja kansainvälistymistä. Strateginen kumppanuus perustuu ammattikorkeakoulun lakisääteiseen aluekehitystehtävään ja on koko TAMKin organisaation tasoista toimintaa.

KUMPPANUUSMALLI KÄYTÄNNÖSSÄ

Kumppanuusmalli on otettu TAMKissa käyttöön vuonna 2013 ja sitä on esitelty myös kansainvälisissä konferensseissa (Lilja & Seppänen 2014; Seppänen

& Lilja 2014). Johdonmukaisesti jäsennetty kumppanuusmalli on herättänyt sekä kansallista että kansainvälistä kiinnostusta. Sen vahvuutena voidaan pitää asiakkuusajattelua helpottavia ja vahvistavia linjauksia. Malli luo yhtenäisen viitekehyksen ja ohjaa ajattelua asiakaslähtöiseen suuntaan. Käytännön tilanteissa kumppanuusmallin soveltaminen voi olla kuitenkin hankalaa. Opetuksen kumppanuudessa voidaan nähdä selkeästi asiakaslähtöisiä ja työelämää kehittäviä elementtejä, ja vastaavasti kehittämiskumppanuuden voidaan katsoa palvelevan myös opetuksen tarpeita. Näin tietenkin pitääkin olla. Oleellinen ero on siinä, miltä pohjalta kumppanuutta on lähdetty rakentamaan: tarvitaanko ensisijaisesti sopiva toimeksianto opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamiseksi vai kuunnellaanko asiakkaan tarpeita ja etsitään niihin ratkaisuja ammattikorkeakoulun eri osaamisalueita yhdistelemällä.

Kehittämiskumppanuus on TAMKin kumppanuusmallin taustalla olevan ydinajattelun mukaisesti aina asiakaslähtöinen, asiantuntijavetoinen prosessi. Sen avainkäsitteet ovat ennakoitavuus, tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus, kumulatiivisuus ja monialaisuus. Opettajan rooli kehittämiskumppanuudessa on erittäin tärkeä: opettajan aktiivinen toiminta kokonaisuuden koordinoimisessa ja laadun varmistamisessa vahvistaa myös hänen omaa työelämäosaamistaan. Samalla se mahdollistaa pedagogisten ratkaisujen kehittämisen niin, että ne palvelevat sekä opiskelijoiden että kumppanin tarpeita. Opettajalta kehittämiskumppanuus vaatii riskinottoa, ennakkoluulottomuutta, rohkeutta kokeiluihin ja ennen kaikkea innostuneisuutta. Käytännössä kehittämiskumppanuudet ovat osa TAMKin myytävien palveluiden tarjontaa. Siksi uudenaikaisessa asiakkuusajattelussa on kyse sekä opettajan oman että kollegiaalisen asiantuntijuuden arvostamisesta siten, että sillä nähdään olevan myös TAMKin taloudellisia tavoitteita tukevaa rahallista arvoa. On uskallettava tarttua tilaisuuteen

ja luotettava siihen, että osaamisen vastuullisella jakamisella tuotetaan kumppanille merkittävää lisäarvoa, josta tämä on valmis myös maksamaan.

Vuosien 2013–2014 aikana TAMKissa on allekirjoitettu lähes 30 asiakaslähtöistä kehittämiskumppanuussopimusta, joiden yhtenä tavoitteena on ollut tukea syksyllä 2014 käyttöön otettuja opetussuunnitelmia synnyttämällä monialaista ja pitkäkestoista kehittämissyhteistyötä yritysten ja ammattikorkeakoulun välillä. Opetussuunnitelmien näkökulmasta tarkasteltuna kehittämiskumppanuudet vahvistavat ensisijaisesti opiskelijoiden yleisiä kompetensseja. Todellisessa työyhteisössä toimiessaan opiskelija oppii muun muassa ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja sen seurauksista. Merkittävää on myös se, että monialaisissa kehittämiskumppanuuksissa opiskelija voi monipuolisesti hyödyntää kaikkea aikaisempaa osaamistaan, mikä samalla vahvistaa hänen ammatillista identiteettiään. Voidaan toki sanoa, että tämä tavoite toteutuu missä tahansa tavanomaisessa opiskeluun liittyvässä työelämäharjoittelussa. Kehittämiskumppanuuden haastavuus, mutta samalla mahdollisuus, piileekin sen innovatiivisuudessa ja monialaisuudessa. Yhteistyö perustuu osapuolten vahvaan päämäärätietoisuuteen, avoimeen vuorovaikutukseen ja erilaisuuden kunnioittamiseen, ja konkreettiset toimenpiteet voidaan joskus määrittellä uudelleen hyvinkin nopeasti.

Syksyllä 2014 käyttöön otetut opetussuunnitelmat mahdollistavat TAMKin kumppanuusmallin mukaisen yritysyhteistyön jatkokehittämisen ja luovat suunnitelmatasolla selkeän tilauksen kehittämiskumppanuussitoumuksille, jotka tarjotaan yhteistyökumppaneille myytävänä palveluna. Käytännössä opetussuunnitelmia kuitenkin toteutetaan valitettavan usein varsin perinteisin menetelmin. Ammatillisen osaamisen kehittämisen tunnistaminen asiakaslähtöisissä oppimisympäristöissä vaatii vielä paljon opetuksen ja yhteistyökumppaneiden tarpeita avaavaa vuoropuhelua. Opetussuunnitelma puhuu täysin omaa pedagogista kieltään, kun taas yritykset edustavat liiketoimintaa ja sen ohella kukin oman toimialansa maailmaa. Parhaimmillaan pitkäjänteinen monialainen kehittämiskumppanuus tarjoaa ammattikorkeakoululle näköalapaikan työelämän kehittämiseen kaikkine vivahteineen. Sekä opetussuunnitelmauudistus että kumppanuusprosessien systemaattinen kehittäminen osoittavat, että TAMKissa ollaan oikealla tiellä kohti uusia oppimisen

tapoja entistä monipuolisemmissa oppimisympäristöissä. Matka on vasta alkanut ja tie on pitkä, mutta onneksemme yhteinen suunta jo hämöttää.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki. 2013. Luettu 19.10.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20130485>

Järvelin, A.-M. 2013. Tampere University of Technology (TUT) in Partnership. Seminaariesitys. Bringing Bright Minds Together Seminar, Tampere.

Jokinen, L. & Saarimaa, R. 2013. Osaamisen ennakointia ja tulevaisuuden osaamistarpeita. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Opetushallitus. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013/8, 68–81.

Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi, A. 2003. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopisto kehittämissyksikkö, 55–86.

Korpelainen, K., Louhelainen, H., Mahlamäki-Kultanen, S., Majuri, M., Nikander, L., Rasku, S., Saikkonen, S., Toikka, I. & Tuusjärvi P. 2013. Miten ammatillisen koulutuksen organisaatioiden innovatiivisuus vastaa tavoitteisiin ”Suomi, maailman osaavin kansa 2020”? Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Opetushallitus. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013/8, 132–145.

Korkeakoski, E. 2014. Millaista yleissivistystä koulu voi tarjota? *Opettaja* 10/2014, 36.

Laine, K. 2014. Muutos mahdollisuutena – innovaatiotoiminnan uudet mallit ammattikorkeakoulun ja kumppanien vuorovaikutuksessa. *AMK-lehti* 2/2014.

Lilja, K. & Seppänen, S. 2014. Developing University-Business Cooperation towards Strategic Partnerships. Posteresitys. University-Industry Interaction Conference (UIIN), Barcelona, Espanja.

Lepänjuuri, A. & Niskanen, A. 2014. Ostu, ahot ja ohot työelämän ja koulutuksen rajapinnalla. Teoksessa Blom, S., Lepänjuuri, A., Niskanen, A. & Nurminen, R. (toim.) Opintopisteistä osaamiseen. Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 172.

Maijala, R. 2014. TKI -kentän muutokset ja mahdollisuudet ammattikorkeakouluille. Suullinen esitys. AMK-päivät, Lahti 13.5.2014.

Marttila, L. 2008. Ammattikorkeakoulu yrityksen yhteistyökumppanina. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita Oy, 71–89.

Seppänen, S. & Lilja, K. 2014. Developing University-SME Collaboration. Teoksessa Papadopoulos, G., Ketikidis, P. & Kofteros, S. (toim.) The 7th International Conference for Entrepreneurship, Innovation and Regional Development ICEIRD, Nikosia, Kypros.

Storbacka, K. & Lehtinen, J. R. 2001. Customer Relationship Management – Creating Competitive Advantage Through Win-Win Relationship Strategies. Singapore: McGraw-Hill.

Stähle, P. & Laento, K. 2000. Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. Helsinki: WSOY, 102–103.

Sutela, M. 2014. Yhä enemmän yhdessä. *Opettaja* 15–16 /2014, 25.

Tuhkunen, A. 2014. Ilman verkostoja kunta ei kerta kaikkiaan ole mitään. Teoksessa Rintamäki, T. ja Tienhaara, P. (toim.) Palveluajattelun murros – näkymiä uudistuvaan palveluun. Tampere: Tampere University Press.

Tracy, B. 2011. Full Engagement! Inspire, Motivate and Bring Out the Best in Your People. AMACOM, American Management Association.

Yhteiset ja yleiset kompetenssit. 2013. TAMKin sisäinen sähköinen dokumentti. Luettu 19.10.2014.

14.

Neuvottelukuntatyö **OPETUSSUUNNITELMAN** *kehittämisen tukena*

TAPIO KOSKIMAA, KATJA LUOJUS & LIISA MARTTILA

Tampereen ammattikorkeakoulun toiminnassa työelämäläheisyys on elinehto. Työelämän yhteistyökumppaneita pyritään osallistamaan ammattikorkeakoulun toimintaan sekä opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämisvaiheessa että käytännön opetus- ja ohjaustyössä eli siinä toiminnassa, jossa TAMKin strategian, pedagogisten linjausten ja opetussuunnitelmien tavoitteet jalkautetaan käytäntöön.

Tässä artikkelissa Terveyspalvelut sekä Hyvinvointi- ja sosiaalipalvelut -yksiköiden kanssa läheisessä yhteistyössä toimivat työelämän edustajat kuvaavat erästä tärkeää yhteistyön muotoa, neuvottelukuntatoimintaa. Neuvottelukunnat ovat keskeisessä asemassa opetussuunnitelmien sparrauksessa ja kehittävässä arvioinnissa.

NEUVOTTELUKUNTATYÖ TAMKISSA

TAMKin laatukäsikirjassa (2010) määritellään neuvottelukuntien rakenne, toimintatavat ja tehtävät pääpiirteissään.

Kullakin koulutusohjelmalla tulee olla oma tai useamman koulutusohjelman yhteinen neuvottelukunta tai muu vastaava tapa hoitaa työelämäyhteistyötä. Rehtori nimeää neuvottelukuntien jäsenet koulutusyksikön koulutusjohtajan esityksestä. Neuvottelukuntaan kuuluu useita työelämän edustajia, opiskelijakunnan edustaja, kyseessä olevan koulutuksen tai koulutusohjelman koulutuspäällikkö sekä koulutusalaan vastaavan koulutusyksikön koulutusjohtaja. Neuvottelukunnan puheenjohtajana toimii aina TAMKin ulkopuolinen henkilö. Neuvottelukunta voi kutsua kokouksiinsa tarvittaessa vierailevia asiantuntijoita.

Neuvottelukuntien tehtäviin kuuluu mm. talouden suhdanteiden, kunkin alan työvoimatarpeiden sekä muun asiaan kuuluvan ennakointiaineiston analysointi sekä mahdollisten koulutustarpeiden selvittäminen. Tärkeää on myös kunkin koulutusohjelman laadun seuranta erilaisten mittarien ja palautetiedon avulla (mm. valmistuneiden lukumäärä, työllistyminen, opintojen keskeyttämiset, koulutusohjelman vetovoimaisuus sekä opiskelijoiden, työelämän edustajien ja opetushenkilökunnan antama palaute).

Neuvottelukunnat tekevät esityksiä opetussuunnitelmien kehittämiseksi muun muassa edellä esitetyn tiedon perusteella. Esitykset voivat kohdistua mm. opetussuunnitelman osaamisiin, valinnaisuuksiin ja vaihtoehtoisuuksiin sekä opetussuunnitelmaan kokonaisuutena. Neuvottelukunta voi antaa lausunnon esimerkiksi sille esitetystä opetussuunnitelmaluonnoksesta, ja opetussuunnitelmatyön tekijät pyrkivät muokkaamaan opetussuunnitelmaa neuvottelukunnan ehdotusten mukaan. Opetussuunnitelman ja kunkin koulutuksen kehittämisen lisäksi tärkeimpiä tavoitteita ovat harjoittelu- ja opinnäytetyöprosessin kehittäminen. Kaiken kaikkiaan tavoitteena on kehittää TAMKissa tarjottavaa koulutusta ja palveluja siten, että ne palvelevat opiskelijaa, työelämää ja TAMKia mahdollisimman hyvin. (TAMKin laatukäsikirja 2010.)

Seuraavassa TAMKin tärkeän yhteistyökumppanin, Pirkanmaan sairaanhoitopiirin, edustajat kertovat näkemyksiään neuvottelukuntatyöstä.

KOKEMUKSIA SAIRAANHOITAJAKOULUTUKSEN NEUVOTTELUKUNTATYÖSTÄ - KATJA LUOJUS

Sairaanhoitajakoulutuksen neuvottelukunnassa on syvennytty opetussuunnitelman kehittämistyöhön systemaattisella tarmokkuudella. Laaja-alaisessa neuvottelukunnassa on tuotu esiin eri toimijoiden näkökulmia, mikä on mahdollistanut monipuolisen keskustelun työelämän haasteiden kohtaamisesta opetussuunnitelman valossa.

Lähes kaikissa neuvottelukunnan kokouksissa on viimeisen kahden vuoden aikana keskusteltu uudesta opetussuunnitelmasta ja työstetty sitä. Prosessin omaisen työskentelyn taustalla ovat työelämän ammattilaisten näkemykset siitä, millaista osaamista ja millaisia taitoja ammattiin valmistuvalta hoitotyöntekijältä odotetaan. Työn tueksi Pirkanmaan sairaanhoitopiirin ylihoitajilta kerättiin sähköpostikyselyn avulla tietoa, käsityksiä ja odotuksia tulevaisuuden ammattilaisten vaatimuksista. Lähtökohdina käytettiin tulevaisuuden näkymää palveluiden muutostarpeista, hoito- ja asiakaspalveluiden muutuvista prosesseista sekä muuttuvista palvelumuodoista terveydenhuollon konteksteissa.

Neuvottelukunnassa on kiinnitetty opetussuunnitelman kehittämistyössä erityistä huomiota osana sairaanhoitajan tutkintoa suoritettavan, ammattitaitoa edistävän harjoittelun tarkasteluun. Harjoittelun osuus tutkinnon kokonaisuudesta on merkittävä. Jotta opiskelija saa realistisen käsityksen tulevan ammatin edellyttämistä tiedoista ja taidoista, harjoittelun pitää olla työelämän osaamistarpeisiin valmentavaa. Opetussuunnitelman kehittämisessä ja arvioinnissa on pohdittu asiakaslähtöisiä harjoittelukokonaisuuksia, joissa opiskelijat voivat kulkea hoitoprosessin mukaisesti erilaisissa toimipisteissä ja toimintayksiköissä potilaan tai asiakkaan tapaan. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun tulee muodostaa kokonaisuus ammatillisessa kasvussa, jossa työelämän perustaidot vahvistuvat ja karttuvat, kunnes opiskelijat oppivat yhä haastavampia hoitotyön ammattilaiselta vaadittavia työelämätaitoja.

Neuvottelukuntatyö on antoisa kokemus, jossa on verkostoiduttu ammattikorkeakoulun toimijoiden ja työelämän eri edustajien kanssa. Neuvottelukunnan opiskelijajäsenet ovat tuoneet raikkaan

näkökulmansa erilaisiin kysymyksiin sekä tuoneet todellisen asiakkuuden keskusteluihin. Opetussuunnitelmatyötä on tehty asiakkaiden ammatillisen kasvun näkökulmasta eli opiskelijoiden parhaaksi. Uskon, että avoimella keskustelulla ja uusilla rakenteellisilla ratkaisuilla on kehitetty opetussuunnitelmaa ja tuotu se lähemmäksi sekä arkea että tulevaa.

KOKEMUKSIA RÖNTGENHOITAJAKOULUTUKSEN NEUVOTTELUKUNTATYÖSTÄ - TAPIO KOSKIMAA

Olen toiminut röntgenhoitajakoulutusta koskevan neuvottelukunnan jäsenenä ja puheenjohtajana kahdessa eri ammattikorkeakoulussa. Aiemmin toimin Helsingissä Stadiassa (nykyisin Metropolia) ja nykyisin Tampereella TAMKissa. Molemmissa oppilaitoksissa keskeistä on ollut se, että jos työelämän edustaja haluaa vaikuttaa opetussuunnitelmaan, se on mahdollista – mutta se on työelämän edustajista itsestään kiinni. Opetussuunnitelma rakentuu opettajien ansiokkaan työn tuloksena. Käytännön edustajina olemme neuvottelukunnassa ottaneet siihen lähinnä kantaa. Uskon kuitenkin, että kannanotomme ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman lopulliseen toteutukseen.

Työelämän kannalta on huomioitu tiettyjä keskeisiä asioita. Koulutuksen tulee vastata uudistuvaan ja kehittyvään työelämään. Radiografia ja sädehoito kehittyvät teknisesti, menetelmällisesti ja lääketieteellisesti koko ajan, ja uudet tutkimus- ja hoitomenetelmät vaativat uudenlaista osaamista. Röntgenhoitajakoulutuksen tulee siten olla koko ajan kehityksessä mukana, jotta opetettava teoria ja käytäntö kohtaavat toisensa. Tämä on röntgenhoitajakoulutuksessa todella merkittävä ja todellinen asia. Neuvottelukunnan jäsenet edustavat käytännön asiantuntijoita eri osaamisen alueilta; näin mahdollistetaan kattava käsitys opetussuunnitelman sisällön tarpeista. Opettajakunta on ottanut palautteemme positiivisesti vastaan ja reagoinut tarpeisiin opetussuunnitelmassa. Opettajien ja työelämän edustajien saumaton ja jatkuva yhteistyö on siis tärkeää, ja sitä voisi vielä reippaasti lisätäkin.

Neuvottelukunta antaa palautetta opiskelijoiden ohjatusta harjoittelusta ja vaikuttaa sitä kautta myös opetussuunnitelmaan. Neuvottelukunta käsittelee

ohjatun harjoittelun onnistumista ja laatua. Käsittely on vuorovaikutteista ja siinä huomioidaan niin työelämän kuin oppilaitoksenkin näkökannat. Tavoitteena on siis yhteisymmärrys harjoittelun toteutuksesta ja sen kytkemisestä onnistuneesti opetussuunnitelmaan. Opiskelijoiden antama palaute (CLES-mittari) on ensiarvoisen tärkeä osa ohjatun harjoittelun kehittämistä.

Neuvottelukunta ottaa kantaa myös opiskelijavalintoihin ja kurssien ryhmäkoko. Neuvottelukunta on ollut viime vuosina huolissaan siitä, että valintaprosessi on ulkoistettu ja TAMKin omat opettajat eivät ole olleet siinä mukana. Uskomme, että alan asiantuntijaopettaja lisäisi opiskelijavalintaan luotettavuutta oikeiden valintojen suhteen. Lisäksi neuvottelukunnassa on käyty paljon keskustelua kurssien ryhmäkoosta, ja olemme voineet vaikuttaa mm. siihen, että vuodessa käynnistyy vain yksi kurssi. Tämä vastaa olemassa olevaan röntgenhoitajatarpeeseen. Liian isot opiskelijamäärät tekisivät myös ohjatun harjoittelun toteuttamisesta hankalaa, miltei mahdotonta: Pirkanmaan harjoittelupaikat eivät riittäisi, ja opiskelijoiden tulisi suorittaa harjoitteluita entistä useammin kaukana opiskelupaikkakunnastaan ja kodistaan.

Neuvottelukunnan keskeinen tehtävä on toimia linkkinä koulun ja työelämän välillä. Yhteistyöllä pysytään kehittämään ja suunnittelemaan koulutusta työelämän tarpeet huomioiden. Työelämän edustajat haluavat saada TAMKista osaavia, motivoituneita ja ammatistaan innostuneita röntgenhoitajia. Koulutusvelvollisuus jatkuu myös valmistumisen jälkeen, ja viime aikoina neuvottelukunta onkin ottanut kantaa täydennyskoulutustarpeeseen ja esittänyt täydennyskoulutuksen aihealueita. TAMK on vastannut toiveeseen ripeästi, ja suunnittelu on jo hyvässä vauhdissa. Myös TAMKin ja työelämän edustajien yhteiset hankkeet käynnistyivät tänä syksynä. Niiden avulla kehitetään työelämän prosesseja, ja hankkeisiin yhdistetään myös opiskelijoiden tekemiä oppinäytetöitä.

Työelämäyhteistyö TAMKissa näyttää valoisalta, ja se on lisääntynyt mukavasti viime aikoina. Toivottavasti pian valittava uusi neuvottelukunta kehittää yhteistyötä entistäkin aktiivisemmin.

LÄHDE

TAMKin laatukäsikirja. 2010. *Tutkintoon johtava koulutus. Neuvottelukuntien toiminta.* TAMKin sisäinen ohjeistus.

15.

Henkilöstökoulutus **OPETUSSUUNNITELMIEN** *uudistusprosessissa*

LIISA MARTTILA & PÄIVI KARTTUNEN

Strategialähtöinen henkilöstön osaamisen kehittäminen, esimerkiksi henkilöstökoulutuksen avulla, perustuu yleensä organisaation johdon strategisiin linjauksiin ja tavoitteisiin (Viitala 2008, 14–15). TAMKin opetussuunnitelmatyön aikaisella ja sitä tukevalla henkilöstökoulutuksella pyrittiin vaikuttamaan pedagogiseen kulttuuriin ja työn tekemisen tapoihin siten, että TAMKin strategiassa (2010) esiin tuotuja arvoja toteutettaisiin myös käytännön toiminnassa. Teemoja, joita halutaan strategisesti edistää, ovat mm. eri koulutusalojen välinen yhteistyö, korkeatasoinen pedagoginen osaaminen, pedagogisen johtamistyön tuki ja kehittäminen sekä moniosaaminen. Tässä artikkelissa kerrotaan siitä, millaista tämä henkilöstökoulutus käytännössä oli.

Opetussuunnitelmauudistus ei ole pelkästään opintojaksojen sisältöjä tai nimiä koskeva kirjaustekninen uudistus. Jos opetussuunnitelmaa ajatellaan laajemmin, opiskelijan pedagogisen, psykologisen, teknologisen, käytännöllisen ja kulttuurisen oppimisympäristön (Hannafin, Hannafin, Land & Oliver 1997) toivottuna ilmenemänä tai suunnitelmana (mm. Auvinen ym. 2005, 40–42), kysymys on opetus- ja ohjaushenkilökunnan osaamisen kannalta laajemmista kysymyksistä kuin uusien opintojaksojen nimien tai muodikkaiden käsitteiden soveltamisesta. Perusteellisen opetussuunnitelmauudistuksen myötä oppilaitoksessa tarkastellaan uudestaan myös sitä, mikä on kullakin koulutusalaalla oleellista sekä miten ja milloin oleellista sisältöä olisi järkevintä opettaa ja ohjata. Keskeiseksi nousee tällöin myös kysymys opettajien osaamisesta: pystytäänkö uudet opintokokonaisuudet ja opetussuunnitelman toteuttamisen uusi käsikirjoitus (Kukkonen 2011, 86–87) sekä sen taustalla olevat arvot, tiedot ja taidot tuomaan käytännön opetustyöhön ja sen suunnitteluun?

Opetussuunnitelmauudistuksen rinnalla kuljetettiin koko prosessin ajan sitä tukevaa henkilöstökoulutusta. Koulutuksen tavoitteena oli, ja on edelleen, tukea eri koulutusohjelmien opetussuunnitelmatyötä, opetussuunnitelman toteutusta sekä TAMKin yhteistä pedagogista kulttuuria ja monialaista yhteistyötä (ks. myös Karttunen & Marttila tässä julkaisussa). Suurin osa koulutuksesta kohdistui opetussuunnitelmatyötä tekeville opettajille, koulutusohjelmista vastaaville koulutuspäälliköille ja kokonaisista koulutusalayksiköistä vastaaville koulutusjohtajille. Tämän lisäksi koulutuksiin pyrittiin saamaan osallistujiksi myös opetuksen tukipalveluhenkilökuntaa. Kouluttajina toimivat sekä ulkopuoliset asiantuntijat että talon omat osaajat. Koska henkilöstökoulutukset voidaan nähdä osana strategisen johtamisen jalkauttamista, yhteiset koulutusteemat poimittiin opetussuunnitelmaprosessin keskeisistä teemoista. Koulutustoiveita ja osaamistarpeita kerättiin myös suoraan TAMKin henkilökunnalta.

Koulutustilaisuuksista pyrittiin rakentamaan mahdollisimman keskustelevia sekä osallistujien olemassa olevaa substanssi- ja pedagogista asiantuntijuutta hyödyntäviä.

TAMKissa tätä henkilöstökoulutuskokonaisuutta kuvataan pedagogiseen uudistukseen liittyväksi kehittämiskoulutukseksi (erotuksena muusta, ns. yleisempään asiantuntijatyöhön liittyvästä henkilöstökoulutuksesta). Koulutukseen sisältyi 2010–2013 opetussuunnitelmien laadintaan kohdistuvaa koulutusta, jossa käsiteltiin mm. osaamisperustaista opetussuunnitelmaa, opintojen mitoitusta, aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä opetussuunnitelmien rakenteen tarkastelua ja kuvaamista, myös visuaalisesti.

TAMKissa on osallistavan johtamisen (esim. Jäppinen & Sarja 2012) ja suunnittelun keinoin rakennettu ne yhteiset pedagogiset periaatteet, joita kussakin koulutusohjelmassa sekä siihen nivellyvässä opetus- ja ohjaustoiminnassa noudatetaan, oli kunkin ohjelman opetussuunnitelman pohjana oleva pedagoginen lähestymistapa mikä tahansa. Monialaisessa TAMKissa pedagogisen suunnittelun ja kehittämisen yhtenä punaisena lankana on ammatillisten alaerityisyyksien tunnistaminen. Tällöin työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin vastaamisen nähdään tapahtuvan parhaiten kunkin alan erityispiirteisiin ja -kysymyksiin parhaiten sopivia kontingensseja oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä kehittämällä. TAMKissa on myös useita jopa kansallisen tason pedagogisia osaamiskärkiä, mm. problem based learningin (esim. hyvinvointipalvelut ja metsätalous), valmistavan ohjaajuuden (esim. liiketalous ja palvelut) sekä kansainvälisissä ympäristöissä tapahtuvan projektioppimisen (esim. media-ala) saralla. Henkilöstökoulutus on ollut tärkeä väline näiden alaan ja pedagogiikkaan liittyvien erityisosaamisten tunnistamisessa ja kuvaamisessa, yhteisiä pedagogisia periaatteita noudattaen.

Alaerityisyyttä tarkasteltiin mm. etsimällä kunkin koulutusohjelman kynnyskäsitteitä (ks. Lähteenmäki tässä julkaisussa), joilla pyrittiin löytämään koulutusohjelman tärkein ammatillinen ydin ja tuomaan se opetussuunnitelman punaiseksi langaksi. Alaerityisyyden tunnistaminen mahdollistaa myös sen tunnistamisen, mitä osaamista käytännön monialaisessa työelämässä tarvitaan muilta koulutusohjelmilta. Alaerityisyyden korostamisen lisäksi pedagogisen

kehittämisen koulutuksissa rakennettiin siltoja eri koulutusohjelmien ja -alojen välille monialaisen osaamisen kartuttamiseksi ja näin myös uudenlaisen osaamisen synnyttämiseksi (TAMKin strategia 2010–2019. Toimenpiteet...). Tavoitteena oli löytää sekä yhteisiä osaamistarpeita että toinen toistaan täydentävää osaamista. Prosessin aikana yhdeksi yhteiseksi osaamiseksi tunnistettiin yrittäjyysosaaminen, joka konkretisoitui kaikkia koulutusaloja palvelevan Y-Kampuksen kehittämistyönä.

Opetussuunnitelmaudistuksen myötä TAMKille laadittiin myös yhteiset osaamiset (Suositus tutkintojen... 2010) ja yhteiset arviointikriteerit (ks. Tiili tässä julkaisussa). Myös nämä teemat sisällytettiin koulutuksiin.

Opetussuunnitelmaudistukseen liittyy kiinteästi myös oppimisympäristöjen tarkastelu. Pidimme tärkeänä tunnistaa ja kehittää sellaisia oppimisympäristöjä (sekä virtuaalisia että fyysisiä), jotka tukevat uusien opetussuunnitelmien toteuttamista. Erilaisia oppimisympäristöratkaisuja esiteltiin mm. koko TAMKin henkilöstölle suunnatuissa seminaaripäivissä, TAMK-päivissä, ja pienemmissä koulutustilaisuuksissa. Eräs tavoite oli tarjota opiskelijoille lisää mahdollisuuksia olla mukana TKI-toiminnan projekteissa ja erilaisissa kumppanuussuhteissa (ks. mm. Lilja & Seppänen tässä julkaisussa). Henkilöstökoulutuksen keinoin henkilökunnalle tehtiin tutuksi TKI-toimintaan liittyviä oppimisympäristöjä ja niissä toteutettuja oppimiskäytäntöjä.

Opetussuunnitelmien valmistumisvaiheessa nostettiin koulutusyksiköittäin esille myös ne osaamistarpeet, joita kunkin yksikön henkilöstöllä oli uuden opetussuunnitelman toteutukseen liittyen. Koulutusyksiköissä käynnistettiin tämän perusteella opettajien osaamista tukeva kehittämistyö, jonka tavoitteena oli opettajien osaamisen päivittäminen. Kyse oli käytännöllisen toimintatutkimuksen kaltaisesta lähestymistavasta, jonka tavoitteena oli oman työn kehittämisen kautta oppiminen. Tästä hyvänä esimerkkinä on insinöörikoulutuksessa hyödynnetty projektioppimisen malli.

Pedagogiseen uudistukseen liittyvän kehittämiskoulutuksen lisäksi TAMKissa järjestetään henkilöstökoulutusta, jonka tavoitteena on vastata yleisiin toimintaympäristön muuttumisen haasteisiin ja näin tukea henkilöstön osaamista. Viime vuosina painopiste on

ollut mm. kieli- ja viestintäkoulutuksessa sekä erilaisissa asiakaspalveluun ja erilaisten opetushallinnollisten työkalujen käyttöön liittyvissä koulutuksissa. Näitä koulutuksia on suunniteltu yhteistyössä eri yksiköiden kanssa ottaen huomioon kehityskeskusteluissa esille nousseet kehittämistarpeet.

Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmaudistus on limittynyt useisiin muihin TAMKin muutos- ja kehityskuluihin. Näistä ehdottomasti tärkeimpänä voidaan pitää Pirkanmaan ja Tampereen ammattikorkeakoulujen fuusiota vuoden 2010 alussa. Vaikka näiden ammattikorkeakoulujen välillä oli jo tehty yhteistyötä, opetussuunnitelmaudistukseen liitetyn (sekä muun) henkilöstökoulutuksen tavoitteena oli tutustuttaa eri alojen osaajia toisiinsa ja auttaa löytämään yhteisiä intressejä ja luomaan yhteisiä ”uuden TAMKin” pedagogisia ja opetukseen liittyviä hallinnollisia toimintatapoja.

Tällä tiellä ollaan edelleen: henkilöstökoulutusten ja -tapahtumien aikana syntyy yhä innostavia ja työtä kehittäviä kanssakäymisiä, mutta välillä uusien toimintatapojen löytäminen ja niihin sopeutuminen koetaan vaikeaksi. Yksi tärkeänä pysynyt kehittämiskohde on opetus- ja tukihenkilöstön välisen yhteisen näkemyksen luominen – ovathan opiskelijan oppiminen ja hyvät kokemukset TAMKista kaikkien täällä toimivien yhteinen tavoite. Henkilöstökoulutuksiin sinänsä liittyy ikuinen ongelma: tavoittaako koulutus ne, jotka sitä kipeimmin tarvitsisivat?

Opetussuunnitelmaudistusprosessissa tiiviisti mukana olleina olemme vahvasti sitä mieltä, että pedagogiseen uudistukseen liittyvät henkilöstökoulutukset ja niissä käydyt keskustelut ovat avanneet uusia näkymiä ja ajattelutapoja sekä rakentaneet yhteistä tahtotilaa TAMKin opetus- ja koulutustoimintaan liittyen. Uudistuvaa opettajuutta voidaan edistää koulutuksin, mutta opettajille suunnatun koulutuksen vaikuttavuutta voidaan lisätä vain liittämällä se opetussuunnitelman toteutuksen kontekstiin – käytännön opetukseen ja ohjaukseen. Tämän tyyppinen käytännöllinen toimintatutkimus, johon liittyy valmentava tai mentoroiva ote, on osoittautunut käytännössä onnistuneeksi tavaksi viedä muutosta eteenpäin. Varsinainen muutos lähtee kuitenkin kunkin TAMKilaisen lähiyhteisöistä. Uskomme, että tässä ollaan todella hyvällä tiellä!

LÄHTEET

Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammatti-korkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammatti-korkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9.

Hannafin, M.J., Hannafin, K., Land, S.M. & Oliver, K. 1997. Grounded Practice and the Design of Constructivist Learning Environments. *Educational technology research and development* 45: 3, 101–117.

Jäppinen, A.-K. & Sarja, A. 2012. Distributed Pedagogical Leadership and Generative Dialogue in Educational Nodes. *Management in Education* 26: 2, 64–72.

Kukkonen, H. 2011. Positointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V.-M. (toim.) Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 83–103.

Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja yhteisten kompetenssien soveltamisesta koulutusohjelmissa. 2010. Arene ry. Luettu 26.6.2014. <http://www.diak.fi/files/diak/Harjoittelu/ARENEnsuoitusNQFnyhteistenkompetenssiensoveltamisesta.pdf>

TAMKin strategia 2010–2019. Luettu 8.9.2014. [http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/\\$all/156822E30C4EDEA9C22575750033C5C6](http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/$all/156822E30C4EDEA9C22575750033C5C6)

TAMKin strategia 2010–2019. *Toimenpiteet strategisille teemoille*. Sisäinen julkaisu. Luettu 10.6.2010.

Viitala, R. 2008. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. 3. painos. Helsinki: Inforviestintä Oy.

16.

Opetussuunnitelmaprosessin **LAADUNHALLINTA** *ja arviointi*

PÄIVI KARTTUNEN

Laadunhallinta on oleellinen osa korkeakoulujen toimintaa ja toimintaprosesseja. TAMKin laadunhallinnan tavoitteeksi on asetettu, että se on kiinteä osa kaikkea toimintaa. Tämän vuoksi myös TAMKin opetussuunnitelmien laadintaprosessiin sisällytettiin alusta saakka arviointi ja laadun kehittäminen. Osa tätä toimintaa oli prosessin kuvaaminen, mutta samalla vaiheisiin sisällytettiin myös prosessin organisointiin ja tuotoksiin kohdistuva arviointi. Tässä artikkelissa tavoitteena on tarkastella erityisesti opetussuunnitelman laadintavaiheeseen sisältyvää arviointia kehittävän arvioinnin näkökulmasta.

Opetussuunnitelma on korkeakoulun toiminnan kannalta ydinasia, ja näin myös sen laadintaprosessi on tärkeä koko organisaation

strategian, strategisen kehittämisen ja johtamisen kannalta. Opetussuunnitelmat ja henkilöstön ja koko organisaation kehittäminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän vuoksi opetussuunnitelmien laadintavaiheeseen sisällytetty laaja arviointi ja opetussuunnitelmien tarkastelu eri näkökulmista mahdollistavat paremmin myös opetussuunnitelmien toteuttamisen. Erityisesti arvioinnin kautta voidaan myös tuoda esiin ja analysoida niitä asioita, joilla on vaikutus henkilöstön ja koko organisaation kehittämiseen (ks. Cowan, George & Pinheiro-Torres 2004).

OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSIN ARVIOINNIN LÄHTÖKOHDAT

TAMKin hallituksessa vuonna 2012 osana opetussuunnitelmaperiaatteita hyväksytty opetussuunnitelman määrittely ohjasi opetussuunnitelman laadintaa ja samalla myös sen arviointia. Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan TAMKissa seuraavaa:

Opetussuunnitelma on kuvaus koulutusohjelman opiskelijoiden suunnitellusta osaamisen kehittymisestä. Osaamisen kehittymisen kuvauksessa otetaan huomioon opiskelijan lähtötaso, tavoiteltava osaaminen, tutkintoon käytävissä oleva opiskelijan työmäärä sekä keinot, joilla tavoitteisiin päästään.

Opetussuunnitelma on ammattikorkeakoulun ja koulutusohjelman opetuksen kehittämisen ja opetuksen johtamisen väline. Opetussuunnitelma tekee näkyväksi ammattikorkeakoulun ja koulutusohjelman opetusajattelun. Se toimii oppimisen ja opintojen ohjausjärjestelmänä ja opetuksen laadusta ja opetuksen järjestäjätahoista kertovana informaatiojärjestelmänä. (ks. myös Karjalainen ym. 2003.)

Tämän perusteella osaaminen ja korkeakoulun sekä opiskelijoille että työelämän edustajille antamat lupaukset ovat tärkeässä roolissa opetuksen kehittämisen ja johtamisen kannalta.

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella sekä suunnitellun että toteutuneen opetussuunnitelman näkökulmasta. Tämän perusteella myös opetussuunnitelman arviointi voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen: opetussuunnitelman laadintaprosessin arviointiin, opetussuunnitelman toteutusprosessin arviointiin ja opetussuunnitelman tuottaman osaamisen arviointiin. Opetussuunnitelman arvioinnin pitäisi korkeakoulutuksessa olla Harrisin ym. (2010) mukaan kehittävää ja monitasoista pitkittäisseurantaa. Opetussuunnitelman laadintaprosessiin liittyvän arvioinnin voidaan katsoa olevan luonteeltaan erityisesti kehittävää arviointia. Sen tunnuspiirteisiin kuuluu Seppälän (2014) mukaan selkeä kehittämiseen liittyvä tavoiteorientaatio, jossa jo valittujen arviointimenetelmien avulla pyritään oppimiseen, toiminnan ymmärtämiseen ja erilaisten näkökulmien esiin tuomiseen. Kehittävän arvioinnin periaatteisiin kuuluu myös kriteerien julkisuus ja avoimuus. Kriteereitä voidaan työstää yhdessä luottamuksen lisäämiseksi arviointiprosessissa ja yhteistyössä. Kehittävälle arvioinnille tyypillistä on myös yhdessä työskentely ja vuorovaikutus. Toimintatapaan liittyy lisäksi oman toiminnan analyysi ja sen reflektointi systemaattista tiedonkeruuta unohtamatta. (Seppälä 2014, 15–17.)

Nygaardin & Belluigin (2011, 661) esittämässä mallissa korostuu samaan tapaan vahvasti kontekstiin sidottu ajattelu. Sen mukaan arviointia suunniteltaessa on tärkeää ottaa huomioon neljä erilaista näkökulmaa, jotka ovat

1. arvioinnin päämäärä
2. arvioinnin sisältö
3. arvioinnin tuottaman tiedon käyttö
4. arvioinnissa käytettävä metodiikka.

Arvioinnin eri vaiheiden tavoitteena oli myös tehdyn analyysin kautta käytävä keskustelu. Barnett & Coate (2011) pitävät tärkeänä, että opetussuunnitelmien taustalla oleva ajattelu tehdään näkyväksi. Kirjoitetut opetussuunnitelmat, sen rakenteet, opintojaksojen kuvaukset ja käytetyt käsitteet heijastavat tietoisesti tai tiedostamatta taustalla olevaa opetuksen ja oppimisen kulttuuria. (Barnett & Coate 2011, 150–151.) Opetussuunnitelmien laadintavaihe oli näin hyvä vaihe tuoda esiin niitä käsityksiä, joihin ratkaisuja perustetaan prosessin aikana. Yhteinen asioiden tarkastelu on näin samalla myös yhteinen oppimisprosessi.

Opetussuunnitelman laadintavaiheeseen sisällytetty arviointi toteutettiin kolmessa eri vaiheessa, jossa kullekin vaiheelle laadittiin tietyt arvioinnin kohteet ja niitä kuvaava kriteeristö (liite 1). Opetussuunnitelmien laadintavaiheessa toteutetun arvioinnin päämääränä oli ensinnäkin huolehtia siitä, että opetussuunnitelmat täyttävät niille asetetut kriteerit. Arviointikriteeristössä painotettiin TAMKin opetussuunnitelmaprosessille asetettujen tavoitteiden ja TAMKin hallituksen hyväksymien opetussuunnitelmaperiaatteiden toteutumista. Laajemman arvioinnin lähtökohdan muodostivat ne ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyölle yleisesti Suomessa asetetut kriteerit, joita on työstetty erityisesti vuosina 2009–2010 Arenen yhteisen koulutusohjelma-projektin yhteydessä. (Paasivuori, Auvinen & Ilola 2010.) Voidaankin sanoa, että arviointikriteeristöihin oli koottu TAMKin valtakunnallisia linjauksia noudattelevat, mutta tämän organisaation erityistarpeisiin hiotut yhteiset pedagogiset periaatteet pähkinänkuoressa, opetussuunnitelmien tekijöiden itsearviointia ohjaaviksi kysymyksiksi operationalisoituna.

OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSIIN SISÄLTYVÄN ARVIOINNIN TOTEUTUS

Opetussuunnitelman laadintaprosessia arvioitiin kolmessa eri tarkistuspisteessä, aina runsaan puolen vuoden välein. Arvioinnin päämäärä, sisältö ja metodit vaihtelivat jonkin verran kussakin tarkistuspisteessä (ks. Nygaard & Belluigi 2011).

Opetussuunnitelmatyöryhmällä oli käytössään intranetissä yhteinen wiki-alusta, jonne oli pääsy koko henkilöstöllä. Wikiin laadittiin kullekin koulutukselle oma arviointilomakepohja, jonne koulutuksen kehittämisestä vastaava päällikkö kokosi vastaukset kuhunkin arviointikriteeristöä kuvaavaan kysymyseen noin viikkoa ennen yhteistä arviointiseminaaria. Jokaisella koulutuksella oli myös toisia koulutusaloja edustavat vertaisarvioijat, jotka perehtyivät materiaaliin ja laativat omat kommenttinsa ja kysymyksensä ennen arviointiseminaaria. Jokaiseen tarkistuspisteeseen osallistui laaja joukko henkilöstöä aina vararehtoreista koulutuksesta vastaaviin päälliköihin. Paikalla oli myös sisäisten palveluiden henkilöstöä. Arvioinnin lähtökohtana oli TAMKin laadunhallinnan periaatteiden mukaisesti avoimuus, vastavuoroisuus

ja yhdessä oppiminen sekä opetussuunnitelman laadintaprosessin ja arviointiprosessin jatkuva kehittäminen.

ENSIMMÄINEN TARKISTUSPISTE

Ensimmäinen tarkistuspiste oli luonteeltaan benchmarking-tyyppinen. Tässä vaiheessa tavoitteena oli kartoittaa mm. opetussuunnitelmatyön organisointia, koska opetussuunnitelmaprosessin päämääränä oli myös laaja osallistaminen. Tätä pidettiin tärkeänä, koska tavoitteena oli osaamiskeskeisen ajattelun vieminen eteenpäin koulutusyksikössä.

Ensimmäisessä vaiheessa tärkein arvioinnin kohde oli koulutuksen tuottaman osaamisen analyysi. Tulevaisuuden osaamisen arviointi on haasteellinen tehtävä, ja siinä koulutuksen arvioijilta edellytettiin perehtymistä laajaan lähdeaineistoon ja eri tahoilta kerättyyn palautetietoon. Myös toinen arvioitava kohde, koulutuksen tarkastelu osaamisina ja kompetensseina, on vaativa tehtävä, ja sellaisena se myös opetussuunnitelman laadintavaiheessa näyttäytyi. On ymmärrettävää, että ainejakoisen opetussuunnitelman perinne näyttäytyi edelleen vahvana. Kolmas arvioitava kohde oli opetussuunnitelman lähtökoh-tien tarkastelu. Siinä kartoitettiin erityisesti osaamisen tasoa ja niitä pedagogisia periaatteita, joihin koulutus perustuu. Neljäs arvioinnin kohde oli TAMKin strategia ja sen nivoutuminen opetussuunnitelmiin.

Ensimmäisen tarkistuspisteen arvioinnissa tarkastelu kohdistui kunkin teeman osalta esille nousseisiin vahvuuksiin ja kehittämistarpeisiin sekä koulutuksen tuottamaan osaamiseen. Arviointitilaisuuden aikana pyrittiin myös löytämään teemoja, joissa koulutusohjelmat voisivat tehdä yhteistyötä opetuksen järjestämisessä.

TOINEN TARKISTUSPISTE

Toinen arviointi tehtiin vaiheessa, jossa opetussuunnitelmien laadinnassa oli jo edetty laajoista osaamistavoitteista osaamiskokonaisuuksien ja vuositeemojen määrittelyyn. Arviointi toteutettiin vertaisarviointina. Vaihetta varten laadittiin jälleen arviointikohteet ja -kysymykset, jotka kirjattiin

yhteiseen wiki-pohjaan. Samoin kuin ensimmäisessä arvioinnissa, vertaisarvioinnissakin korostui oppiminen ja kehittäminen. Arvioinnin kohteita oli runsaasti, ja niihin perehtyminen vaati aikaa kaikilta työhön osallistuneilta.

Arvioinnin kohteet olivat seuraavat:

- koulutusohjelman tuottaman osaamisen ja yleistavoitteiden määrittely
- opetussuunnitelmamalli ja pedagogiset ratkaisut
- opintojaksojen kuvaukset ja niiden osaamisperustaisuus
- osaamisen arviointi
- TKI-toiminnan huomioon ottaminen oppimisympäristönä
- joustavan etenemisen mahdollisuudet
- harjoittelu
- osaamisen kokonaisuudet täydennyskoulutusmoduuleina
- kansainvälisyyden sisällyttäminen opetussuunnitelmaan
- TAMKin painoalojen sisältyminen opetussuunnitelmaan
- taloudellisuus.

Opetussuunnitelmatyöstä vastaavat tekivät täsmennyksiä arviointikriteereihin ja arviointia ohjaviin kysymyksiin ensimmäisestä tarkistuspiisteestä saadun palautteen perusteella. Toisessa tarkistuspiisteessä vertaisarviointia ja kehittävän arvioinnin metodiikkaa hyödyntävä toimintatapa alkoi jo tuntua prosessiin osallistuneista luontevammalta. Tilaisuuksia ei nähty pelkästään ”arvostelutilaisuuksina”, vaan myös oman suunnittelutyön kehittämisen ja toisilta oppimisen välineinä. Osallistujat kysyivät neuvoja ja tarkennuksia sellaisiin asioihin, jotka olivat jääneet heille prosessissa tai sen linjauksissa epäselviksi. Tarkistuspiisteessä käyty keskustelu paljasti asioita, joita oli prosessin kuluessa tulkittu eri tahoilla eri tavoin. Tarkistuspiisteessä käydyt keskustelut toivat myös esiin teemoja, joihin tarvittiin lisää tai tarkempia yhteisiä linjauksia. Tässä vaiheessa laadun kehittäminen ulottui myös prosessin johtamiseen ja koordinointiin. Koska opetussuunnitelman kehittämisessä oli paljon toimijoita, tiedonkulun ja verkoston toiminnan johtamisen rooli muutoksen onnistuneessa läpiviennissä korostui.

KOLMAS TARKISTUSPISTE

Kolmannessa ja viimeisessä arviointivaiheessa ennen opetussuunnitelmien hyväksymistä analyysin kohteet olivat osin samoja kuin edellisissä vaiheissa. Arvioinnissa käytettiin myös samaa metodiikkaa ja käytännön toimintatapoja kuin toisessa tarkistuspiisteessä, mutta painopiste oli enemmän valmiiden tuotosten arvioinnissa. Arviointikohteita oli tarkennettu täsmennyksin, ja tavoitteena oli tarkastella, miten kukin arvioitava asia ilmeni opetussuunnitelmassa tai oli sisällytetty siihen.

Arvioinnin kohteet olivat

- opetussuunnitelman rakenne
- osaamisperustaisuus
- TAMKissa hyväksytyt pedagogiset periaatteet
- taloudellinen kestävyys
- koulutuksen merkittävimmät oppimisympäristöt
- tutkintojen tuottama yhteinen osaaminen
- kansainvälisyys ja kansainvälisyysosaaminen
- TAMKin painoalojen vaikutus
- TKI-toiminta
- työelämälähtöisyys.

Kolmannessa tarkistuspiisteessä arvioinnissa täsmennettiin edellä mainittujen asioiden kirjaamista vastikään käyttöönotettuun Peppi-opetussuunnitelmajärjestelmään. Asiat, joihin tässä vaiheessa kiinnitettiin huomiota, vaihtelivat koulutuksittain. Tarkistuspiistemalli sai siihen osallistuneilta opettajilta jo positiivista palautetta. Toimintatapa oli tässä vaiheessa jo tuttu, ja sitä osattiin käyttää apuna oman opetussuunnitelman kehittämisessä.

MITÄ OPETUSSUUNNITELMIEN ARVI- OINTIPROSESSISTA VOIDAAN OPIA?

Arvioitaessa opetussuunnitelman laadintaprosessiin liittyvää arviointia ja sen merkitystä opetussuunnitelman kehittämisen kannalta voidaan todeta, että arviointi työllisti, mutta se toimi samalla myös työtä jäsentävänä ja sitä eteenpäin vievänä elementtinä. Kun arviointi tehdään osallistaen ja kehittävän arvioinnin periaattein, on sen myötä mahdollisuus oppia sekä omista että muiden tekemistä ratkaisuista. Arvioinnin toteuttaminen yhdessä eri alojen edustajien

kanssa tekee eri koulutusohjelmien osaamista näkyväksi monialaisessa ammattikorkeakoulussa. Näkyväksi tekeminen ei kuitenkaan välttämättä vielä johda yhteiseen suunnitteluun esimerkiksi eri alojen välillä, mutta parhaimmillaan se panee alkuun prosesseja, joiden tuloksena yhteistyö käynnistyy. Monet opetussuunnitelmien laadinnan yhteydessä esille nostetut asiat edellyttävät myös asioiden käytäntöön viemistä ja prosessin johtamista niin koulutusten kuin koko organisaation tasolla. Oikea-aikainen päätöksenteko ja yhteisistä käytännöistä sopiminen on myös opetussuunnitelmien laadintaprosessin kannalta keskeinen asia, jota prosessin arviointi parhaimmillaan tukee.

Arvioinnin aikana käytyjen keskustelujen perusteella nousi esille monia asioita joihin oli syytä kiinnittää huomiota. Jokaisen koulutusohjelman opetussuunnitelmaan tuli myös kehittämisvaateita. Jatkoa ajatellen vertais- ja muiden arviointipalautteiden tarkempi dokumentaatio kunkin tarkistuspisteen aikana olisi tärkeää. Arvioitavan materiaalin määrä on mittava ja noin neljänkymmenen eri koulutusohjelman kehittämistarpeet ovat usein erilaisia, jolloin myös toteutuneen kehityksen seuranta on erilaista.

Prosessin aikana kävi ilmi, että opetussuunnitelman laadintaprosessin arviointia on tarkasteltu suhteellisen vähän erityisesti Suomessa. Opetussuunnitelmaprosessin arviointi on kuitenkin erinomainen väline opetussuunnitelmaosaamisen kehittämiseen. Erityisesti kun siirrytään osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan ja oppijakeskeiseen lähestymistapaan, opetussuunnitelman laatimisen ja kehittämisen edellyttämä osaaminen vaatii lisää huomiota.

Opetussuunnitelman arvioinnin pitää olla jatkuvaa. Myös nykyhetken osaamisen ja tulevien osaamistarpeiden välisten erojen analyysin tulee olla osa koulutusorganisaation päivittäistä työtä. Nopeasti muuttuva työelämä ja sen osaamistarpeet edellyttävät, että opetussuunnitelmiin on tehtävä jatkuvasti muutoksia. Opetussuunnitelman arviointi kehittämistyön käynnistämiseksi on siis tärkeä osa laadunhallintaa. Lisäksi toteutuneen opetussuunnitelman arviointia on tärkeä arvioida erityisesti oppimisen ja oppimistulosten näkökulmasta. Tähän sisältyvät sekä opiskelijoiden oppimistulokset että opettajilta, sidosryhmiltä ja opiskelijoilta koottu kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen palaute (mm. Harris ym. 2010). Muutos kohti osaamisperustaista opetussuunnitelman toteutusta jatkuu

TAMKissa edelleen. Vuoden 2014 syksyllä ollaan vaiheessa, jossa uusien opetussuunnitelmien toteutus on edennyt puoliväliin, ja opetussuunnitelmien toteutusta on arvioitu erityisesti opintojaksoja arvioimalla.

LÄHTEET

Barnett, R. & Coate, K. 2011. Engaging the Curriculum in Higher Education. Society for Research into Higher Education. New York: Open University Press.

Cowan, J., George, J.W. & Pinheiro-Torres, A. 2004. Alignment of Development in Higher Education. *Higher Education* 48, 439–459.

Harris, L., Driscoll, P., Lewis, M., Matthews, L., Russell, C. & Cumming, S. 2010. Implementing Curriculum Evaluation: Case Study of a Generic Undergraduate Degree in Health Sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35:4, 477–490.

Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi, A. 2003. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopisto kehittämissyksikkö, 55–86.

Nygaard, C. & Belluigi, D. Z. 2011. A Proposed Methodology for Contextualized Evaluation in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 36:6, 657–671.

Opetussuunnitelmien laadinnassa ja niiden arvioinnissa käytetyt kriteerit. 2014. TAMK. Sisäinen, julkaisematon dokumentti.

Paasivuori, R., Auvinen, P. & Ilola, H. 2010. Uuden ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutusohjelman arviointikriteerit. Teoksessa Koulutusohjelmaprojekti 2009–2010: Ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuutta kartoittamassa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n julkaisuja.

Rexwinkel, T., Haenen, J. & Pilot, A. 2013. Quality Assurance in Higher Education: Analysis of Grades for Reviewing Course Levels. *Quality and Quantity* 47, 581–598

Seppälä, H. 2014. Arvioinnit ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kehittämisen tukena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16:2, 12–26.

LIITE 1

OPETUSSUUNNITELMIEN LAADINNASSA JA NIIDEN ARVIOINNISSA KÄYTETYT KRITERIT

OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISEN TARVEANALYYSI

ARVIOINNIN KOHDE	VAIHEEN KRITERIT
Koulutuksen tilanne/tarveanalyysi	Nyt suunnitteilla/kehitteillä olevaa ohjelmaa vastaavasta ohjelmasta saatu palaute on otettu huomioon.
Alaa ja ohjelmaa koskeva ennakointitieto on hyödynnetty kehittämisen perustana	Mitä osaamisen ennakointitiedon lähteitä on käytetty? Mitä niiden perusteella pitää tehdä?
TAMKin strategia ja sen painopisteiden muutosten vaikutukset on otettu huomioon suunnitelmaa tehtäessä	Mitkä TAMKin strategiasta tai sen toteutuksesta nousevat asiat aiheuttavat muutostarvetta ohjelmaan?
Em. palautteiden ja ennakointitiedon perusteella on tehty kehittämistä koskeva suunnitelma	Minkälaisia määrällisiä muutostarpeita koulutukseen kohdentuu? Minkälaisia osaamisen tarpeita koulutukseen kohdentuu?
Koulutuksen profiili ja sen tuottama osaaminen	Ohjelman profiili ja sen tuottama osaaminen on kuvattu.

OPETUSSUUNNITELMATYÖN ORGANISOINTI YKSIKÖSSÄ

ARVIOINNIN KOHDE	VAIHEEN KRITERIT
Opetussuunnitelmatyön organisointi TAMKissa	Opetussuunnitelmatyötä koordinoi kehittämisestä vastaavan vararehtorin johtama TAMKin yhteinen opetussuunnitelmatyöryhmä.
Opetussuunnitelmatyön organisointi yksikössä	Yksikön opetussuunnitelmatyö on organisoitu koulutusjohtajan johdolla. Jokaisesta koulutusyksiköstä on edustus opetussuunnitelmatyöryhmässä, ja edustaja toimii ops-työn koordinaattorina omassa yksikössään.

OPETUSSUUNNITELMATYÖN TULOKSEN ARVIOINTI

Opetussuunnitelmatyön tulosta arvioidaan seuraavassa taulukossa esitettyjen kriteerien perusteella. Arviointi voidaan tarpeen vaatiessa vaiheistaa. Päätöksen vaiheistamisesta tekee kehittämisestä vastaava vararehtori opetussuunnitelmatyöryhmää kuultuaan.

ARVIOINNIN KOHDE	VAIHEEN KRITERIT
Koulutusohjelman tuottaman osaamisen ja yleistavoitteiden määrittely	Opetussuunnitelma perustuu osaamisen kokonaisuuksille, jotka on kuvattu. Tämän osaamisen pohjalta on tunnistettavissa ohjelman vuositeemat. Vuositeemojen alle muodostuvat osaamismoduulit/osaamista kuvaavat teemakokonaisuudet. TAMKin yhteiset yleiset osaamiset/juonteet on rakennettu osaksi opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelma on kuvattu TAMKin opetussuunnitelmaperiaatteiden mukaisesti. Opetussuunnitelmassa on tunnistettavissa ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa ammattikorkeakouluasetuksen (2014) mukaiset perus- ja ammattiopinnot, ammattitaitoa edistävä harjoittelu ja opinnäytetyö sekä vapaasti valittavat opinnot. Ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa koulutus rakentuu syventävistä opinnoista, vapaasti valittavista opinnoista ja opinnäytetyöstä. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opinnot koostuvat kasvatustieteellisistä perusopinnoista, ammattipedagogista opinnoista, opetusharjoittelusta ja muista opinnoista
Opetussuunnitelman lähtökohtien huomioon ottaminen	Opetussuunnitelmatyössä on otettu huomioon TAMKin hallituksen vuonna 2011 hyväksymät opetussuunnitelmatyön periaatteet. Ohjelma perustuu yhdessä sovittuihin pedagogisiin periaatteisiin: tietäminen, tekeminen ja oleminen.
Opetussuunnitelmamallin ja pedagogisten ratkaisujen määrittely	Ohjelmassa on määritelty ne erityiset pedagogiset ratkaisut, joita osaamisen tuottamiseksi on suunniteltu toteutettavan.
Joustavat etenemismahdollisuudet	Opetussuunnitelma mahdollistaa opiskelijalle joustavan etenemisen ja vähintään 60 opintopisteen opiskelumahdollisuudet vuodessa. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on otettu huomioon opetussuunnitelman laadintavaiheessa mm. kuvaamalla osaaminen ja sen arviointikriteerit.
Opintojaksojen kuvaukset, niiden osaamisperustaisuus ja osaamisen arviointi	Opintojaksot on kuvattu selkeästi tavoiteltavina osaamisina. Tavoiteltava osaaminen on kuvattu niin, että se mahdollistaa osaamisen arviointikriteeristön laatimisen.
TKI-toiminta oppimisympäristöinä	Opetussuunnitelmassa on otettu huomioon tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta oppimisympäristönä.
Harjoittelu	Harjoittelu liittyy kiinteästi opetussuunnitelmassa kuvatun osaamisen hankkimiseen.
Monialaisuus ja moniammatillisuus	Opetussuunnitelma tukee monialaista/moniammatillista työskentelyä ja opiskelua.
TAMKin strategian huomioon ottaminen	Opetussuunnitelmassa on otettu huomioon TAMKin strategiaan kirjatut painoalat. Opetussuunnitelmassa on otettu huomioon TAMKin strategiaan kirjattu kansainvälisyys. Miten TAMKin kv-periaatteet näkyvät opetussuunnitelmassa?
Taloudellinen kestävyys	Opetussuunnitelma on suunniteltu niin, että se on realistinen myös taloudellisesti.
Työelämälähtöisyys	Opetussuunnitelman laadinnassa on hyödynnetty työelämästä saatuja kommentteja ja kehittämis ehdotuksia.
Osaamisen kokonaisuudet täydennyskoulutusmoduuleina	Opetussuunnitelmassa on tunnistettu ne osaamisen kokonaisuudet, joita voidaan tarjota avoimen ammattikorkeakoulun tai täydennyskoulutuksen opintoina.

ARTIKKELIEN KIRJOITTAJAT

Hannele Anttila, KM, THM, lehtori, fysioterapeuttikoulutus, TAMK

Tiina Hakkarainen, YTM, kehittämisspäällikkö, Avoin AMK, TAMK

Ilkka Haukijärvi, FM, kehittämisspäällikkö, Floworks, TAMK

Karoliina Heikkilä, TtK, kliininen asiantuntija, opetushoitaja, PSHP Kuvantamiskeskus- ja apteekkiliikelaitos

Päivi Karttunen, TtT, vararehtori, opetussuunnitelmatyöryhmän puheenjohtaja, TAMK

Tapio Koskimaa, THM, liikelaitosylihoitaja, PSHP Kuvantamiskeskus ja apteekkiliikelaitos; radiografian ja sädehoidon neuvottelukunnan puheenjohtaja 2013–2014

Harri Kukkonen, FT, yliopettaja, ammatillinen opettajankoulutus, TAMK

Eija Kumanto, tradenomi, IT-suunnittelija, tietohalinto, TAMK

Satu Kylmälä, KM, koulutusspäällikkö, palveluliiketoiminnan koulutus, TAMK

Pirjo Lehto, THM, lehtori, fysioterapeuttikoulutus, TAMK

Pirjo-Riitta Leppänen, KM, lehtori, fysioterapeuttikoulutus, TAMK

Kristiina Lilja, TtM, asiakkuuspäällikkö, kehittämis ja koulutuspalvelut, TAMK

Aura Loikkanen, MMM, korkeakoulupalveluiden johtaja, TAMK

Katja Luojus, TtT, osaamisen kehittämissyksikön esimies, projektispäällikkö, PSHP; sairaanhoitajakoulutuksen neuvottelukunnan puheenjohtaja 2011–2014

Marja-Leena Lähtenmäki, FT, koulutusspäällikkö, fysioterapeuttikoulutus, TAMK

Liisa Marttila, KL, erikoissuunnittelija, opetussuunnitelmatyöryhmän sihteeri, TAMK

Sisko Mällinen, FT, yliopettaja, englannin kieli ja viestintä, TAMK

Pertti Näränen, YTT, koulutusspäällikkö, elokuvan ja television koulutus, TAMK

Verna Rantala, koulutuspoliittinen vastaava, opiskelijakunta Tamko

Sinikka Seppänen, KL, TtM, kehittämisspäällikkö, kehittämis- ja koulutuspalvelut, TAMK

Juho Tiili, FM, lehtori, fysiikka, TAMK.

Tie **UUTEEN**

OPETUS - SUUNNI - TELMAAN

Tie uuteen opetussuunnitelmaan -teos syntyi osana Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) laajamittaista opetussuunnitelmien uudistusprosessia. Suurin osa kirjoittajista toimi lähes kolmen vuoden ajan TAMKin opetussuunnitelmaprosessia koordinoivassa ja ohjeistavassa, monialaisessa ja -amatillisessa, työryhmässä sekä toteutti muutoksia käytännössä omassa työssään. Artikkelit valottavat prosessin periaatteita ja yhteisiä tavoitteita sekä TAMKin pedagogisten periaatteiden soveltamisen ratkaisuja, kehittämistyön haasteita unohtamatta.