

Innovaatiopedagogiikka korkeakouluopetuksessa

Käytännön esimerkkejä

Innopeda in Action II



Martti Komulainen & Taru Konst (toim.)

Innovaatio- pedagogiikka korkeakoulu- opetuksessa

Käytännön esimerkkejä

Turun ammattikorkeakoulun raportteja 242

Turun ammattikorkeakoulu
Turku 2018

Innopeda in Action II

Sarjan I osa *Uudistuva korkeakoulu – esimerkkejä innovaatiopedagogiikan soveltamisesta opetuksessa ja korkeakoulun toiminnassa* saatavilla:

<http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166449.pdf>

Kannen kuva: Mikael Ahlfors

ISBN 978-952-216-657-9 (painettu)

ISSN 1457-7925 (painettu)

Painopaikka: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2018

ISBN 978-952-216-658-6 (pdf)

ISSN 1459-7764

Jakelu: <http://loki.turkuamk.fi>



Sisältö

Esipuhe	8
Redesigning the approach to curriculum through Innovation Pedagogy...	10
Minna Scheinin & Taru Konst	
Oppimissuunnitelman muutos kohti monialaisuutta	17
Johanna Ailio	
Kokemusasiantuntijat mielenterveys- ja päihdetyön opettajina – uusi innovaatio	25
Heikki Ellilä, Mari Lahti, Jarmo Pulli & Annaliina Vatula	
Käänteinen opetus ja oppiminen lasten hoitotyön opetuksessa	31
Päivi Matikainen	
Innovaatiolleireistä oppia työelämään	43
Piia Nurmi & Marketta Virta	
Innovaatiopedagogisen lähestymistavan kehittäminen verkko-opinnoissa	49
Pirita Juppi & Milla Järvipetäjä	
Innovaatiopedagogiikka opinnäytetyön arvioinnissa	63
Ilona Tanskanen	



Johanna Ailio (media-alan lehtori)

on kehittänyt opetusta Diakonia-ammattikorkeakoulussa ja Turun ammattikorkeakoulussa 20 vuotta. Hän on valmistunut maisteriksi Turun yliopistosta ja videokuvaaja-artenomiksi Turun taiteen ja viestinnän oppilaitoksesta, Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemia edeltäjästä. Ailio on työskennellyt vapaana toimittajana ja videoalan opettajana.

Media-alan oppiminen on perustunut koulutusten alusta saakka työpajoihin ja opiskelijoiden omaehtoiseen toimintaan eikä luento-opetukseen. Innovaatiopedagoginen kehittäminen on tämäkin vuoksi luonteva osa Ailion ajattelutapaa.



Heikki Ellilä

toimii yliopettajana Turun ammattikorkeakoulussa ja vastaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon mielenterveyshoitotyön opetuksen kehittämisestä. Hän on väitellyt Turun yliopiston lastenpsykiatrian laitokselta aiheenaan ”Lapsi- ja nuorisopsykiatrisen osastohoito Suomessa”. Tällä hetkellä Ellilä toimii myös kliinisenä hoitotyön opettajana Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirin psykiatrian tulosalueella.



Pirita Juppi (FT)

toimii yliopettajana Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemiassa media-alalla sekä kulttuurialan ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa. Hän on työskennellyt eri korkeakoulujen opetus- ja tutkimustehtävissä vuodesta 2002. Juppi on suunnitellut ja toteuttanut erilaisia verkko-opintokokonaisuuksia suomalaisille ja kansainvälisille opiskelijaryhmille. Jupilla on myös kokemusta koulutuksen kehittämisestä, opettamisesta sekä opettajien valmentamisesta ja mentoroinnista ulkomailla. Nykyisessä työssä keskeisessä osassa on opiskelijoiden opinnäytetyöskentelyn ohjaaminen ja TKI-hankkeissa toimiminen.



Milla Järvipetäjä (YTM)

toimii Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemiassa projektipäällikkönä ja päätoimisena tuntiopettajana media-alalla. Hän on työskennellyt projekti- ja opetustehtävissä vuodesta 2004. Järvipetäjä on suunnitellut ja koordinoinut ensimmäisen media-alan verkkotutkinnon toteutuksen ja kehittänyt opiskelijoiden projektiohjaamisen oppimisympäristöjä. Järvipetäjällä on runsaasti kokemusta niin valtakunnallisten kuin kansainvälisten TKI-hankkeiden suunnittelusta ja läpiviemisestä.



Martti Komulainen (FL, viestintävastaava)

vastaa Turun ammattikorkeakoulun Tekniikka ja liiketoiminta -sektorin viestinnästä ja julkaisu-toiminnasta. Hänellä on yli 20 vuoden kokemus ympäristötutkimuksesta ja tutkimusviestinnästä sekä julkisella sektorilla että järjestöissä.



Taru Konst (FT, KTL, työnohjaaja)

on innovaatiopedagogiikan pitkäaikainen kehittäjä ja tutkija. Hän on väitellyt vuonna 2012 opetussuunnitelmien ja työelämän osaamistarpeiden vastaavuudesta. Konst toimii työelämälähtöisen oppimisen, osaamisen ja arvioinnin kehittäjänä, valmentajana ja konsulttina Suomessa ja ulkomailla.



Mari Lahti

toimii yliopettajana Turun ammattikorkeakoulussa ja vastaa terveyden edistämisen tutkimusryhmän toiminnasta. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat mielenterveyshoitotyö sekä alan tutkimus- ja kehittämistoiminta. Hän on väitellyt Turun yliopiston hoitotieteen laitokselta aiheenaan ”Verkossa tapahtuvan täydennyskoulutuksen arviointi: Rajoittamistoimet psykiatrisessa hoitotyössä”. Tällä hetkellä Lahti tekee myös Post-Doc-tutkimusta yhteistyössä Turun ammattikorkeakoulun ja Turun yliopiston kanssa. Lahti on vetänyt ja ollut mukana useissa kansainvälisissä mielenterveystyöhön liittyvissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa.



Päivi Matikainen (TtM)

on hoitotyön lehtori. Hän opettaa pääasiassa lasten hoitotyötä sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille. Hän on kiinnostunut pedagogisesta kehittämisestä. Hän on vuosien ajan kokeillut erilaisia innovatiivisia ja opiskelijan yksilöllistä oppimista tukevia menetelmiä opetustyössään.



Piia Nurmi

toimii tutkimus- ja koulutusvastaavana Turun ammattikorkeakoulussa. Hän vetää Resurssitehokas liiketoiminta tutkimusryhmää, joka tekee laajasti yritysyeistyötä kiertotalouden ja sosiaalisten innovaatioiden teemoissa. Koulutukseltaan Nurmi on kauppatieteen maisteri ja toiminnassa korostuukin liiketoiminnan kehittäminen ja yritysten arvoketjujen rakentaminen.



Jarmo Pulli

toimii Turun ammattikorkeakoulussa projektityöntekijänä kansainvälisessä Co-produced mental health nursing education -hankkeessa. Pulli on toiminut pitkään kokemusasiantuntijana ja hän on ollut mielenterveyspalveluiden käyttäjä vuodesta 2003. Pulli on ollut myös ollut aktiivitoimijana Turun Mielenterveys ITU ry:ssä vuosien ajan.



Minna Scheinin (FL, MA [ODE])

toimii Turun ammattikorkeakoulun koulutuksen kehittämisen päällikkönä ja vastaa mm. pedagogisesta kehittämisestä. Hän on kiinnostunut digitaalisista oppimisympäristöistä ja e-oppimisen pedagogiikasta sekä niihin liittyvistä opettajan roolinmuutoksesta ja autenttisesta oppimisesta.



Ilona Tanskanen (FM)

on suomen kielen ja viestinnän lehtori Turun ammattikorkeakoulussa. Taideakatemian opetustyönsä ohessa hän toimii opinnäytetyön kehittäjänä, opinnäytetyön aliprosessin omistajana. Lisäksi hän on Taideakatemian julkaisuvastaava, toimittaa ja kirjoittaa erilaisia julkaisuja. Hänen erityisalueensa on omaelämäkerrallinen työskentely, jonka asiantuntijana ja ohjaajana hän on toiminut myös useissa hankkeissa, esimerkiksi Näkymättömät – Nuorten digitarinat ja 2000 & 11 OMAKUVAA -hankkeissa.



Annaliina Vatula

toimii Co-produced mental health nursing education -hankkeessa kokemusasiantuntijana. Hän opiskelee musiikkitiedettä Turun yliopistossa sivuaineenaan erityispedagogiikka ja elämäntutkimus. Aiemmat hoitotyön opinnot ovat keskeytyneet mielenterveysongelmien vuoksi. Vatula on ollut mielenterveyspalveluiden käyttäjä vuodesta 2005, ja hänellä on kokemusta monenlaisesta kuntoutuksesta ja hoidosta eri kaupungeissa. Vatula vetää vertaistukiryhmää Turun Mielenterveysyhdistys Iitu ry:ssä.



Marketta Virta

työskentelee projektityöntekijänä Turun ammattikorkeakoulun Resurssitehokas liiketoiminta -tutkimusryhmässä. Hän hoitaa muun muassa viestintää kiertotalouteen ja vastuulliseen liiketoimintaan liittyvissä hankkeissa. Koulutukseltaan Virta on filosofian maisteri ja energia- ja ympäristötekniikan insinööri.

Esipuhe

Turun ammattikorkeakoulun koulutuksellinen vastaus muuttuvan työn ja vaikeasti enustettavan maailman osaamistarpeisiin on innovaatiopedagogiikka. Innovaatiopedagogiikka on uutta oppimisen kulttuuria, joka nostaa oppimisen keskiöön itse oppijan. Oppijan aktiivinen rooli oman oppimispolun rakentajana on keskeistä. Lisäksi innovaatiopedagogiikka korostaa mm. yhteisöllistä oppimista, monialaisuutta, kansainvälisyyttä ja viestintätaitoja, oman alan substanssiosaamisen rinnalla. Tämä julkaisu sisältää muutamia käytännön esimerkkejä siitä, miten näitä tavoitteita on mahdollista saavuttaa.

Turun ammattikorkeakoulun vuonna 2008 lanseeraama käsite innovaatiopedagogiikka on juurtunut Turun ammattikorkeakoulun termistöön ja nostettu opetuksen – tai oikeammin oppimisen – keskeiseksi lähtökohdaksi. Innovaatiopedagogiikkaan pääsee tutustumaan monista julkaisuista, joihin on viitattu artikkeleissa. Sen perusidea on avattu myös alla olevassa kaaviossa.



Innovaatiopedagogiikan tavoitteena on opiskelijoittemme menestys työelämässä ja elämässä ylipäänsä siten että myös ne organisaatiot, joissa he työskentelevät, menestyvät. Tähän tavoitteeseen päästään, kun opiskelu ammattikorkeakoulussa kehittää vahvan ammattialakohtaisen osaamisen lisäksi ns. innovaatiokompetensseja. Nämä kehittyvät opiskelun ollessa innovaatioprosessin mukaista: ratkotaan aitoja ongelmia monialaisessa yhteistyössä. Tätä tukevat erilaiset innovaatiopedagogiikan keinot ja menetelmät (kuvi- on vasen puoli) kuten esimerkiksi opintoihin vahvasti kytkeytyvä tutkimus- ja kehitystoiminta, joka tuo opintoihin aidot projektit ja työelämän organisaatiot.

Innovaatiopedagogiikka ei ole kuollut termi, jota viljellään strategiapapereissa, vaan se on osa korkeakoulumme elävää arkea. Sen osoittavat tämänkin julkaisun monet esimerkit eri oppimistilanteista ja -menetelmistä, joissa toteutuvat innovaatiopedagogiikan keskeiset periaatteet työelämälähtöisyydestä, monialaisuudesta ja yhteisöllisestä oppimisesta.

Julkaisun esimerkit innovaatiopedagogiikan soveltamisesta eri oppimistilanteisiin yhteisopettajuudesta oppinnäytetyöprosessiin korostavat arvioinnin merkitystä: tavoitellut innovaatiokompetenssit täytyy pystyä myös todentamaan. Arviointityökalujen kehittämiseen onkin tartuttu useissa hankkeissa, ja myös julkaisussa tuodaan esiin muutamia esimerkkejä tästä.

Tämä artikkelikokoelma on osa jatkumoa, julkaisujen sarjaa, joka on tuotettu vuodesta 2015 lähtien järjestettyjen korkeakoulun sisäisten innovaatiopedagogiikan koulutusten kehittämistehtävistä. Koulutuksissa rakennetaan yhteistä ymmärrystä ammattikorkeakoulun pedagogisen strategian tavoitteista ja toteutuksesta sekä jaetaan hyviä käytänteitä työelämän vaatiman osaamisen mahdollistamiseksi. Tähän mennessä jo noin puolet (yli 300) Turun ammattikorkeakoulun henkilöstöstä on suorittanut koulutuksen. Innovaatiopedagogiikan osaamista on myös levitetty menestyksellisesti muihinkin oppilaitoksiin Suomessa ja viety maailmalle. Tietynlaista arvostusta osoittaa sen maininta myös EU:n korkeakoulutusta linjaavissa dokumenteissa¹ viime vuonna.

Käsillä oleva julkaisu levittää osaltaan innovaatiopedagogiikan kokemuksia laajemmalle. Toivomme julkaisun ja sarjan muiden julkaisujen innostavan tarkastelemaan oppimista uudessa valossa ja toimivan sytykkeenä korkeakoulutusta koskevalle keskustelulle.

Turussa helmikuussa 2018

Martti Komulainen

Taru Konst

1. *Brussels, 30.5.2017 SWD(2017) 164 final COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions A renewed EU agenda for higher education*

Redesigning the approach to curriculum through Innovation Pedagogy

Minna Scheinin & Taru Konst

Artikkelissa kuvataan prosessi, jossa laadittiin innovaatiopedagogiikan oppimistavoitteet ja -menetelmät huomioon ottava oppimissuunnitelman suunnittelutyökalu. Työkalu rakennettiin mielikuvakartan muotoon.

In Finland, universities and universities of applied sciences are very autonomous in curriculum design, the law and decrees giving only the formal preconditions and the basic structure for the curriculum. The detailed guidelines for curriculum design are drafted by the universities themselves, and at Turku University of Applied Sciences (TUAS), they are updated on a yearly basis. Traditionally the approach in the guidelines is very formal, giving detailed instructions on how to build and write a curriculum. This is, of course, necessary and valuable information for the designers. However, along with the implementation of innovation pedagogy as an approach to learning, a need emerged to consider an updated approach also to the guidelines for the curriculum design. The aim was, in the spirit of innovation pedagogy, to provide guidelines, which are encouraging, exhilarating, and collaborative by nature, providing more opportunities for good new pedagogical practices enhancing learning and teaching.

At TUAS, the general guidelines are produced by the unit of Future Learning Design (FLD). This unit is under the supervision of the Vice Rector and responsible for the development of curriculum, teaching and learning at TUAS. The unit of FLD has an advisory board to help the unit discuss new ideas and development trends

with the faculties. Each faculty has a member in the advisory board. Additionally, the unit of Learning Environment Services cooperates closely with the FLD advisory board in order to ensure that the trends in modern learning environments meet the needs of the faculties with regard to learning.

Innovation pedagogy in brief

The aim of innovation pedagogy is to educate graduates who will succeed in their future working positions. To reach this aim, the graduates have to develop their innovation competences alongside with their subject field specific competences during their learning path in the university. Different phases in the innovation process emphasize different knowledge and skills, and it is therefore necessary that the learning process itself is planned according to the innovation process.

Figure 1 describes innovation pedagogy in a nutshell, i.e. which the tools, process and results of innovation pedagogy are.

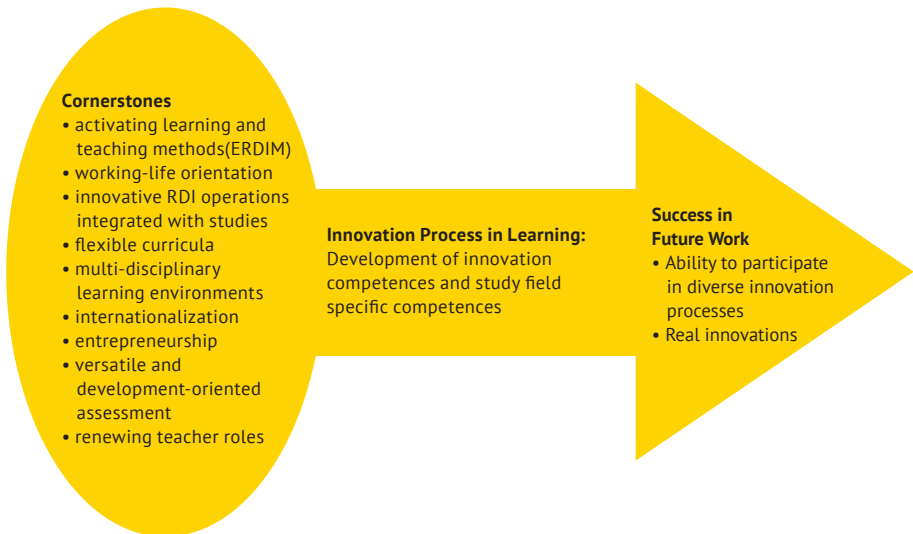


Figure 1. Innovation pedagogy in a nutshell (Konst 2017).

The cornerstones of innovation pedagogy are presented to the left in the arrow. Working life orientation, flexible curricula and multidisciplinary learning environments are essential requirements in order for innovation pedagogy to succeed. The role of the teacher is reformed to support, encourage and guide students in order to advance their learning. Students need good study skills to take an active and responsible role in their own learning. Finally, the methods used in delivering the education must be activating and versatile. Offering students opportunities to work in real-life assignments as well as in research and development projects is essential when aiming to improve their innovation competences. The assessment is development-oriented, i.e. students are able to assess their own competences and know how to develop them.

Further, innovation pedagogy is an approach based on the socio-cultural perception of learning that supports the work of universities as a part of regional competence and innovation networks. Applied research and development that support regional development and the production of innovations in working life are integrated into multidisciplinary teaching. The education offered by the university promotes entrepreneurship and takes into account both the needs of the region as a whole on and the constantly changing working life (Kettunen 2009, Lehto et al. 2011; TUAS 2017).

Scheduling the new approach into the curriculum design

The updated curriculum guidelines for the autumn intake are given every year approximately by the end of February of the year before the intake. In the implementation of innovation pedagogy in the curriculum design, it was decided that the first students applying this approach would be the intake of autumn 2018. Accordingly, the new guidelines for this intake were planned to be released by February 2017. The work was initiated in the spring 2016. Several phases of the renewal work were recognized, such as discussing the approach, linking the methods and tools of innovation pedagogy as the basis of the approach, the text production for the guidelines, the technical challenges to be solved and the updating of the material. All this was planned to take place mainly in spring and autumn terms 2016, leaving the early months of 2017 for finalizing the texts and the technical solutions.

Designing and writing the guidelines

As the schedule for implementing the new approach to the curriculum was set, writing the texts could start. The starting point was to anchor the methods and tools of innovation pedagogy as the basis for the new thinking. The nine cornerstones (= methods and tools) of innovation pedagogy formed the basis. It was decided that the guidelines would be written as an electronic mind map and hypertext. The starting point is presented in Figure 2:

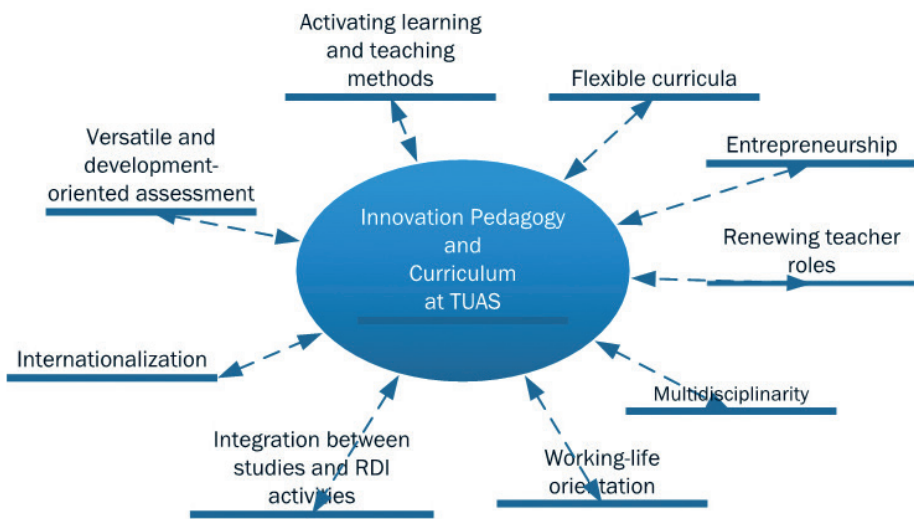


Figure 2. The cornerstones of innovation pedagogy in the mind map.

As it was accepted in the very beginning of the writing process that the final result was not exactly specified, the members of the advisory board of FLD shared the nine topics to be discussed in texts, paying attention to the expertise of the members. It was further discussed how the main topics would be further sub-divided into more specified areas and widened to cover other areas, in order to provide ideas and guidelines on topics important in everyday teaching and learning. This resulted very soon in several sub-topics and new expertise areas, for which more writers were needed. Thus also other staff members both academic and non-academic, such as the Study Counselling Psychologist, the Head of International Affairs and the R&D planners

were recruited to contribute to the writing process. Students were invited to contribute to writing the guidelines, as well. All texts were cross-checked between the writers, and a very open and supportive approach enabled the cross-checkers to amend and correct the texts and to include additional important aspects in the texts. At the time of writing this article, the first version of the guidelines is completed. However, it is accepted that new topics will be added during the next round of updating the guidelines. The first final version (Figure 3) in February 2017 included altogether 32 texts.

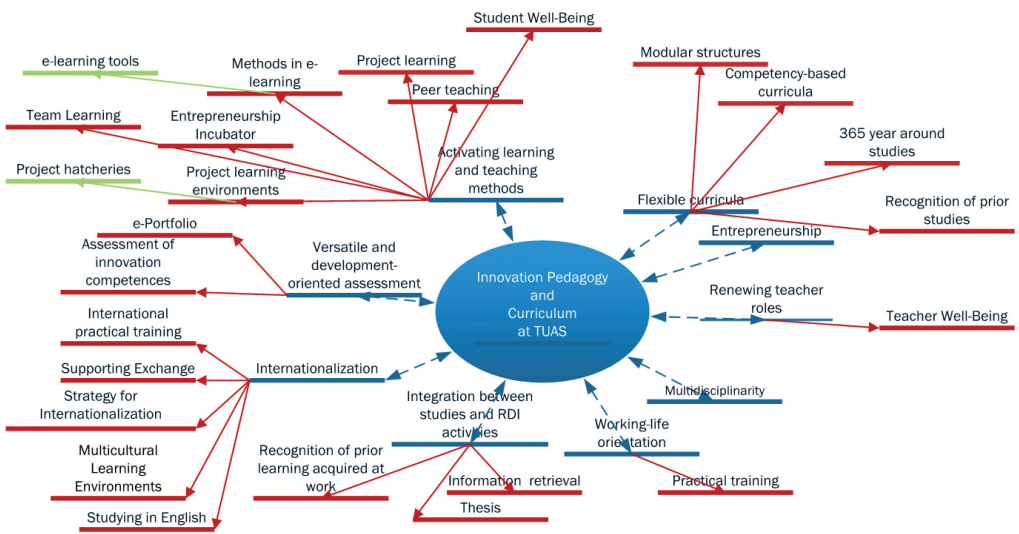


Figure 3. The first final version of the mind map to be transferred into electronic form.

The version above was the one that was reached by the time of the first website version. The work on the text continues, and the additional texts can be added directly onto the website.

Designing the guidelines into an electronic form

At an early stage of the new curriculum guidelines process, the FLD advisory board agreed that the aim was to create a visually attractive and easily readable "electronic booklet". The TUAS Intranet was chosen to be the site and it was shared with all staff and the students at a very early stage at the end of December 2016. In addi-

tion to the texts on the main cornerstones, a chat box and a list of links to important legal documents were added. Sharing the site with staff and students while the content was still in the development process enabled the staff to make acquaintance with the ideas step by step. Further, the chat box was opened to allow the staff to ask about the topics they were unsure about or make suggestions for further topics to be addressed. However, the chat box turned to be rather silent.

A shorter version of the Innopeda Curriculum will be published in English on the TUAS website to serve our international customers and partners.

The website consists of three sections, which are the mindmap, a link list and a chat-box. The texts in the mind map cover the approach in innovation pedagogy, giving insight into the tools and methods as how to design teaching and learning on the practical level. However, the curriculum design has, of course, several legal and practical preconditions, which have to be followed. These, such as the law and decrees concerning the curriculum as well as practical preconditions such as semester timetables, were included in the website as a link list. Finally, the chat box was embedded for the discussion and development of the curriculum.

The technical challenges were related to the mind map tool, some problems arose in embedding the application into the website, as well as uploading the background figure for the mind map. Further, the texts, which had been converted into pdf documents and attached to the cornerstone headings, did not open in all browsers. All these problems had to be solved with the application provider, which needed the work of our web designer.

Training for the staff

TUAS has offered a training programme on innovation pedagogy for the staff for three years. By the end of 2017, it is estimated that approximately half of the academic staff has participated in this training. This gives a good starting point for the implementation of the Innopeda Curriculum. The new way of thinking and the approaches of innovation pedagogy are widely discussed among the academic staff, and the implementation of the new curriculum approach is thus easier to carry out. During the curriculum implementation process, information sessions were arranged for the academic staff. Templates were also designed to help the staff in the writing process. To give an opportunity for the designers and the management to discuss

the new curriculum, round-table sessions were organized throughout the degree programmes. Additional Innopeda Curriculum workshops will be arranged with the programmes during the writing process.

Concluding remarks

The process of implementing a new curriculum design is not completed by the time of writing this article. However, it is important to understand that the process is very time-consuming and must be designed well in advance. The present process started at TUAS in autumn 2016. The first group to apply the new design will be the students starting their studies in autumn 2018.

The first internal audit on the implementation of the new curriculum design was conducted in autumn 2017 as roundtable discussions. This audit provided further information on the process and its challenges. The process seems to be successful. The general feedback from the degree programmes was very positive, appreciating that there is a joint interest in their curriculum planning and emphasizing that the discussions during the audit provided useful development ideas. The auditing process will be continued in 2018. The auditing results will be available so that any institutions planning to implement a major curriculum update may learn about the challenges in advance.

References

- Kettunen, J. 2009. Innovaatiopedagogiikka. Keve-verkkolehti. Vol.8, no 3. <http://ojs.seamk.fi/index.php/keve/issue/view/68>.
- Konst Taru (2017). Developing Learning in Organizations with Innovation Pedagogy Methods. In International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, May 2017.
- Lehto, A., Kairisto-Mertanen, L. & Penttilä, T. 2011. Towards innovation pedagogy – A new approach to teaching and learning for universities of applied sciences. Reports from Turku University of Applied Sciences 100. Turku: Turku University of Applied Sciences. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522161697.pdf>
- TUAS (2017). Innovation pedagogy. Turku University of Applied Sciences. <https://www.tuas.fi/en/about-us/operations-and-organisation/innovation-pedagogy/> Visited 7.8.2017.

Oppimissuunnitelman muutos kohti monialaisuutta

Johanna Ailio

Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemiassa on kannustettu monialaisuuteen tarjoamalla syventävissä opinnoissa monialaisia moduuleita, joista opiskelijat valitsevat parhaiten omaa osaamispolkua edistävät kokonaisuudet. Monialaiset moduulit toteutettiin monen eri alan opettajan yhteistyönä.

Innovaatiopedagogiikan eräs keino on monialaisuus. Nykyinen työelämä vaatii jokaisen erikoistumisalueen osaajalta myös ympäröivän kontekstin ymmärrystä ja kykyä toimia ja kommunikoida muiden erityisosaajien kanssa yhteisissä tiimeissä. Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemiassa koulutamme elokuvan, animaation, mainonnan, tuotantosuunnittelun ja journalismin ammattilaisia. Haluamme mahdollistaa opiskelijoille myös ”naapurin” taitojen havainnointia ja kokeiluakin. Media-ala on tämän vuoksi usean vuoden ajan pyrkinyt kohti erikoistumisalojen yhteisiä opintomoduleita.

Teimme vuoden 2017 oppimissuunnitelmaan muutoksen, jossa ei enää lukita syventävien opintojen moduuleita toteutettaviksi joka vuosi samanlaisina, ennalta määriteltynä ja kullekin erikoistumisalalle erillisinä. Opintosuunnitelmaan kirjattiin sen sijaan: ”Opiskelija valitsee kullakin lukukaudella tarjolla olevista monialaisista 5–15 opintopisteen laajuisista moduuleista ne, jotka parhaiten syventävät oman erityisalan osaamista ja ammatti-identiteettiä.

Opintokokonaisuuden suoritettuaan opiskelija osaa:

- toimia moniammatillisessa työryhmässä oman erityisalueensa osaajana
- analysoida media-alan ajankohtaisia kysymyksiä
- vastata kulloisenkin ulkopuolisen toimeksiannon tai hankkeen vaatimuksiin.

Sisällöksi on kirjattu ”monialaiset opintomodulit, ajankohtaisiin media-alan kysymyksiin syventyvät opintokokonaisuudet”.

Koska oppimissuunnitelman teksti kirjoitetaan 3–4 vuotta ennen moduulien toteutusta, tämä määrittelemättömyys mahdollistaa ajan hermolla olemisen. Tämä siirtää päätöksen kunkin lukukauden sisällöstä lähemmäs todellista tilannetta, jossa tiedämme millaisia hankkeita tai toimeksiantoja on meneillään, koska opiskelijat suorittavat näissä osan opinnoistaan. Se mahdollistaa myös tarttumisen ajankohtaisiin kysymyksiin ja tekniikkoihin, joita halutaan päästä kokeilemaan. Tämä toteuttaa osaltaan innovaatiopedagogiikka-ajattelun mukaista joustavaa oppimissuunnitelmaa.

Oleellista tässä suunnitelmassa ja toteutuksessa on se, että kukin opiskelija todellisuudessa syventää osaamistaan ja ymmärtää itse sen, ettei monialaisuutta tarvitse kokea uhkana. Aikaisemmin kullakin erikoistumisalalla oli tarjolla omia syventäviä opintoja. Nyt on tarkoitus yhdistää näistä mahdollisimman suuri osa monialaisiksi. Journalistiksi opiskelevan tulee silti saada harjoitella tiedonhankintaa tai haastattelua ja elokuvan äänittäjän äänen suunnittelua ja toteuttamista. Monialaiset työryhmät pitää koota niin, että ne tukevat näitä tavoitteita. Se edellyttää myös monen opettajan osallistumista moduuleihin.

Monta opettajaa yhdellä opintojaksolla

Kun opintojaksoa toteuttaa yhdessä useita opettajia on heidän mahdollista oppia toisiltaan. Samalla se vaatii myös uskallusta paljastaa oman osaamisensa rajat. Moniammatillisessa tiimissä saattaa käydä niin, että opettaja ei olekaan asiantuntija kuin kapealla alueella. Opettajan roolina ei olekaan olla tiedon jakajana vaan näkemyksen ja kokemuksen tuovana tuutorina.

Media-alalla on käytössä tiimiresursointi: koulutuspäällikkö antaa opettajatiimille kokonaistuntimäärän, jonka kunkin opintojakson tai -kokonaisuuden opettajat jakavat keskenään. Tuntimäärät eivät noudata kaavaa, vaan ne voivat vaihdella eri opintojaksojen kesken tarpeen mukaan. Resurssi sisältää niin kokonaistyöajassa olevan henkilökunnan kuin tuntiopettajien erilliset kontaktitunnit. Jos opettajatiimi lisää jonnekin tunteja, sen on otettava toisaalta pois. Tähän ollaan oltu tyytyväisiä, koska resursointi on lähtenyt käytännön tarpeista eikä laskukaavoista. Se on myös kaikille läpinäkyvää.

Tiimin keskinäinen tuntiresurssien jakaminen on mahdollistanut myös sen, että samassa opetustilanteessa voi toisinaan olla useampia opettajia yhtä aikaa ohjaamassa erikoistumisalojen opiskelijoiden toimintaa. Olemme toteuttaneet muutamana vuonna ”Media-ala. Nyt!” -tapahtuman, joka on yhden iltapäivän kestävä asiantuntijakeskustelu, jossa toimittajaopiskelijat haastattelevat media-alan ammattilaisia ajankohtaisista aiheista yleisön edessä. Tapahtuma on myös välitetty suorana verkkoon.

Media-ala. Nyt! -kokonaisuuden sisällön ja ohjelmaan upotettavat insertit suunnittelivat journalismin opiskelijat oman opettajansa Pia Oförsagdin valmentamina. Kokonaisuuden koostivat ja markkinoivat tuotannon opiskelijat opettajansa tuoto-



Kuva 1. Lotta Luukka ja Timo Närä juontavat.

roimina. Studion valaisun, monikameraohjauksen, kuvauksen ja äänityksen toteuttivat elokuvan opiskelijat näiden ammattialojen opettajien avustuksella.

Ohjelman harjoituksissa ja varsinaisessa tapahtumassa kaikki opettajat osallistui-
vat oman opiskelijaryhmänsä tukena. Suunnittelua ja oppitunteja pidettiin osin eri
ryhmille, osin usean eri opettajan voimin koko ryhmälle yhdessä. Kaikki opettajat
opettivat kaikkia opiskelijoita. Tämä metodi toteuttaa innovaatiopedagogiikan mu-
kaista uudistuvaa opettajuutta.

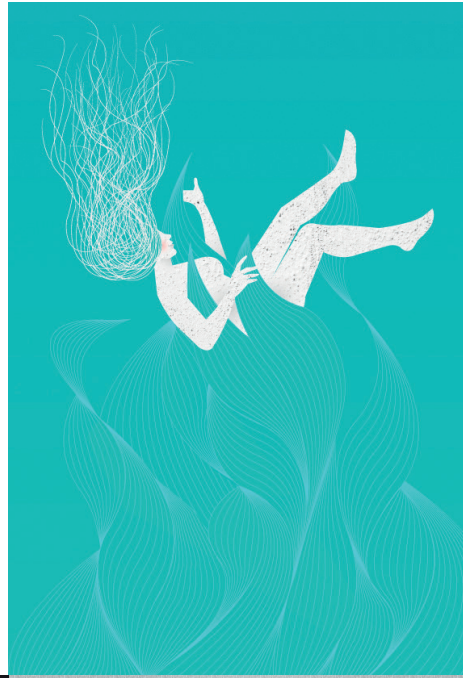
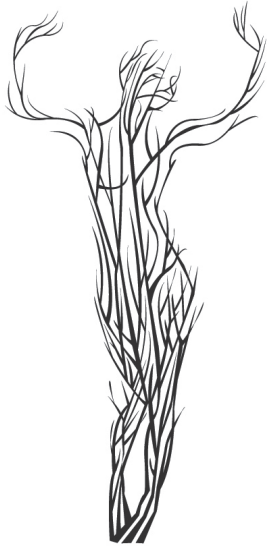
Tapahtuman jälkeen tallenteet katsottiin ja opettajat antoivat niistä palautetta
omasta näkökulmastaan kaikille läsnä olleille opiskelijoille. Ongelmaksi tuli kui-
tenkin se, että kaikki opiskelijat ja opettajat eivät lopulta osallistuneet palautteeseen.
Kokonaisuus ei pääty onnistuneeseen toteutukseen ellei sitä pureta ja arvioida. Tä-
mänkin tulee olla monialaista. Työskentely oli aidosti monialaista mutta reflektiota
pitää jatkossa kehittää, koska palaute on oleellinen osa arviointia ja oppimista.

Kun opettaja voi olla paikalla kuulemassa kollegan oppituntia, oppii myös itse pal-
jon ja ymmärtää eri osa-alueiden merkityksen kokonaisuudessa. Media-ala. Nyt!
-tapahtuma ja keskusteluohjelma toteuttavat sekä moniammatillisuutta että inter-
professionaalisuutta, koska sekä opiskelijat että opettajat paitsi syventävät oman
alansa osaamista myös oppivat toisiltaan. Tämä on antanut uutta mielekkyyttä
omaan työhön, koska osaamisen laajentaminen on aina hauskaa, joskin se myös
vaatii rohkeutta heittäytyä tietämättömäksi ryhmän edessä. Opettajan ei tarvitse
olla ainoa osaaja, hän on prosessissa myös itse oppimassa.

Monialaisuus ylittää ammattiroolit

Moniammatillinen ryhmätyö tarjoaa myös mahdollisuuden heittäytyä kokeilemaan
muuta kuin omaa erityisosaamisen alaa. Kun ilmapiiri on myönteinen ja opiskelijat
kokevat olonsa turvallisiksi, heille syntyy tilaisuus ylittää omat rajansa. Osaaminen
laajenee syventämisen lisäksi.

Media-alan opinnoissa pyritään lukuisin eri tavoin innovaatiopedagogiikan mu-
kaiseen työelämälähtöisyyteen. Tätä tuottavat omalta osaltaan myös oppilaitok-
sen ulkopuolelta tulevat toimeksiannot. Toteutimme kahden lukukauden mittaisen
toimeksiannon Turun Filharmonisen orkesterin ja Turun musiikkijuhlien ooppe-
raproduktiossa, Kalewainen-projektissa. Siinä oli mukana mainonnan AD-, copy-



Kuva 2. Mainonnan suunnittelun opiskelija Venla Anttila toteutti naistenviikolle facebook-päivityksiä kuvilla: Mielikki, Aino, Kyllikki ja Luonnotar.

ja projektipääällikköopiskelijoita, journalismin opiskelijoita sekä yksi liiketalouden opiskelija. Tilaajan toiveena oli toteuttaa Kalewaisen viestintää uudella tavalla, joka saisi nuoria ja oopperaa harrastamattomia innostumaan produktiosta. Oopperatuotannolle luotiin oma nettisivu ja opiskelijat tekivät sisältöä Facebookiin kirjoittamisesta vastaavan opettajan Johanna Vaaherkummun valmennuksessa.

Luova ja innostava ilmapiiri rohkaisi ylittämään oman ammattiroolinsa ja -toimintansa rajoja ja kokeilemaan uutta. Tuotannon aikana alkoi ilmetä myös transprofessionaalisuutta, kun AD-opiskelijat innostuivat sekä kirjoittamaan tekstejä että toimimaan projektipääällikkönä ja copy-opiskelija ryhtyi ottamaan valokuvia. Kirjoittava journalisti taas kunnostautui kuvaamisessa ja editoinnissa. Journalistit heittäytyivät luovaan tekstiin ja mainonnan opiskelijat tuottivat faktapitoista sisältöä ja olivat mukana haastattelemassa ja kuvaamassa. Liiketalouden opiskelija kirjoitti fiktiota ja sukelsi sisään Kelavalan maailmaan.

Kun opettajat antoivat opiskelijatiimeille paljon taiteellista vapautta, nämä lunastivat odotukset ja toteuttivat kokonaisuuksia luovasti ja hauskasti. Lehtori Vaaherkumpu kertoi, että opiskelijat panivat itsensä täysillä likoon. Tiimin henki ja uskalus hypätä oman mukavuusalueen ulkopuolelle olivat projektissa hienointa. Opiskelijat onnistuivat tilauksessa ja loivat rennomman ja modernimman tavan lähestyä oopperaa. Kiinnostus siihen heräsi, kuten tilauksessa toivottiin. Transprofessionaalisuuden mahdollisti luottava ja luova ilmapiiri, kun kaikki työskentelivät saman päämäärän vuoksi eivätkä kilpailleet keskenään. Opiskelijoiden palaute projektista oli myös myönteistä.

Oleellista on aito ammattitaidon syventäminen

Koulutusohjelmien välisen yhteistyön perusta on se, että kukin opiskelija saa todellisuudessa syventää tai laajentaa omaa ydinosaamistaan. Moniammatillisten roolien tulee siis olla työelämästä lähteviä, ei keinotekoiseen yhteistyöhön pakotettuja tai näennäisesti ammatillisia.

Tapahtumaradio vuonna 2012 toteutettiin kahden eri koulutuksen välisenä ja osin kansainvälisenä Turun kirjamesseilla. Journalismin opiskelijat hoitivat radio-ohjelman tuottamisen messuille ja International Business Management -koulutuksen opiskelijat markkinoinnin. Molempien koulutusten opiskelijoille oli tässä palvelutoimeksiannossa selkeä rooli. Media-alalla on ollut harmittavan vähän näitä koulu-

tusten välisiä moduuleita, ja olemme toteuttaneet monialaisuutta vain oman koulutusalansa sisällä.

Yhteistyön tulisi lähteä sisällöistä, joissa kaikilla osallistuvilla koulutuksilla on annettavaa ja saatavaa. Kunkin toimijan tulee kehittyä omassa ydinosaamisessaan. Media-alan opiskelijoita halutaan usein hoitamaan hankkeiden viestintää tai kirjoittamaan markkinointitekstejä koulutusten tapahtumista. Mutta jos viestintää tarvitseva substanssiala ei aidosti anna medianomiopiskelijoille muuta kuin jutunaihetta, monialaisuus ei toteudu, koska juttujen aiheiden löytäminen on opintojen perusosaamista eikä syventävää taitoa. Media-alan koulutus vaatii opiskelijalta omaehtoista luovuutta, asiayhteyksien sekä taustojen selvittämistä ja ilmaisullisia ideoita perustyön vaatimien toistojen lisäksi.

Media-ala hyötyisi tietotekniikasta ja markkinoinnista. Opiskelijamme tarvitsisivat jopa koodaustaitoja. Tietomassojen käsittelyyn harjaantunut toimittaja, joka vielä osaa julkaista kokonaisuuksia visuaalisesti kiinnostavina ja interaktiivisina artikkeleina, olisi haluttu osaaja lähes mihin tahansa mediavälineeseen. Itsensä markkinointi, hissipuhe ja pitsaus hyödyttävät työnhaussa aivan jokaista. Mediavälineen markkinointilogiikan ymmärrys olisi myös eduksi toimittajille ja elokuvantekijöille. Pelillisyyden hahmottaminen ja visuaalisuuden digitaalinen toteuttaminen hyödyttäisivät kaikkia media-alan toimijoita. Viestinnällisten sisältöjen suunnittelu ja toteuttaminen yhdessä tietotekniikan tai markkinoinnin koulutusten opiskelijoiden kanssa antaisi kaikkien koulutusten opiskelijoille mahdollisuuden syventää ja laajentaa osaamistaan ja oppia toisiltaan, kun media-alan opiskelijat voisivat auttaa kiinnostavan uutiskärjen, haastatteluvastausten, visuaalisen ilmeen tai tarinan tuottamisessa sekä lukuisissa media-alan ilmaisumuodoissa. Moduuleissa oleellista on se, että jokainen opiskelija voi halutessaan keskittyä oman ammattialansa osaamiseen, ei kehälliseen tai perusosaamista toistavaan toimintaan.

Hallintomallin on helpotettava monialaisuuden toteuttamista

Yhteisissä opintomoduleissa tapahtuu väijäämättä transprofessionaalisuutta, vaikka opiskelijat keskittyisivätkin vain oman alansa syventämiseen. Pelkästään se, että ymmärtää miksi ja miten toiset toimivat, auttaa suunnittelemaan omaa työtään. On vaikea kuvitella, että nykymaailmassa on kenenkään enää mahdollista toimia yksiammatillisesti tai yksin, kun organisaatiot perustuvat tiimeihin, joissa on kyttävä kommunikoidaan erilaista kieltä käyttävien ammattilaisten kanssa.

Näitä toimintayksiköiden rajat ylittäviä kokonaisuuksia on ollut media-alalla valittavan vähän. Esteeksi ovat ammattikorkeakoulumaailmassa usein tulleet raha ja resursointi: kuka maksaa opettajien tunnit, jos opetetaan toisen yksikön opiskelijoita? Tähän on saatava muutos. Monialaisuus on tärkeää muillekin kuin media-alalle työllistyville. Se ei ole kuluerä vaan ammatillinen vahvuus opiskelijoille ja henkilökunnalle.

Monialaiset opintomoduulit kehittävät jokseenkin kaikkia innovaatiokompetensseja, koska ne edellyttävät kriittistä ajattelukykyä, aloitekykyä, luovuutta, tiimityötä ja verkostoitumista. Ne lisäävät opiskelijan kommunikaatio- ja ongelmanratkaisukykyä sekä rohkaisevat työskentelemään yhteisten tavoitteiden eteen. Ne parantavat asioiden taustojen ja eri toimijoiden näkökulmien ymmärrystä ja erityisesti syy-seuraussuhteiden tajua. Yhteistyö eri ammattialojen kanssa ja monialainen verkostoituminen saattavat olla opiskelijan poikkeuksellinen valtti, kun hän siirtyy työelämään. Siksi Turun ammattikorkeakoulun on kaikin tavoin hallinnollisesti helpotettava näiden opintomoduulien toteuttamista.

Kokemusasiantuntijat mielenterveys- ja päihdetyön opettajina – uusi innovaatio

Heikki Ellilä, Mari Lahti, Jarmo Pulli & Annaliina Vatula

Turun ammattikorkeakoulun terveys- ja hyvinvointialalla on tehty vuosia yhteistyötä mielenterveyspalveluita käyttävien kokemusasiantuntijoiden kanssa. Osana kansainvälistä Commune-hanketta suunniteltiin yhdessä kokemusasiantuntijoiden kanssa yhden opintopisteen koulutuskokonaisuus mielenterveyshoitotyöstä sairaanhoitaja-opiskelijoille.

Maailman terveysjärjestön mukaan masennus ja muut mielenterveys- ja päihdehäiriöt koskettavat suoraan noin neljäsosaa maailman väestöstä. Lisäksi pitää muistaa, että ongelmat koskettavat myös perheenjäseniä sekä muita läheisiä. Mielenterveyshäiriöt aiheuttavat primaarioireiden, kuten masentuneisuuden tai ahdistuneisuuden lisäksi ns. sekundaarioireita, kuten väsymystä, passiivisuutta tai lääkkeitä, vähäisestä liikunnasta ja epäterveellisestä ruoasta johtuvaa lihomista. Näiden lisäksi sairastuneet joutuvat useasti kärsimään häpeäleimasta eli stigmasta. Se saa sairastuneet häpeämään omaa sairauttaan, mikä entisestään lisää sairauden aiheuttamaa taakkaa.

Mielenterveys- ja päihdehäiriöiden hoitomahdollisuudet ovat kohentuneet Suomessa viimeisten vuosikymmenien aikana: psykoterapiapalveluita on saatavilla entistä enemmän. Myös hyvin monitoroidulla lääkehoidolla ja psykososiaalisen kuntoutuksen avulla voidaan auttaa sairastunutta yhä tehokkaammin. Psykologisen ja lääkinnällisen avun lisäksi kolmas sektori tarjoaa enenevästi erilaisia tuki- ja harrastusmahdollisuuksia. Vaikka kehitys on ollut myönteistä, on mielenterveyspalveluissa vieläkin monia puutteita: ne jakautuvat kovin epätasaisesti maamme eri alueille ja ovat osin

hyvin sirpaleisia. Palveluihin hakeutuminen saattaa olla hankalaa ilman asiantuntevaa apua.

Mielenterveystyön opetuksesta ja opiskelusta

Suomessa sairaanhoitajakoulutukseen sisältyy mielenterveys- ja päihdehoitotyön opintoja, tosin alueelliset erot opintojaksojen laajuudessa eri ammattikorkeakoulujen välillä ovat suuret. Suomessa ei ole tällä hetkellä yhteisiä osaamisvaatimuksia mielenterveys- ja päihdehoitotyön opintoihin, mitä voidaan pitää suurena puutteena. Mielenterveys- ja päihdehoitotyön opintojen määrä on ollut viime vuosina laskussa osassa ammattikorkeakouluja, mutta edelleen sairaanhoitajaopiskelijoille kyetään tarjoamaan perusopinnot mielenterveys- ja kriisityön, psykiatrian ja päihdehoitotyön sekä psykofarmakologian alueelta. Turun ammattikorkeakoulussa pakollisia teoriaopintoja on tarjolla yhteensä viiden opintopisteen kokonaisuus ja kaikki opiskelevat myös hoitotyötä käytännön harjoittelussa. Lisäksi opiskelijat voivat halutessaan valita lisää teoreettisia ja käytännöllisiä opintoja mielenterveys- ja päihdehoitotyön alueella opintojen loppuvaiheessa.

Turun ammattikorkeakoulun sairaanhoitajakoulutuksen mielenterveys- ja päihdehoitotyön opetus noudattelee monin osin innovaatiopedagogisia periaatteita. Käytössä ovat olleet sekä ongelmaperusteinen opetus että käännteinen opetus. Kumpikin opetustapa korostaa opiskelijan omaa aktiivisuutta tiedonhakijana ja -käsittelijänä. Opiskelijat oppivat ryhmissä ja opettavat toisiaan. Mielenterveyspalveluiden käyttäjien eli kokemusasiantuntijoiden asiantuntemusta hyödyntämällä voidaan opiskeluun tuoda merkittävästi lisää innovaatiopedagogisia osa-alueita.

Commune – Co-production of Mental Health Nursing Education -hanke

Turun ammattikorkeakoulu on mukana kansainvälisessä Co-produced mental health nursing education eli Commune-hankkeessa, jota vetää Islannin yliopisto. Hankkeessa on mukana myös muita kansainvälisiä yliopistoja Norjasta, Irlannista, Hollannista sekä Australiasta. Korkeakoulujen lisäksi hankkeeseen osallistuu myös erilaisia potilas- ja omaisjärjestöjä kaikista hankkeeseen osallistuvista maista. Suomesta mukana ovat muun muassa turkulainen mielenterveysyhdistys Itu ry sekä Varsinais-Suomen omaisjärjestö FinFam.

Commune-hankkeen tarkoituksena on suunnitella ja toteuttaa yhdessä kokemusasiantuntijoiden kanssa yhden opintopisteen koulutuskokonaisuus mielenterveyshoitotyöstä sairaanhoitajaopiskelijoille. Uuden koulutuskokonaisuuden tavoitteena on ohjata sairaanhoitajaopiskelijoita mielenterveyshoitotyöhön lisäämällä heidän ymmärrystään mielenterveyspalveluista ja hoitotyöstä palveluiden käyttäjien näkökulmasta. Hanke on alkanut lokakuussa 2016 ja loppuu syyskuussa 2018.

Kokemusasiantuntijan rooli mielenterveyshoitotyön opetuksessa

Turun ammattikorkeakoulun terveys- ja hyvinvointialalla on tehty vuosia yhteistyötä mielenterveyspalveluita käyttävien kokemusasiantuntijoiden kanssa. Kokemusasiantuntijalla tarkoitetaan ihmistä, joka on käyttänyt mitä tahansa mielenterveyspalveluita saadakseen apua oman tai läheisensä mielenterveysongelman hoitoon. Tärkeää on, että kokemusasiantuntijalla on kokemusta psyykkisestä sairastumisesta ja siihen saadusta hoidosta.

Vaikka yhteistyömme kokemusasiantuntijoiden kanssa onkin kestänyt jo useita vuosia, on se ollut melko sattumanvaraista sisältäen pääasiassa luennointia. Kokemusasiantuntijat ovat kertoneet oman tarinansa ja kokemuksiaan sekä vastailleet opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Opiskelijoiden palaute näistä lyhyistäkin vierailuista on ollut erittäin kiittävää. Päällimmäiseksi nousi kokemus siitä, että psyykkisistä ongelmista kärsivä on ” ihan tavallinen ihminen” ei mikään ”monsteri”. Kokemus on ollut monelle opiskelijalle ensimmäinen laatuaan ja se on ennen kaikkea hälventänyt ennakkoluuloja. Opiskelijat ovat saaneet kuulla kokemusasiantuntijoiden toiveita hoidon sisällön suhteen ja heille on myös kerrottu miten tärkeää inhimillinen kohtaaminen hoitajan ja potilaan välillä on ollut.

Uuden opintokokonaisuuden kehittäminen

Syksyllä 2017 pidetty kansainvälisessä projektissa kehitetty opintokokonaisuus Mental Health Service User as the Experts by Experience - Enhancing Role in Mental Health Nursing Teaching lisäsi merkittävästi kokemusasiantuntijoiden osuutta sairaanhoitajien mielenterveys- ja päihdehoitotyön opetuksessa. Kokemusasiantuntijoiden osallistuminen tulee olemaan systemaattista ja he toimivat useassa roolissa, kuten asiantuntijoina, ryhmän vetäjinä ja valmentajina sekä opintojakson innovaattoreina, suunnittelijoina ja arvioitsijoina yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kanssa. He osal-

listuvat myös hankkeeseen liittyvään monikeskustutkimukseen tutkijoina. Opintojakson toteutus noudattelee Turun ammattikorkeakoulun innovaatiopedagogiikan keskeisimpiä periaatteita: opetusmenetelmät ovat monipuolisia, ja vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden välillä on niissä tärkeässä osassa.

Opintokokonaisuuden suunnittelu

Kansainvälisen opintokokonaisuuden suunnittelu alkoi kirjallisuuskatsauksella, jossa haettiin yhteisiä periaatteita käsitteelle ”co-production in mental health nursing education”, joiden pohjalta suunniteltiin ryhmähaastattelut toteutettavaksi kaikissa hankkeen maissa. Suomessa teimme kaksi ryhmähaastattelua, toisen Itu Ry:ssä ja toisen V-S FinFamissa. Näiden ryhmähaastatteluiden tulosten pohjalta lähdimme yhdessä kansainvälisten partnereiden kanssa kehittämään tulevaa opintokokonaisuutta yhdessä Reykjavikissa toteutettavaan työpajaan.

Commune-hankkeen toimijat kuudesta maasta kokoontuivat siis keväällä 2017 Islantiin Reykjavikiin suunnittelemaan yhdessä tulevaa koulutuskokonaisuutta. Työskentely suoritettiin kiertävällä learning cafe-menetelmällä. Ensin osallistujat jaettiin kolmeen ryhmään. Jokainen ryhmä sai vastattavakseen saman kysymyksen: 1. Mitä tahdomme opiskelijan oppivan uudella opintokokonaisuudella? Tämän jälkeen ryhmä sai noin 20 minuuttia aikaa pohtia kysymystä aivoriihimenetelmällä ja kirjoittaa omat ehdotuksensa paperilapuille. Tämän jälkeen kaikki ryhmät palasivat luokkaan. Yksi hankkeen vetäjistä toimi moderaattorina ja veti ensimmäisen kysymyksen purun. Ensin ryhmät saivat kiinnittää neljä tärkeimmiksi arvioimansa paperilappua seinälle, minkä jälkeen koko ryhmä alkoi luokitella lappuja eri ryhmiin niiden sisällön perusteella. Kun tästä syntyi konsensus, veivät ryhmät taas neljä uutta paperia seinälle ja ryhmittely tehtiin uudestaan. Työtä ei jatkettu, ennen kuin ryhmä oli päätenyt yhteiseen näkemykseen ryhmittelystä. Lopuksi vietiin viimeiset neljä paperia ja ryhmittely tapahtui taas uudestaan. Näin siis saatiin muodostettua teemat ja niiden alla olevat asiat vastauksena kysymykseen ”Mitä tahdomme opiskelijan oppivat uudella opintokokonaisuudella?”.

Seuraavaksi teimme learning cafe -harjoituksen uudestaan etsien vastausta kysymykseen ”Millä menetelmillä tahdomme opiskelija oppivan?” Lopuksi toistimme tämän saman harjoituksen vielä kysymyksen ”Mitä tukea kokemuskouluttaja voisi tarvita?” kohdalla. Tämä menetelmä ja näihin kolmeen kysymykseen vastaaminen vei aikaa

kahden työpäivän verran, mutta sen aikana syntyneet keskustelut ja ideat olivat hyvin hedelmällisiä.

Päädyimme siihen, että uusi opintokokonaisuus sisältää kahdeksan teemaa seuraavasti:

1. Itsensä ymmärtäminen ja haastaminen
2. Toisen arvostaminen
3. Yhteistyön ja yhteisymmärryksen luominen
4. Kielellisen ilmaisun voimasuhteet
5. Voimasuhteet hoitotyössä
6. Stigma-kysymykset
7. Arvot
8. Toivon luominen yhdessä.

Kokemusasiantuntijan rooli Commune-hankkeessa ja mielenterveyshoitotyön kehittämisessä

Kokemusasiantuntijat ovat olleet mukana ”Mental Health Service User as the Experts by Experience - Enhancing Role in Mental Health Nursing Teaching” -koulutuskokonaisuuden suunnittelussa alusta asti. He osallistuvat myös aktiivisesti kurssin toteuttamiseen syksyllä 2017. Kuten aiemmin kuvattiin, on tämän kaltainen yhteistyö kokemusasiantuntijoiden kanssa ollut sattumanvaraista tai puuttunut kokonaan hoitotyön opetuksesta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa.

Opettajina toimineiden kokemusasiantuntijoiden mielestä oli hienoa olla mukana hankkeessa, jossa kokemusasiantuntijoiden panos tulee näin näkyväksi osaksi hoitotyön opetusta ja sen suunnittelua. Oman kokemuksen hyödyntäminen ja jakaminen muiden kanssa on voimaannuttavaa. Hankkeeseen osallistumisella on myös laajempi merkitys: toiveena on muuttaa mielenterveystyön kenttää enemmän palvelunkäyttäjää huomioon ottavaksi. Commune-hankkeessa uutta on tasavertainen yhteistyö kokemusasiantuntijoiden ja akateemisten toimijoiden kanssa.

Koulutuskokonaisuuden aikana tehty kansainvälinen taustatyö on nostanut esiin palvelunkäyttäjien halun ihmislähtöiseen kohtaamiseen ja kuulluksi tulemiseen niin Suo-

nessa kuin muissakin Commune-hankkeen maissa. On mielenkiintoista, että hankkeeseen osallistuneiden eri maiden mielenterveysjärjestelmien eroavaisuuksista huolimatta kokemusasiantuntijoiden kokemukset hoidon tavoitteista ja opetuksen kehittämistarpeista ovat hyvin samankaltaisia.

Commune-hankkeen aikana kokemusasiantuntijoiden kokemus on ollut se, että he ovat tulleet kuulluksi tasavertaisena toimijoina akateemisten toimijoiden kanssa. Kokemusasiantuntijoiden toiminta osana suurta kansainvälistä hanketta on ollut enimmäkseen palkitsevaa. Haasteina voidaan mainita esimerkiksi kansainvälisen yhteistyön toteutuminen englannin kielellä sekä käytetty, monelle aika vieras, mielenterveysalan ammattitermistö. Tämä on kuitenkin otettu hyvin huomioon hankkeen edetessä, ja uuden oppiminen on ollut mielekästä.

Useissa muissa hankkeeseen osallistuvien maiden yliopistoissa kokemusasiantuntijoita palkkaaminen opetustehtäviin on ollut yleistä ja näin on toimittu jo vuosia. Tämän asian suhteen tulemme Suomessa ”jälkijunassa”. Commune-hanke on tietomme mukaan ensimmäinen hanke laatuaan Suomessa, jossa kokemusasiantuntijoille maksetaan palkkaa. Suomalaisille kokemusasiantuntijoille osallistuminen tähän hankkeeseen on haasteellista. Kokemusasiantuntijoiden rooli osana suomalaista mielenterveyshoitotyön opetusta on tähän mennessä ollut kaiken kaikkiaan niukka tai olematon. Tässä hankkeessa työskentely on pioneerityötä, kokemusasiantuntijoiden kehittäessä uutta ja luovaa toimintatapaa. Merkittävää on, että kokemusasiantuntijat saivat kehittää opetusta muiden maiden hyvien kokemusten pohjalta. Olisi toivottavaa, että tämä yhteistyömuoto voisi jatkua myös tulevaisuudessa. Samoin yhteistyö mielenterveysalan eri yhdistysten kanssa on tärkeä ja luonteva osa mielenterveystyön opetusta ja sen kehittämistä.

Kokonaisuudessa Commune-hanke tarjoaa kokemusasiantuntijoille ja alan opettajille hyvät mahdollisuudet kehittää mielenterveyshoitotyön opetusta yhdessä kansallisten ja kansainvälisten partnereiden kanssa. Kokemusasiantuntijoiden ja ammattilaisten yhteistyö tuotti oppimiselle suopean ilmapiirin, joka on ollut hyvin innovatiivinen, innostava ja avoin. Innovaatiopedagogiikan peruseriaatteet ovat luoneet perustan opinnoille. Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa on tuottanut uutta reflektiivistä tietoa, jonka elementtejä ovat kokemusasiantuntijoiden kokemus pohjainen tieto, opettajien ammatillinen tietämys ja kriittiset opiskelijat ominen kokemuksiin. Tämän innovaatiopedagogisen kokeilun soisi muodostuvan pysyväksi käytännöksi. Opiskelijapalautteet ovat olleet hyvin rohkaisevia ja kokemusasiantuntijoiden työtä arvostavaa.

Käänteinen opetus ja oppiminen lasten hoitotyön opetuksessa

Päivi Matikainen

Perheen, lapsen ja nuoren hoitotyö -opintojakso toteutettiin syksyllä 2017 oppijan omaa aktiivista rooli korostavan käänteisen opetuksen ja oppimisen menetelmän mukaisesti. Opintojaksolla pyrittiin luomaan kokonaisuus, joka tukee opiskelijan yksilöllistä oppimista sekä yhteisöllistä oppimista.

Työelämän tarpeet muuttuvat koko ajan, ja lisäksi vaadittava osaaminen muuttuu. Kaikkialla työelämässä, myös hoitotyössä, vaaditaan uusien innovaatioiden ja menetelmien luomista. Tulevaisuuden sairaanhoitajan on pystyttävä hoitamaan potilasta, jolla on moninaisia tarpeita ja pystyttävä tekemään tärkeitä päätöksiä, jotta potilas saisi optimaalista hoitoa. Tämä vaatii sairaanhoitajalta tiedonhakutaitoa, aktiivista oppimista sekä kriittistä ajattelua. Innovaatiopedagogiikan tavoitteena on määritellä ja löytää uusia tapoja opettaa ja oppia työelämän muutoksen vaatimia asioita. Sillä pyritään uuden kokeilemiseen, tiedon ja taitojen jakamiseen sekä erilaisten näkökulmien yhdistämiseen. Innovatiivisten opetusmenetelmien käytöllä pyritään opiskelijan työelämätaitojen kehittämiseen. (Kairisto-Mertanen 2012, Njie-Carr ym.2017)

Innovaatiopedagogiikka hoitotyön oppimisessa

Hoitotyön opiskelija opiskelee ja harjoittelee erilaisissa toimintaympäristöissä, mikä edellyttää erilaisia tietoja ja taitoja. Lisäksi potilaat ovat yksilöllisiä ja tilanteet erilaisia ja hänen on osattava soveltaa aikaisemmin opittua tietoa uuteen tilanteeseen. Kukaan ei välttämättä anna suoraa ohjetta, miten tilanteessa pitäisi toimia. Myös tiimitaidot ja yhteisöllisen oppimisen taidot ovat tärkeitä, koska sairaanhoitaja työskentelee usein pareittain, pienessä tai isommassa tiimissä. Näitä tärkeitä vuorovaikutustaitoja har-

joitellaan tiimissä toimimisessa ja potilaan hoitamiseen liittyviä taitoja innovoiduissa case-tapauksissa. (Njie-Carr ym. 2017). Käänteisen opetuksen ja oppimisen menetelmät voivat tukea omatahtista sekä yksilöllistä oppimista että yhteisöllistä oppimista. (Toivola ym. 2017)

Suomessa käänteisen opetuksen ja oppimisen menetelmiä ovat kehittäneet esimerkiksi Marika Toivola ja Pekka Peura matematiikan ja kemian opetuksessa peruskoulussa ja lukiossa. (Toivola ym. 2017) Yliopistoissa on myös kokeiltu käänteisen opetuksen menetelmiä esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston lääketieteen koulutuksessa (Pyörälä 2014). Ammattikorkeakoulutasolta on joitain esimerkkejä (ks. esim. Metso 2016), mutta tutkimusta ja julkaisuja näistä on vielä vähän. Tämän artikkelin tavoitteena on kuvailla, miten käänteistä opetusta ja opetusta voidaan käyttää hoitotyön opetuksessa ammattikorkeakoulussa.

Käänteisen opetuksen ja oppimisen teoreettista taustaa ja käsitteitä

Käänteisen opetuksen eli Flipped Classroom -menetelmän uranuurtajina pidetään coloradolaisia kemian opettajia Bergmannia ja Samsia, jotka keksivät videoida vuonna 2007 opetuksensa tarjotakseen ne seuraavan vuoden opiskelijoille uutena kotiläksynä. (Toivola ym. 2017) Kyse oli opetusteknisestä muutoksesta, jossa opettaja antoi oppilaalle läksyksi uuteen oppiaiheeseen tutustumisen ja luokassa keskityttiin opittavan asian soveltamiseen ryhmissä. Tästä kehittyi heidän luomansa oppimismalli Flipped Mastery Model. He pohtivat mallissaan, pitääkö kaikkien oppilaiden opiskella samaa asiaa samaan aikaan, täytyykö osaamista todentaa ennen seuraavaan asiaan siirtymistä ja millaista on oppimista tukeva arviointi. (Bergman & Sams 2015)

Käänteisestä opetuksesta käytetään nimitystä flipped classroom eli käänteinen luokahuone, taitettu opetus tai käännetty opetus. Käänteinen opetus vastakohtana perinteiselle luokkaopetukselle, jossa opettaja luennoissaan tai esityksessään ikään kuin ”kaataa” tiedon opiskelijoille. Kun taas käänteisessä opetuksessa opiskelija etsii itse tietoa, luo itse soveltavaa tietoa sekä on vastuussa omasta oppimisestaan. Opettajan rooli muuttuu luennoitsijasta ja tiedon jakajasta valmentajaksi ja ohjaajaksi. Käänteisessä opetuksessa opiskelija perehtyy opiskeltavaan aiheeseen itsenäisesti tai ryhmässä.

Menetelminä aiheeseen perehtymiseen voidaan käyttää verkkoluentoa, videota, luku-tehtävää, kirjallista tehtävää tai testiä opittavasta aiheesta. Sen jälkeen lähiopetukses-

sa ryhmässä käytetään yhteistoiminnallisia menetelmiä aiheen käsittelyyn ja soveltamiseen. Yhteistoiminnalliset menetelmät ovat erilaisia ryhmässä oppimista aktivoivia menetelmiä kuten learning cafe, posterikävely, kyselytunti, draama, case-työskentely sekä simulaatiot. (Toivola ym. 2017)

Käsitettä käänteinen oppiminen eli Flipped Learning on alettu käyttää vuonna 2014, ja sen taustalla on yhteisö Flipped Learning Network. Tämän suuntauksen oppi-isänä pidetään fysiikan professoria Mazuria Harvardin yliopistossa, missä hän aloitti muutostyötä opettajuudessa 1990-luvun alussa. Flipped learning on varhaisempi käsite, jota käytettiin ennen kuin aloitettiin puhumaan Flipped Classroomista.

Käänteinen oppiminen jaetaan omatahtiseen eli yksilölliseen oppimiseen sekä yhteisölliseen oppimiseen. Yksilöllinen oppiminen tarkoittaa sitä, että opiskelija laatii omat henkilökohtaiset tavoitteensa opintojaksolle esimerkiksi oman lähtökohdan, kokemuksen ja kiinnostuksen mukaan. Opiskelijalla on vastuu omasta oppimisestaan. Hän aikatauluttaa opiskelunsa, valitsee oppimismenetelmät ja opiskelumateriaalin sekä arvioi ja reflektoi omaa oppimistaan koko oppimisprosessin ajan. Yhteisöllisessä oppimisessa luodaan toimintakulttuuri, jossa opitaan yhdessä. Siinä on vapaus oppia yhdessä, jaetaan oppimista toisten kanssa. Vuorovaikutus ja keskustelu mahdollistavat muilta oppimisen ja se johtaa syvempään ymmärrykseen sekä vaikuttaa positiivisesti oppimisen laatuun ja määrään. (Toivola ym. 2017)

Lasten hoitotyön opetusta käänteisesti

Toimiessani lasten hoitotyön opettajana kokeilin syksyllä 2017 Perheen, lapsen ja nuoren hoitotyö -opintojaksoa kokonaisuutena käänteisen opetuksen ja oppimisen menetelmän mukaisesti järjestettynä. Ryhmäksi valikoitui Salon toimipisteen sairaanhoitajaryhmä, joka opiskeli 5. lukukautta, ja ryhmässä oli 15 opiskelijaa. Jaksossa yhdistyivät teorian oppiminen (5 op) sekä harjoittelu luokassa (1 op). Opettajalla oli kokemusta käänteisestä opetuksesta lasten hoitotyössä joidenkin teemojen kokeilussa vuosina 2016–2017 sekä syksyllä 2015 hoitotyön perusteiden kokonaisuuden opetuksessa. Opettajalla oli myös 12 vuoden kokemus problem-based learning -pedagogiikan käytöstä hoitotyön opetuksessa sekä case- ja tiimipohjaisten menetelmien käytöstä. Lisäksi opettaja oli aikaisemmin kokeillut monenlaisia innovatiivisia menetelmiä opetuksessaan: Skype-luentoja, verkkotehtäviä, videotehtäviä, digitaalisia testejä kuten Socrative ja Kahoot. Yhdistäen näitä aikaisempia menetelmiä pyrittiin luomaan kokonaisuus, joka tukee opiskelijan yksilöllistä oppimista sekä yhteisöllistä oppimista.

Aloituseinfossa opiskelijoille esiteltiin Perheen, lapsen ja nuoren hoitotyön opintojakson kokonaisuus, teemojen eteneminen, jakson oppimismenetelmät ja tehtävät sekä arvioinnin osa-alueet. Lisäksi opiskelijoille kerrottiin käänteisen opetuksen ja oppimisen periaatteista, ja heidän kanssaan keskusteltiin kokemuksista erilaisista oppimis- ja opetusmenetelmistä. Alkuinfon jälkeen opiskelijat ohjattiin miettimään omaa taustaansa ja kokemuksistaan lapsista sekä lasten hoitamisesta, minkä pohjalta opiskelijat laativat omat tavoitteensa opintojaksolle. Myös opettajan rooli muuttui enemmän valmentajaksi, jonka tehtävänä oli motivoida ja ohjata opiskelijoita omien tavoitteiden saavuttamisessa (Toivola ym. 2017).

Perheen, lapsen ja nuoren hoitotyön jakso jaettiin kuuteen teemaan: lasten hoitotyön erityispiirteet; lasten lääke-, neste- ja kivunhoito; infektiota sairastavan lapsen hoitotyö; pitkäaikaissairaana lapsen hoitotyö; kirurgisen lapsipotilaan hoitotyö sekä harjoittelu luokassa. Teemat etenivät oppimisen askeleiden mukaan.



Kuvio 1. Oppimisen eteneminen teemoissa.

Oppimisen askeleet (kuvio 1) kuvaavat oppimispolkua, jonka mukaan oppiminen eteni kaikissa teemoissa seuraavasti:

Teema aloitettiin virikkeellä, jonka tehtävänä oli virittää ja motivoida teeman sisällön oppimiseen. Sen pohjalta opiskelija asetti omia tavoitteita ja kysymyksiä oppimiselle sekä kyseenalaisti oppimisteemaan liittyviä faktoja. Virike antoi myös tietoa teemaan

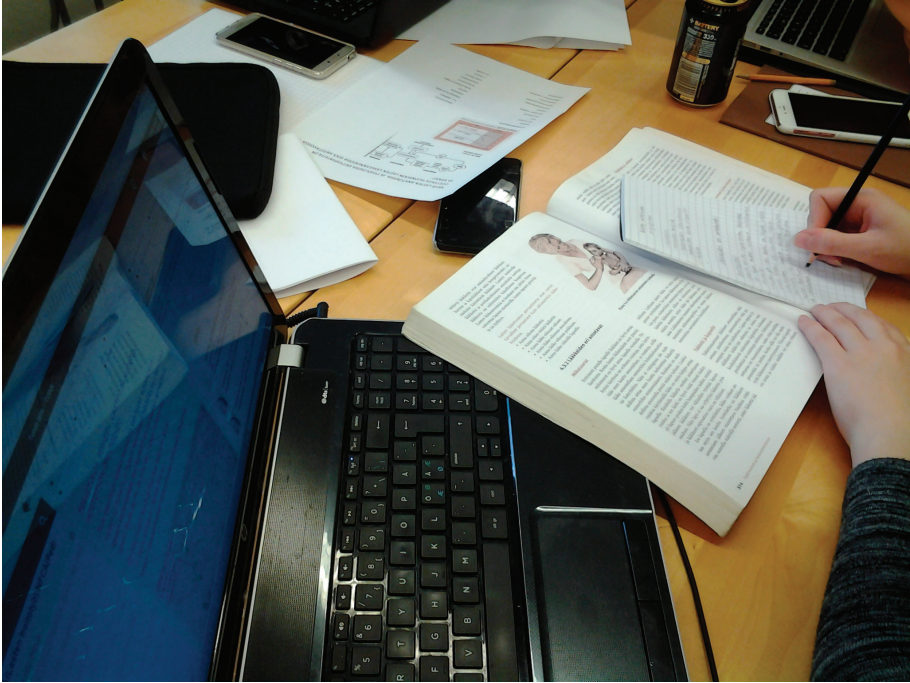
liittyvistä tehtävistä. Virikkeenä käytettiin koululla tapahtuva luentoa, nauhoitettua Skype-luentoa, videota tai artikkeleita. Osaan opiskelija saattoi perehtyä valitsemassaan paikassa sekä valitsemanaan aikana.

Omatreeni tuki yksilöllistä, omatahtista oppimista. Opiskelija pystyi valitsemaan sitä varten oman ajan ja paikan. Opiskelija itseohjautuvasti etsi ja luki kirjallisuutta, verkkojulkaisuja sekä muuta valitsemaansa materiaalia. Omatreenin aikana opiskelija myös teki yksilöllisiä tehtäviä omaan viidakkokäsikirjaansa, joka oli jakson laajempi kirjallinen oppimistehtävä,

Tiimitreeni tuki yhteisöllistä oppimista. Tiimitreenissä opiskelijat tekivät tehtäviä, keskustelivat ja jakoivat osaamistaan. Tiimitreenin kokoontuminen järjestettiin etäyhteytenä käyttämällä erilaisia digitaalisia menetelmiä mm. Skype, Onedrive tai Facebook. Lisäksi tiimi tai osa tiimistä saattoi kokoontua fyysisesti yhteen valitsemassaan paikassa. Tiimitreenin ajankohta oli määritelty luku järjestykseen.

Aloitustilassa opiskelijoille esiteltiin Perheen, lapsen ja nuoren hoitotyön opintojakson kokonaisuus, teemojen eteneminen, jakson oppimismenetelmät ja tehtävät sekä arvioinnin osa-alueet. Lisäksi opiskelijoille kerrottiin käänteisen opetuksen ja oppimisen periaatteista, ja heidän kanssaan keskusteltiin kokemuksista erilaisista oppimis- ja opetusmenetelmistä. Alkuinfon jälkeen opiskelijat ohjattiin miettimään omaa taustaansa ja kokemuksistaan lapsista sekä lasten hoitamisesta, minkä pohjalta opiskelijat laativat omat tavoitteensa opintojaksolle. Myös opettajan rooli muuttui enemmän valmentajaksi, jonka tehtävänä oli motivoida ja ohjata opiskelijoita omien tavoitteiden saavuttamisessa (Toivola ym. 2017).

Perheen, lapsen ja nuoren hoitotyön jakso jaettiin kuuteen teemaan: lasten hoitotyön erityispiirteet; lasten lääke-, neste- ja kivunhoito; infektiota sairastavan lapsen hoitotyö; pitkäaikaissairaana lapsen hoitotyö; kirurgisen lapsipotilaan hoitotyö sekä harjoittelu luokassa. Teemat etenivät oppimisen askeleiden mukaan.



Kuva 1: Käänteistä oppimista tiimissä.

Yhteisötreeni tarkoitti luetun, tehtäviin käytetyn teorian tiedon soveltamista koko ryhmän osallistuessa. Yhteisötreenissä käsiteltiin teemaan liittyvissä tehtävissä esiin nousseita tärkeimpiä asioita, kysymyksiä ja tiedon soveltamista yhteisöllisen tai yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. Oppimismenetelmiä olivat esimerkiksi learning cafe, kyselytunti, toiminnallinen tehtävä ja draama. Yhteisötreenissä opiskelijat myös opettivat toisiaan. Opiskelijoilla oli aina omat tehtävät ja materiaalit mukana. Lisäksi opiskelijan oma mukana kannettava digilaitte oli tärkeä väline työskentelyssä ja muistiinpanojen tallentamisessa. Yhteisötreenit oli varattu lukujärjestykseen, ja paikka oli ennalta määritelty. Valmentaja oli myös mukana ohjaamassa.



Kuva 2. Opiskelijoiden draamaesitys yhteisötreenissä.

Harjoittelu luokassa oli myös yhteisötreeniä. Luokassa tapahtuvan harjoittelun aikana opiskelijat harjoittelivat ja oppivat lasten hoitotyön toimenpiteitä. Harjoitteluun luokassa valmistauduttiin myös tekemällä kyseiseen harjoitteluun kuuluvat tehtävät.

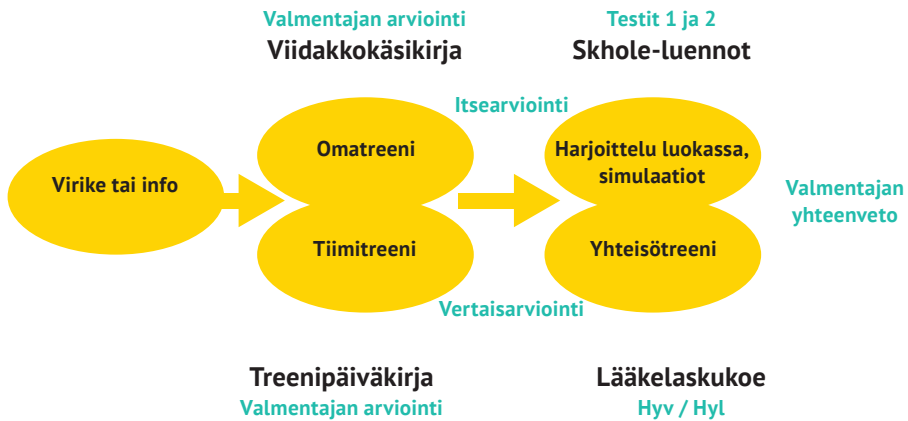
Simulaatioharjoitus oli myös yhteisötreeniä. Simulaatioharjoituksessa opiskelijat sovelsivat aikaisemmin opittua teoriatietoa sekä klinisiä taitoja simuloitussa hoitotyön tilanteessa. Simulaatioon kuuluvassa oppimiskeskusteluissa reflektoitiin aikaisemmin opitun soveltamista käytännön tilanteeseen.

Oppimisen arviointia lasten hoitotyön jaksolla

Perheen, lasten ja nuorten hoitotyön jaksolla luovuttiin kokonaan perinteisestä kokeesta. Sen sijaan jakson arviointi sisälsi viisi osiota, jotka arvioitiin numeraalisesti. Arvioinnin kohteena olivat Skhole-testit, viidakkokäsikirja, treenipäiväkirja, itsearviointi sekä vertaisarviointi. Skhole oppimisympäristössä opiskelija teki 2 testiä Lastentautiopin osuudesta ja niistä annettiin arvosana asteikolla (1–5). Viidakkokäsikirjaan opiskelijat tekivät kaikki kirjalliset omatreenitehtävät, josta valmentaja antoi

arvosanan (1–5). Treenipäiväkirjassa opiskelijat kuvasivat omaa oppimistaan kaikista teemoista ja valmentaja antoi arvosanan(1–5). Sekä viidakkokäsikirjasta sekä treenipäiväkirjasta oli laadittu arviointikriteerit, mitkä kuvasivat tyydyttävän, hyvän ja kiitettävän tasoa. Arviointikriteerit ohjasivat opiskelijan työskentelyä sekä helpottivat valmentajan antamaa arviointia. Itsearviointiksi opiskelija antoi itselleen numeraalisen arvosanan (1–5) jakson suorittamisesta. Vertaisarviointia opiskelijat antoivat oman pikkutiimin jäsenille vertaisarviointilomakkeelle, josta muodostui yksittäisen opiskelijan vertaisarvioinnin arvosana (1–5). Myös yhteisötreenien sisällä oli pieniä formatiivisia testejä, joiden tuloksia ei julkaistu, mutta opiskelija sai suoran palautteen itsearviointiin teemassa oppimistaan asioista.

Harjoittelu luokassa -jakso sisälsi 3 osiota, jotka arvioitiin hyväksytysti. Lääkelaskukokeella arvioitiin lääkelaskut hyväksyty/hylätty-periaatteella. Harjoittelu luokassa ja simulaatio edellyttivät etukäteisvalmistelua sekä aktiivista työskentelyä tilanteissa. Ne myös arvioitiin hyväksyty/hylätty.



Kuvio 2. Oppimisen arvioinnin osa-alueet.

Kokemukset ja kehittämiskohteet

Valmentajan näkökulmasta oli mielenkiintoista perehtyä käänteisen opetuksen ja oppimisen maailmaan. Suunnittelussa tuli mietittyä perusteellisesti, mitä opiskelijan toivotaan todella oppivan ja minkälaisilla menetelmillä oppimista voidaan tu-

kea. Opintojakson suunnittelu ja laadinta veivät runsaasti aikaa. Myös opettajan roolin vaihtumista valmentajaksi ja ohjaajaksi piti harjoitella.

Opiskelijat aloittivat treenipäiväkirjaa hyvin kertomalla omasta kokemuksestaan lapsista ja lasten hoitotyöstä sekä laativat hyviä tavoitteita jaksolle. Jokainen opiskelija valmistautui suunnittelemaan oppimistaan ja sen menetelmiä omista kokemuksestaan lähtien:

Oman lapsen kanssa on jo joitain infektioita tullut koettua ja tiesi etukäteen niistä sekä niiden hoidosta. Myös rokotustehtävään pystyin käyttämään apuna lapseni neuvolakorttia, jossa näkyy koska mitäkin rokotusta annetaan.

Treenipäiväkirjoja lukiessa valmentaja sai hyvän käsityksen opiskelijan oppimisprosessista ja sen kulusta. Valmentaja antoi myös palautetta opiskelijan oppimisen analysoinnista, minkä tarkoitus oli rohkaista ja motivoida opiskelijoita jatkamaan arviointejaan. Osa opiskelijoista teki aktiivisesti koko jakson ajan itsearviointia omasta oppimisestaan.

Opintojakson palaute kerättiin palautelomakkeella, jossa oli strukturoitu osuus sekä avoimia kysymyksiä. Lisäksi jakson lopuksi valmentaja järjesti henkilökohtaisen arviointikeskustelun jokaisen opiskelijan kanssa. Arviointikeskustelussa käytiin läpi opiskelijan keskeiset oppimiskokemukset sekä oppimista tukevat menetelmät.

Osa opiskelijoista oli motivoituneita sitoutumaan opintojakson toteutukseen ja arvostivat omatahtisen oppimisen merkitystä omassa oppimisessaan. He myös tekivät omatreenitehtävä aktiivisesti ja ajallaan. He myös kokivat että omatreenissä tehdyt tehtävät edistävät heidän oppimistaan:

Oppimistani edistää se, että saan tehdä tehtäviä yksin, jolloin pääsen käyttämään täysin omia aivojani ja ajatuksiani sekä on mahdollisuus tehdä rauhassa omalla ajalla.

Osa opiskelijoista ei osannut tehdä tehtäviä aikataulun mukaisesti, mihin ehkä vaikutti opiskelijan motivaation tai itseohjautuvuuden puute:

On vaikea tehdä itselleen aikataulua, silloin kun ei ole tarkkoja deadlineja eikä kontrollia siitä, onko tehtävät tehty ajallaan

Yhteisöllistä opetusta ja oppimista harjoiteltiin tiimi- ja yhteisötreeneissä. Yhteisötreeneissä opiskelijat työskentelivät pikkutiimeissä, minkä tarkoitus on tukea oppimista:

Minulla on hyvä ja motivoitunut ryhmä, joten heidän kanssa sujuu kaikki erittäin hyvin.

Tiimityöskentelyssä kaikki opiskelijat olivat aktiivisesti mukana ja arvioivat oppineensa jonkun vaikeamman asian paremmin, kun opiskelijat olivat sitä yhdessä pohjineet.

Olin mukana tunnilla käytävissä asioissa, tuin toiminnallani omaa oppimistani ja olen omatoimisesti perehtynyt materiaaliin ennen tunteja.

Yhteisötreeneissä opetettiin itseopiskeltu aihe toisille opiskelijoille.

Oli kiva että me itse otimme selvää asioista omista ryhmissämme ja opetimme asiat toisille.

Monet opiskelijat pohtivat, että käänteisestä opetuksesta asiat jäävät paremmin mieleen kuin perinteisessä luento-opetuksessa.

Yhteisöllinen oppiminen kertasi hyvin yksilöllisesti opittua. Casejen kautta havainnoiminen oli hyvä tapa oppia. Casejen diagnoosit jäivät varmasti mieleeni.

Arviointimenetelmissä oli monta uutta asiaa sekä opiskelijoille että valmentajalle. Osa opiskelijoista teki aktiivisesti koko jakson ajan itsearviointia omasta oppimisestaan. Itsearviointi tavoitteiden saavuttamisesta oli vaikeaa osalle opiskelijoista. Vertaisarvioinnin antamista opiskelijat olivat harjoitelleet aikaisemmissa opinnoissa. Moni opiskelija koki, että oli vaikea antaa vertaisarviointia toisille opiskelijoille, koska tiimin elinkaari oli niin lyhyt. Laaditut arviointikriteerit viidakkokäsikirjasta ja treenipäiväkirjasta helpottivat valmentajaa opiskelijan arvioinnissa. Valmentajan ja opiskelijan välisissä arviointikeskusteluissa tuli hyvin esille opiskelijan suoriutuminen ja oppiminen erilaisissa menetelmissä. Keskusteluista valmentaja sai myös palautetta, jonka avulla voidaan kehittää opintojaksoa.

Syyslukukauden lopulla 2017 Perheen, lapsen ja nuoren hoitotyön jakso toteutetaan kahdella muulla sairaanhoitajaryhmällä. Opiskelijoiden ohjaamista ja motivoimista on hyvä kehittää. Tämä onnistunee siten, että valmentaja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa, kuuntelee opiskelijoiden kysymyksiä ja on valmiina motivoimaan yksittäistä opiskelijaa tehtävissään. Myös itsearvioinnin ohjaaminen ja mo-

2. *Lainaukset ovat opintojakson opiskelijoiden kokemuksia.*

tivointi ovat tärkeitä kehittämiskohteita. Perheen, lapsen ja nuoren hoitotyön jakson arviointikriteereitä ei ole vielä julkaistu, mutta Terveysala-yksikön kehittämishaasteena on laatia jokaiselle opintojaksolle arviointikriteerit. Niiden avulla opiskelija varmasti ymmärtää ja hahmottaa paremmin itsearviointiaan tulevaisuudessa.

Johtopäätökset

Käänteinen opetus sekä käänteisen oppimisen menetelmät soveltuvat hyvin tukemaan Turun ammattikorkeakoulun strategiaa, erityisesti innopeda-pohjaista oppimisjatkumoa. Käänteisessä opetuksessa voidaan käyttää monenlaisia innovatiivisia pedagogisia menetelmiä. Strategia myös korostaa, että luento-opetuksesta pitäisi pyrkiä siirtymään opiskelijakeskeiseen opetukseen. Käänteisessä opetuksessa käytetään työelämälähtöisiä caseja, jotka laaditaan yhdessä työelämän edustajien kanssa. Käänteisen oppimiseen sopii hyvin, että innovaatiopedagogiikan sisällöt näkyvät opiskelijan tavoitteissa, oppimisessa sekä arvioinnissa. Sairaanhoidon opiskelijat oppivat omatahtisesti ja itseohjautuvasti etsimään tietoa työelämän haasteisiin. Lisäksi he pyrkivät oppimaan tekemään yhteisöllisesti ratkaisuja ja päätöksiä potilaan hoidossa kollegan tai hoitotiimin kanssa. Käänteisen opetuksen ja oppimisen menetelmät ovat tehokas tapa valmistaa tulevia sairaanhoitajia tulevaisuuden haasteisiin työelämässä.

Lähteet

Bergmann, J. & Sams, A. 2013. Flipped Learning for Science Instruction, International Society for Tech in Ed. ProQuest Ebook Central.

Kairisto-Mertanen, L. 2012. Tavoitteena innovatiivinen ammattitaito. Teoksessa: Yrittäjyyden jäljillä, työelämän poluilla, toim. Lappalainen, H.; Lehto, A. & Penttilä, T. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 139. Turun ammattikorkeakoulu, Turku.

Metso, T. 2016. Lujuusoppia käänteisesti. Teoksessa: Uudistuva korkeakoulu - Esimerkkejä innovaatiopedagogiikan soveltamisesta opetuksessa ja korkeakoulun toiminnassa, toim. Komulainen, M.; Konst, T. & Keinänen, M. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 235. Turun ammattikorkeakoulu, Turku.

Njie-Carr, V.P.S., Ludeman, E., Lee, M.C., Dordunoo, E., Trocky, N.M. & Jenkins, L.S. 2017. An Integrative review of flipped classroom teaching models in Nursing Education. Journal of Professional Nursing. March-April 2017, Vol.33(2), 133–144.

Pyörälä, E. 2014. Paradigman muutos ja aktivoivat oppimismenetelmät lääketieteen koulutuksessa. Yliopistotekniikka 2/2016.

Toivola, M.; Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped learning. Käänteinen oppiminen. Edita, Helsinki.

Innovaatioleireistä oppia työelämään

Piia Nurmi & Marketta Virta

Innovaatioleirit toimivat hyvänä alustana työelämätaitojen kehittymiselle. Innovaatioleireillä monialaiset opiskelijatiimit työstävät yritysten asettamia kehittämistehtäviä. Leirit kehittävät työelämässä tarvittavia taitoja ja osaamista sekä kykyä osallistua innovaatioprosesseihin.

Yön yli kestävät Innovaatioleirit järjestetään yhdessä korkeakoulujen, toimeksiantajien ja alan asiantuntijoiden kanssa. Innovaatiopedagogiikka kytkeytyy leireihin käytännössä niin, että eri alojen opiskelijat työskentelevät työelämän kaltaisesti monialaisissa tiimeissä ja toimeksiannot ovat yrityksiltä tai organisaatioilta saatuja. Toimeksianto voi olla yrityksen ongelma tai haaste, johon opiskelijat pyrkivät löytämään erilaisia uusia ratkaisuja. Leireillä opiskelijat pääsevät käyttämään korkeakouluissa opittuja tietoja ja taitoja käytännössä. (Konst & Jagiello-Rusilowski Adam 2017; Penttilä & al, 2013).

Leireillä tehdään ryhmissä työtä toimeksiannon parissa

Turun ammattikorkeakoulun Resurssitehokas liiketoiminta -tutkimusryhmä on järjestänyt innovaatioleirejä vuodesta 2013. Tutkimusryhmän leirit liittyvät yleensä kiertotalouden aihepiiriin. Kiertotalous vaatii onnistuakseen jaettua asiantuntijuutta, tiedon soveltamista sekä dialogia monitieteisessä ryhmässä (Lundgren 2012). Asiantuntijoita tarvitaan eri aloilta, kuten materiaalitekniikasta, liiketaloudesta ja muotoilusta aina ICT-alalle. On vaikea löytää alaa, johon kiertotalous ei liittyisi. Innovaatioleirin konsepti sopiikin erityisen hyvin kiertotalouden oppimiseen. (Malve-Ahlroth & al. 2016)

Yksi tällainen leiri, Challenge Turku Goes Green -innovaatioleiri, järjestettiin syksyllä 2016 Turun lähellä Tuorlassa. Teemana oli ilmastonmuutos ja toimeksiantona

opiskelijoiden tuli keksiä uusia asiakasryhmiä ja arvonluontikohteita ekologisille ja vettä säästäville pesupyyhkeille. Opintojakso toteutettiin 24 tuntia kestävässä innovaatioleirinä. Leirille osallistui 30 kansainvälistä opiskelijaa Satakunnasta sekä useista Turun korkeakouluista. Osallistujien tausta oli monialainen, ja opiskelijoita olikin mm. ympäristö- ja konetekniikan, liiketalouden, biologian, maantiedon ja muotoilun aloilta. Toimeksiantajayrityksenä toimi turkulainen startup-yritys Kleenu, joka valmistaa lisäaineettomia, ekologisia pesupyyhkeitä. Yksi pesupyyhke vaatii vain ruokalusikallisen vettä, kun taas tavallisessa käsien pesussa tarvitaan vähintään yksi tai muutama litra vettä. Leiriläisten tehtävänä oli innovoida uusia potentiaalisia asiakasryhmiä sekä miettiä näille sopivaa ns. puhtauden arvoa, oli se sitten esimerkiksi tuotteen hinta, saavutettu puhtaustaso, ekologisuus, käytön helppous tai muu vastaava. Voittajajoukkue innovoi Kleenun potentiaaliseksi asiakasryhmäksi Suomen Puolustusvoimat. Kleenun puhdistuspyyhkeet katsottiin sopivan hyväksi osaksi armeijassa käytettäviä kenttämuonapakkauksia.

Vuoden 2016 leiri kuvaa hyvin sitä, millaisia leirit normaalistikin ovat. Aina toimeksiannon ja leirin koon mukaan kokonaisuutta varioidaan tarvittavalla tavalla. Innovaatioleirin konsepti on mukautuva ja sopii erilaisiin tilanteisiin.



Leirit vaativat monenlaisia rooleja

Innovaatioleirien pituus on yleensä 24–54 tuntia, ja leiri voi olla yksittäinen tai osa jotakin laajempaa opintokokonaisuutta. Turun ammattikorkeakoulussa on mm. järjestetty 24 tunnin mittaisia Challenge Turku goes Green -leirejä ja koko viikonlopun mittainen InnoCamp-leiri. InnoCamp-leiri oli osa laajempaa opintokokonaisuutta, jonka pituus oli kahdeksan viikkoa. Leirin lisäksi opintokokonaisuuteen kuuluu neljä ennakkotehtävää ja kick off -tilaisuus.

Yhteistyöyritysten kanssa sovitaan jo hyvissä ajoin ennen leirin alkua toimeksiannoista. Kun yhteistyöyritykset valitaan yhden toimialan tai teeman mukaan, mahdollistetaan sekä tiimien että yritysten välinen oppiminen. Jokainen tiimi saa yhden toimeksiannon, mutta saman toimeksiannon voi antaa useammalla ryhmälle, mikäli halutaan erilaisia ratkaisuja samaan ongelmaan. Yhden päivän tai viikonlopun aikana ei välttämättä ole mahdollista ratkoa kovin laajoja ongelmia. Siksi toimeksiantojen on suotavaa olla konkreettisia: yritykset hyötyvät parhaiten, kun opiskelijat tekevät pieniä viilauksia yritysten toimintaan eivätkä joudu selvittämään liian suuria ongelmia. Innovaatioleirien tulokset voivat olla hyviä, mutta yritysten on varauduttava siihen, ettei tuloksista välttämättä ole hyötyä yritykselle.



Leiriä ei ole ilman osallistujia, ja siksi opiskelijoiden rekrytointiin on varattava hyvin aikaa. Panostamalla markkinointiin taataan mahdollisimman monialainen joukko opiskelijoita. Toimeksiantajien ja osallistujien lisäksi leirille tarvitaan leiristä vetovastuussa oleva valmentaja ja mahdollisesti opiskelijatuutorit. Valmentaja sparraa osallistujia kohti yhdessä asetettuja tavoitteita. Leirien suunnitteluun voi ottaa mukaan opiskelijoita, jotka toimivat leirin aikana tuutoreina tiimeissä. Leirin alussa opiskelijat saattavat olla tuntemattomia toisilleen, ja tiimeiksi hitsautuminen heti leirin alussa mahdollistetaan tuutorien vetämillä tutustumisleikeillä.

Leirin aikana työrauhaa ja pitchauksia

Leiri antaa opiskelijoille mahdollisuuden keskeytymättömään ja intensiiviseen työskentelyyn, ja leirin sisältö muodostuu pääasiassa tiimien työskentelystä ja pitchaushetkistä. Asiantuntijat ja yritysten edustajat voivat vieraillla leirillä pitämässä kevyitä puheenvuoroja, mutta varsinaiset luennot eivät kuulu innovaatioleirille. Leirillä on annettava opiskelijoille tarpeeksi aikaa työskennellä toimeksiantojen parissa. Tiimien työskentelyä voi käydä seuraamassa ja voi ohjeistaa opiskelijoita, mutta valmiita vastauksia ei pidä antaa. Opiskelijoiden on tarkoitus luoda itse omat ahaa-elämyksensä ja oppia kokeilun kautta.

Olennaisena osana innovaatioleiriä ovat pitchaukset eli nopeat esitykset tuotteen, palvelun tai liikeidean pääkohdista. Pitchausten tarkoituksena on seurata opiskelijoiden työn etenemistä ja antaa ja saada vertaispalautetta. Kukin tiimi esittelee vuorollaan esityksensä, ja pitchauksia toistetaan niin usein kuin halutaan, usein 3–4 työskentelytunnin välein.

Leirit päättyvät yleensä tiimien loppuesityksiin, joihin toimeksiantajat ovat tervetulleita mukaan. Opiskelijatiimit voivat käydä esittelemässä tuotoksensa toimeksiantajalle myös leirin jälkeen. Loppuesitykset ovat pidempiä kuin pitchaukset, sillä niiden on tarkoitus olla myyntipuheen kaltaisia. Esitykset arvioidaan ja parhaimman arvosanan saanut ryhmä voittaa. Arvosana muodostuu opettajan, asiantuntijan ja yrityksen antamasta palautteesta. Mikäli toimeksiantajayritys ei ole leirillä kuulemassa esityksiä, arvosana annetaan vasta, kun opiskelijatiimi on käynyt esittelemässä ratkaisunsa yritykselle.

Oppimisen arviointi on tärkeä osa opintojakson toteutusta. Turun AMK:n järjestämällä leireillä käytetään yleensä oppimisen arviointiin Innovaatiopedagogiikan työkaluja, kuten itse-, vertais- opettaja- ja asiakasarviointia.

Hyötyä sekä opiskelijoille että yrityksille

Innovaatioleirikokemus hyödyttää sekä opiskelijoita että mukana olevia yrityksiä. Opiskelijat oppivat valtavasti asiasisällöstä etsiessään ratkaisuja yritysten asettamiin ongelmiin, mutta myös työelämässä tarvittavat taidot karttuvat. Asiakaslähtöinen ajattelu ja yhteistyötaidot kehittyvät, kun toimitaan monialaisessa tiimissä ja pyritään luomaan juuri toimeksiantajalle sopiva ratkaisu ongelmaan. Opiskelijat oppivat myös sietämään erilaisuutta ja epävarmuutta, ja ongelmanratkaisukyky ja projektinhallintataidot kehittyvät. Leireillä on myös mahdollista solmia arvokkaita työelämäkontakteja.



Yrityksille innovaatioleirit tuovat uudenlaisia ja käyttökelpoisia ratkaisuja ja toimenpiteitä, tuoreita näkökulmia ja raikkaita ideoita. Leireillä mukana olevat asiantuntijat saavat tilaisuuden kehittää omaa alaansa ja olla mukana opiskelija-yritys-yhteistyössä.

Innovaatioleiri vaatii useiden eri sidosryhmien ponnistusta. Mukaan tarvitaan aktiivisia ja motivoituneita opiskelijoita, rohkeita ja pelkäämättömiä toimeksiantajia, innostuneita, oman alan kehittämistä kiinnostuneita asiantuntijoita ja innovaatiovalmiuksia taitavasti kehittävä valmentaja. Kun kokonaisuus on kasassa, innovaatioleiristä tulee opiskelijalle unohtumaton ja opettavainen kokemus.

Lähteet

Konst Taru & Jagiello-Rusilowski Adam (2017). Students' and Higher Education stakeholders' concepts of resilience in the context of innovation camps. *Adult Education Discourses* 18/2017, s. 19–34. University of Zielona Gora - Faculty of Education, Psychology and Sociology.

Lundgren, K. 2012. Ympäristöosaajat 2025. Tulevaisuuden osaamistarpeet ympäristöaloille. Viitattu 25.10.2016. <https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/tutkimus/hankearkisto/kansallinen-ymparisto/Documents/Ymparistoosaaja2025.pdf>.

Malve-Ahroth, Sara; Suominen, Jenni & Nurmi, Piia (2016) Ongelmalähtöinen projektioppiminen on avain kiertotalouteen, *UAS Journal* 4/2016. Viitattu 25.10.2016. <https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/ongelmalahtoinen-projektioppiminen-on-avain-kiertotalouteen/>.

Penttilä Taru, Kairisto-Mertanen Liisa, Putkonen Ari & Lehto Anttoni (2013) Innovation Pedagogy – A Strategic Learning Approach for the Future. In Lehto Anttoni - Penttilä Taru (toim.). *Pedagogical Competences and Entrepreneurship*, pp.11-23. Reports from Turku University of Applied Sciences.

Innovaatiopedagogisen lähestymistavan kehittäminen verkko-opinnoissa

Pirita Juppi & Milla Järvipetäjä

Opiskelijan aktiivista roolia, monialaisuutta ja yhteisöllistä oppimista painottava innovaatiopedagogiikka asettaa haasteen verkossa toteutettaville opinnoille. Keskeistä on hyvä suunnittelu, työelämälähtöiset oppimistehtävät ja hyvät verkkotyökalut.

Eri tavoin toteutetut verkko-opintojaksot ovat olleet jo pitkään arkea ammattikorkeakouluissa. Niiden rinnalle ovat viime vuosina tulleet kokonaan verkossa toteutettavat online-tutkinnot. Lisäksi ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat lisänneet tarvetta verkko-opiskelua ja lähiopiskelua joustavasti yhdistäville monimuoto-toteutuksille.

Innovaatiopedagogiikan näkökulmasta verkko-opintojaksoihin ja etenkin verkko-tutkintoihin liittyy sekä uusia mahdollisuuksia että lähiopetuspainotteisesta oppimisesta jossain määrin poikkeavia haasteita. Opettajien onkin syytä jo verkko-opintojen suunnitteluvaiheessa miettiä tarkkaan, miten verkkoympäristöön rakennetaan oppimisen ja ohjauksen prosessi, joka parhaalla mahdollisella tavalla tukee opiskelijan aktiivista ja tavoitteellista oppimista. Pohdintaa vaativat esimerkiksi seuraavat innovaatiopedagogiikan keskeisiin lähtökohtiin (ks. Penttilä, Kairisto-Mertanen & Putkonen 2009) liittyvät kysymykset:

- Miten opiskelijoiden tavoitteellinen yhteistoiminta mahdollistetaan verkossa?
- Miten työelämäyhteys liitetään verkko-opiskeluun?
- Miten kokemuksellisuus liitetään verkko-opiskeluun?
- Miten monialaisuus, monikulttuurisuus ja/tai kansainvälisyys toteutuvat verkko-opiskelussa?

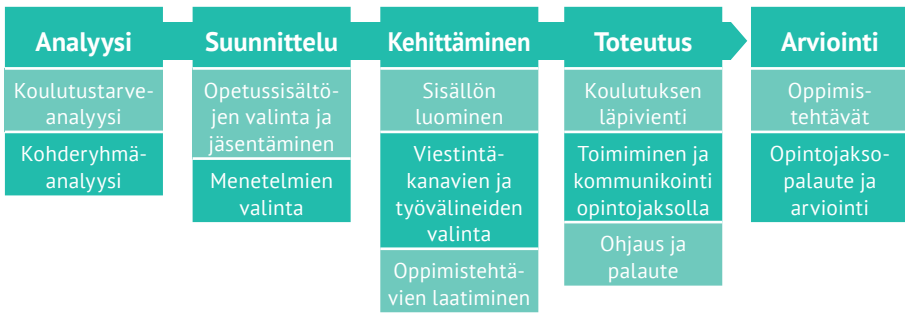
Pohdimme tässä artikkelissa ratkaisuehdotuksia innovaatiopedagogisten verkko-opintojen kehittämisen haasteisiin. Esitämme, että ratkaisut olisivat löydettävissä pitkälti 1) kokonaisvaltaisesta ja systemaattisesta suunnittelusta, 2) autenttisten työelämälähtöisten oppimistehtävien käytöstä, ja 3) virtuaalisten ja fyysisten oppimisympäristöjen yhdistämisestä sekä tarkoituksenmukaisten verkkotyökalujen käytöstä oppimisprosessin tukena. Pohdimme myös sitä, miten innovaatiopedagogista lähestymistapaa verkko-opinnoissa voitaisiin mitata ja arvioida.

Lähtökohtana kokonaisvaltainen suunnittelu

Kun suunnitellaan kokonaan verkossa toteutettavaa opintojaksoa tai laajempaa kokonaisuutta, tulee suunnittelussa huomioida opiskelijan toiminta ja oppimisprosessi kokonaisvaltaisesti. Varsinaisten oppimistavoitteiden ja asiasisältöjen ohella on tärkeää miettiä toteutukselle selkeä rakenne, mielekkäät ja monipuoliset oppimistehtävät ja aineistot sekä täsmällinen ohjeistus ja oppimisprosessia tukevat ohjauskäytännöt. Lisäksi on syytä kiinnittää huomiota opiskelijoiden käytössä oleviin laitteisiin ja verkkotyökaluihin sekä opiskelijoiden mahdollisuuteen kytkeä oppimistehtävät osaksi työtehtäviään, yritystoimintaansa, harrastuksiaan tai muuta elämäänsä. Toteutuksen muunneltavuus on tärkeää: esimerkiksi jo työelämään sijoittuneen opiskelijan lähtökohtaa kannattaa hyödyntää, samalla kun tarjotaan vaihtoehtoinen toteutustapa niille opiskelijoille, jotka eivät ole töissä.

Parhaimmillaan verkko-opinnot tarjoavat joustavan, ajasta ja paikasta riippumattoman ja opiskelijakeskeisen tavan oppia. Opiskelijalla on mahdollisuus edetä omaan tahtiin, käyttäen tarpeellisen määrän aikaa ja toistoja asioiden omaksumiseen. Lisäksi verkko-opinnoissa voidaan huomioida erilaiset oppimistyyli, lähtötasot ja tarpeet. (Esim. Gaebel 2016.)

Verkko-opintokokonaisuuden systemaattinen suunnittelu etenee usein niin sanotun ADDIE-mallin mukaisesti (ks. esim. Forest 2017; Neal 2011), jolloin kohderyhmän osaamistason ja -tarpeiden analyysistä edetään toteutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen sekä edelleen verkko-opintojen toteuttamiseen ja arvioimiseen. Tutkinto-opintojen kehyksessä analyysivaihe toteutuu laajemmassa mittakaavassa uutta koulutusta perustettaessa sekä pienemmässä mittakaavassa aina opetussuunnitelmia uudistettaessa ja osaamistavoitteita määriteltäessä. Verkko-opettajan työssä keskeisessä asemassa on opetussuunnitelmatyötä seuraava vaihe eli verkko-opintokokonaisuuden oppimisprosessin yksityiskohtainen suunnittelu ja kehittäminen (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Opetuksen suunnittelun ADDIE-malli suomennettuna (analyze, design, develop, implement, evaluate).

Verkko-opintoja suunniteltaessa on suositeltavaa pyrkiä monipuolisuuteen ja vaihtelevuuteen hyödyntämällä erilaisia työkaluja, aineistoja, menetelmiä ja oppimistehtäviä. Kun lisäksi halutaan rakentaa innovaatiokompetensseja tuottava kokonaisuus, asettaa tämä opintokokonaisuuden suunnittelijalle runsaasti vaatimuksia. Verkko-opettajat käyttävätkin usein systemaattisen suunnittelun työkaluina erilaisia sisältöllisiä ja pedagogisia käsikirjoituksia ja rakennekaavioita.

Kehittäessämme uutta mediatuotannon online-tutkintoa kokeilimme taulukoida keskeisiä verkko-oppimisen elementtejä, jotta kokonaisvaltainen suunnittelu innovaatiopedagogisine kytkentöineen olisi mahdollista. Opetuksen suunnittelun taulukkomalli (ks. taulukko 1) toimii opettajalle suunnittelun apuvälineenä ja muistilistana.

Taulukko 1. Verkko-opetuksen suunnittelun taulukkomalli, esimerkki Turun ammattikorkeakoulun mediatuotannon online-tutkinnosta (LMS = Learning Management System eli verkko-oppimislusta).

	1.4.	18.4.	25.4.	2.5.	9.5.	16.5.	23.5.	30.5.	6.6.	13.6.
	Ilmoitus: hyväksytyt opintojaksot	Optima aukeaa, esitellyt	Opintojakson toimintatavat ja teema 1. alkaa	Oppimistehtävä 1: tausta-aineisto	Teema 2, oppimistehtävä 1:n purku	Oppimistehtävä 2: työelämähaastattelu	Teema 2, oppimistehtävä 1:n purku	Oppimistehtävä 3: Työelämän case-study	Oppimistehtävä 3:n purku	Päätös, loppupalautteet
Itsenäinen työ										
Ryhmätyö										
Työelämäyhteys										
Muut välineet		Padlet				Älypuhelin		Office 365		
LMS (Optima)		ohjeet, tallenteet, keskustelupalsta								
Verkkotapaaminen			1,5 h		1,5 h		1,5 h		2 h	
Palaute										
Viestit (posti)										

Avainasemassa autenttiset oppimistehtävät

Työelämälähtöisyys, kokemuksellisuus, tavoitteellinen yhteistoiminta sekä aktiivinen ja motivoitunut oppiminen toteutuvat verkkotyöskentelyssä parhaiten silloin kun oppimisprosessia jäsentää autenttinen oppimistehtävä. Autenttisella tehtävällä tai aktiviteetilla tarkoitetaan moniulotteisia tosielämän tilanteita ja haasteita, joihin opiskelijat etsivät ratkaisuja yhteistoiminnallisesti pitkän ajanjakson kuluessa, hyödyntäen monia eri näkökulmia ja oppimisresursseja (ks. Herrington, Oliver & Reeves 2006, 4–5; Herrington, Reeves & Oliver 2010). Autenttisen tehtävän ohjaaman oppimisprosessin keskeiset vaiheet on tiivistetty kuvioon 2.



Kuvio 2. Autenttisen oppimistehtävän ohjaama ja motivoiva oppimisprosessi.

Autenttisissa tehtävissä on kyse strukturoimattomista ja avoimesti määritellyistä (*ill-structured & ill-defined*) ongelmista ja kysymyksistä, joihin ei ole yhtä oikeaa ratkaisua tai vastausta. Opiskelijat voivat päätyä useisiin eri lopputuloksiin, jotka ovat yhtä lailla perusteltuja ja toimivia. Opiskelijat joutuvat ensin analysoimaan ja tarkentamaan itse ongelmaa ja tämän pohjalta päättämään tarvittavat toimenpiteet ratkaisun kehittämiseksi. (Herrington ym. 2006, 4–5.) Ratkaisua vaativat tosielämän ongelmat motivoivat opiskelijoita oppimaan, sillä ne saavat opiskelijat tunnistamaan sekä senhetkiset tietonsa ja osaamisensa että puutteet niissä – mitä uutta tietoa ja osaamista ongelman ratkaiseminen edellyttää (esim. Savery 2006, 13). Kun oppimista ohjaa selkeä tarve ja tarkoitus, oppimisesta tulee intentionaalista eli tavoitteellista ja tietoista. Intentionaalinen oppiminen edellyttää opiskelijoilta reflektiota jo toiminnan aikana, ei ainoastaan jälkikäteen toiminnasta raportoitaessa (Herrington, Parker & Boase-Jelinek 2014).

Autenttinen tehtävä voi tulla toimeksiantona työelämän toimijalta, tai Turun ammattikorkeakoulun tapauksessa vaikkapa tutkimusryhmien tutkimus-, kehitys- ja innovaatiohankkeilta. Jos sopivaa toimeksiantoa ei ole saatavilla, voi opettaja kehittää tehtävän, joka on työelämän kannalta relevantti ja realistinen eli muistuttaa aitoa toimeksiantoa. Autenttinen tehtävä voi olla esimerkiksi:

- ongelma ratkaistavaksi
- kysymys vastattavaksi
- tapaus (case) analysoitavaksi
- projekti toteutettavaksi.

Autenttisessa oppimisessä voi siis olla kyse esimerkiksi ongelma-perustaisen oppimisen (*problem-based learning*), tutkivan oppimisen (*progressive inquiry/inquiry-based learning*), case-oppimisen (*case-based learning*) tai projektioppimisen (*project-based learning*) lähestymistavan soveltamisesta. Kaikissa edellä mainituissa pedagogisissa malleissa nojaututaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja korostetaan muun muassa autenttisten tehtävien, yhteistoiminnallisen oppimisen ja reflektion merkitystä sekä tiedon ja osaamisen soveltamista käytäntöön (ks. esim. Bennett, S; Harper, B. & Hedberg, J. 2014; Lakkala, Muukkonen, Paavola & Hakkarainen 2008; Savery 2006).

Verkostoitumista verkossa ja fyysisissä oppimisympäristöissä

Verkko-opiskelun ei tarvitse tarkoittaa sitä, että opiskelijat toimisivat ainoastaan oppilaitoksen suljetulla verkko-oppimisalustalla tai ylipäättään pelkästään virtuaalisissa ympäristöissä. Verkko-oppimiseen voidaan luontevasti yhdistää myös toimimista todellisissa fyysisissä ympäristöissä. Tämä ei ole ristiriidassa etäopiskelun mahdollistamisen kanssa, jos oppimistehtävät suunnitellaan siten, että kukin opiskelija voi tehdä tehtävän edellyttämää kenttätyötä omassa lähiympäristössään tai opiskelijatiimit kootaan maantieteellisin perustein.

Juuri useiden eri oppimisympäristöjen yhdistäminen verkko-opetuksen kehityksessä avaa mahdollisuuksia muun muassa oppimisen monialaisuudelle, monikulttuurisuudelle ja kansainvälisyydelle. Erilaiset sosiaalisen median palvelut ja verkkotyökalut mahdollistavat opiskelijalle maantieteelliset rajoitukset ylittävän kansainvälisen verkostoitumisen. Opiskelijat voidaan ohjata toimimaan esimerkiksi niissä sosiaalisissa verkostoissa, joissa ammattilaiset ja asiantuntijat verkostoituvat, kuten LinkedIn, Research Gate tai Academia.edu. Oppimistehtävillä voidaan ohjata opiskelijaa kansainvälisen tiedon hankintaan, kansainvälisiin esimerkkitapauksiin tutustumiseen sekä myös muiden kuin oman alan asiantuntijoiden ja yhteisöjen puoleen kääntymiseen.

Työelämäverkostojen rakentamisen kannalta opiskelijalle on kuitenkin yhtä lailla olennaista liikkua myös niissä reaali maailman ympäristöissä, joissa työelämässäänkin toimitaan. Autenttiset oppimistehtävät usein suorastaan edellyttävät sitä, että verkosta ja omien päätelaitteiden äärestä jalkaudutaan myös ”kentälle” hankkimaan tietoa, kokemaan, kokeilemaan ja havainnoimaan. Oppimistehtävät voivat edellyttää esimerkiksi yksin tai pienryhmissä toteutettavia ekskursioita, tietyn työyhteisön toiminnan havainnoimista, ammattilais- ja asiantuntijatapahtumiin osallistumista ja asiantuntijahaastatteluita.

Erilaisia sosiaalisen median palveluita ja toimintoja hyödyntävää verkko-oppimisympäristöä on kuvattu tähtimallilla, erotuksena perinteiseen suljettuun verkko-oppimisympäristöön, jossa kaikki työkalut ja toiminnot ovat samalla alustalla. Tähtimallin mukaisen verkkototeutuksen keskiössä on opintojakson verkkosivu, blogi, verkko-oppimisalusta tai vastaava ”seurantasivu”, jonka kautta opiskelijoiden toimintaa eri ympäristöissä voidaan seurata. (Pönkä & Impiö 2012, 31–33.) Tähtimallin ajatusta voi hyvin laajentaa erilaisista sosiaalisen median ympäristöistä myös

fyysisiin ympäristöihin. Oppimisprosessin keskuksena ja kotipesänä toimii tällöin oppilaitoksen verkko-oppimisalusta – tai muu verkko-ympäristö – jossa ohjeistetaan ja ohjataan opiskelijan oppimisprosessia. Verkko-oppimisalustalla voidaan seurata opiskelijoiden toimintaa verkossa ja verkon ulkopuolella esimerkiksi näiden kirjoittamien oppimispäiväkirjojen tai blogitekstien kautta. Verkko-oppimisalustalla voidaan myös jakaa oppimisprosessin tulokset ja antaa palautetta toisille opiskelijoille – tai vaihtoehtoisesti esimerkiksi linkittää tai upottaa alustaan muualla sosiaalisen median palveluissa julkaistuja tuotoksia. (Ks. taulukko 2.)

Taulukko 2. Verkko- ja fyysisissä ympäristöissä työskentely autenttiseen oppimistehtävään perustuvassa oppimisprosessissa.

Vaihe	Kuvaus	Opettajan rooli	Verkkoelementit/työkalut
Tehtävänanto (verkossa)	Verkossa ohjeistetaan autenttinen oppimistehtävä: mikä ongelma opiskelijoiden tulee ratkaista, mihin kysymykseen vastata, mikä projekti toteuttaa tms.	Suunnittelee (yhteistyössä toimeksiantajan kanssa) mielekkään tehtävän ja tuottaa ohjeistuksen tehtävään.	Kirjallinen tai videoitu tehtävän ohjeistus verkko-oppimisalustalla. Reaali- tai ei-reaaliaikaisen vuorovaikutuksen työkalut opiskelijoiden kysymyksiin vastaamiseksi (esim. Yammer, chat, keskustelualustat tai Skype for Business).
Suunnittelu (verkossa ja/tai fyysisessä ympäristössä)	Tehtävänannon pohjalta opiskelijaryhmät analysoivat ja täsmentävät ongelmaa ja suunnittelevat oman oppimis- ja työskentelyprosessinsa: mitä jo tiedetään ja osataan, mitä tietoa ja osaamista tarvitaan, mistä sitä saadaan?	Ohjaa ja tukee opiskelijoita suunnitteluvaiheen aikana; voi myös olla yksi asiantuntijatiedon lähteistä ja/tai suodattajista.	Esim. pienryhmien omat keskustelualustat verkko-oppimisalustalla tai pienryhmien itse valitsemat työkalut (esim. Snapchat, Whatsapp, Facebook-ryhmä). Mahdollinen opettajan videoluento tai kirjallinen oppimateriaali sekä opettajan linkittämät materiaalit verkko-oppimisalustalla (esim. YouTube, Padlet).

Toteutus (tiedonhankintaa verkossa sekä kenttätöitä fyysisissä ympäristöissä)	Opiskelijat hankkivat tarvitsemaansa tietoa ja osaamista ja soveltavat sitä annettun tehtävän ratkaisemiseen.	Ohjaa ja tukee opiskelijoita kenttätöivaiheen aikana.	Esim. reaaliaikaiset keskustelut pika- viesti- tai Skype for business -sovel- luksilla ennalta sovittuina aikoina, sekä keskustelu- alusta kysymyksille verkko-oppimisalustalla. Opiskelijoiden yksityiset tai ryhmä- päiväkirjat tai blogit reaaliaikaisen dokumentoinnin ja reflektion välineinä (esim. verkko-oppi- misalustan päiväkir- jatyökalu, blogipal- velut tai Office 365).
Jakaminen ja reflektio (verkossa)	Opiskelijaryhmät esittelevät ratkai- sunsa, projektinsa, case-analyysinsa tms. tarkoitukseen sopivassa muodossa ja antavat palautetta toisten opiskelijoiden töistä.	Arvioi ja antaa palau- tetta opiskelijoiden työskentelystä ja sen tuloksista (tuotoksista).	Opiskelijaryhmien tuotosten julkaisu ja kommentointi esim. keskustelu- alustalla tai blogissa. Työprosessin ja osaamisen kehitty- misen reflektointia henkilökohtaisessa päiväkirjassa/blo- gissa tai yhteisesti keskustelualustalla.

Riippumatta siitä, tapahtuuko verkko-oppiminen oppilaitoksen suljetulla verkko-oppimisalustalla, avoimissa verkkoympäristöissä ja sosiaalisen median palveluissa vai näitä yhdistäen, on tärkeää valita käyttöön kulloinkin tarkoituksenmukaiset työkalut. Oikein valitut ja hyvin toimivat työkalut edistävät verkostoitumista sekä vuorovaikutusta opiskelijoiden kesken ja helpottavat opettajan ohjausta. Verkkotoe- tusta suunniteltaessa on kuitenkin tärkeää huomioida, että työkalujen haltuun- otto sekä opintojakson toimintatapoihin ja toisiin opiskelijoihin tutustuminen vaa- tii aikaa (ks. Salmon 2017). Näin ollen kannattaakin hyödyntää mahdollisuuksien mukaan niitä työkaluja, joita opiskelijat ja opettaja ovat jo käyttäneet, ja ottaa uusia käyttöön vain vähän kerrallaan.

Työkalujen valinnassa on hyvä huomioida muun muassa seuraavat seikat:

- Onko työkalu jo tuttu ryhmälle? Tarvitaanko sen opettelemiseen aikaa ja ohjausta?
- Onko työkalu kaikkien opiskelijoiden saatavilla? Tarjoaako oppilaitos sen opiskelijoiden käyttöön?
- Onko opintojaksolle suunniteltu kommunikaatio sekä synkronista että asynkronista ja tukeeko työkalu valittuja viestintätapoja?
- Mahdollistaako työkalu erilaisia rooleja? Voiko ohjaaja jakaa osallistujille vuoroja?
- Tarvitaanko tehtäväpalautusten varmuuskopiointia ja sisältyykö mahdollisuus työkalun toimintoihin?
- Minkä luonteista työkalun avulla välitetty tieto on suhteessa tietoturvaan? Tarvitaanko esimerkiksi henkilötietojen vuoksi tietoturvatua palvelua?

Innovaatiopedagogiikan toteutumisen arviointi verkko-opinnoissa

Innovaatiopedagogisten opetus- ja oppimismenetelmien sekä oppimisympäristöjen tavoitteena on tuottaa opiskelijoille koulutusala-kohtaisten kompetenssien lisäksi innovaatiokompetensseja. Niiden mittaamiseksi Turun ammattikorkeakoulussa on kehitetty arviointityökaluja: opiskelijan itsearviointilomake sekä vertaisarviointi- ja opettaja-arviointilomake. Arviointilomakkeessa innovaatiokompetenssit on operationalisoitu opiskelijan osaamista koskeviksi väittäviksi, jotka on ryhmitelty viiteen alakokonaisuuteen: luova ongelmanratkaisukyky, kokonaisvaltainen ajattelu, päämäärätietoisuus, yhteistyökyky ja verkosto-osaaminen. (Räsänen 2014.)

Voidaan ajatella, että verkko-opinnoissa – tai muissa opinnoissa – toteutettujen pedagogisten ratkaisujen onnistuneisuutta innovaatiopedagogiikan näkökulmasta voi arvioida niiden opiskelijoille tuottaman osaamisen kautta. Tällöin edellä mainitut työkalut auttavat arvioimaan paitsi opiskelijan osaamista, välillisesti myös opintojen ”innovaatiopedagogisuutta”. Tämän ratkaisun heikkous on kuitenkin siinä, että opiskelijoiden innovaatiokompetenssit kehittyvät opintojen kuluessa vähitellen ja eritahtisesti. Jos opetuksen arviointia ja suunnittelua tehdään vain jälkikäteen sen

tuottamien oppimistulosten perusteella, päädytään reaktiiviseen, korjaavaan toimintaan proaktiivisen ja ennakoivan suunnittelun sijasta.

Yksittäisten verkko-opintojaksojen tai laajempien kokonaisuuksien, kuten verkko-moduulien, monimuotokoulutusten tai online-tutkintojen, innovaatiopedagogisuuden kehittämiseksi saattaisikin olla mielekästä kehittää arviointityökalu myös opintojen toteutusten innovaatiopedagogisuutta mittaamaan. Työkalua voisi hyödyntää sekä olemassa olevien verkko-opintojen innovaatiopedagogisuuden arviointiin että eräänlaisena tarkistuslistana uusia verkko-opintokokonaisuuksia suunniteltaessa.

Yksiselitteisen mittariston rakentaminen moniulotteisia laadullisia ilmiöitä mittaamaan ei tietenkään ole yksinkertaista. Alla luonnostelemamme innovaatiopedagogiikan indikaattorit on tarkoitettu keskustelunavaukseksi ja edelleen jatkotyöstettäviksi. Arviointimatriisia kehittäessä on hyödynnetty yllä mainittuja innovaatiokompetenssien arviointityökaluja sekä Turun ammattikorkeakoulussa opetus suunnitelmien tueksi tuotettua innovaatiopedagogiikkamateriaalia.

Taulukko 3. Innovaatiopedagogiikan toteutumisen arviointimatriisi, jota voidaan käyttää tarkistuslistana verkko-opintoja suunniteltaessa sekä työkaluna olemassa olevien verkko-opintojen arviointiin. Arviointi voidaan kohdistaa yksittäiseen verkko-opintopakettiin tai laajempaan verkkomoduliin.

Indikaattori Asteikko: 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran/osittain, 3= systemaattisesti ja suunnitelmallisesti	1	2	3
<p>Aktivoivat oppimis- ja opetusmenetelmät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhdistelläänkö verkko-opinnoissa monipuolisia oppimisaktiviteetteja*? • Toimitaanko verkko-opinnoissa myös muissa virtuaalisissa tai fyysisissä oppimisympäristöissä kuin oppilaitoksen verkko-oppimisolustalla? • Käytetäänkö verkko-opinnoissa ongelmalähtöisiä, case-lähtöisiä, projektilähtöisiä tai muita autenttisia ja opiskelijoita aktivoivia oppimistehtäviä? • Edellytetäänkö opiskelijoilta oman työprosessin ja sen tuotoksen sekä oman osaamisen kehittymisen reflektointia? • Tehdäänkö verkko-opinnoissa oppimistehtäviä työpareittain tai pienryhmissä? • Jakavatko opiskelijat oppimistehtävän tuloksena syntyvät tuotokset koko ryhmälle? 			
<p>Opintoihin integroitu soveltava TKI-toiminta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sisältyykö verkko-opintoihin oppimistehtäviä/aktiviteetteja, jotka kytkeytyvät ammattikorkeakoulussa käynnissä oleviin TKI-hankkeisiin? • Kehitetäänkö verkko-opinnoissa oppimistehtävänä todellinen tuote, palvelu, tapahtuma tms.? • Käytetäänkö opinnoissa oppimistehtäviä, jotka mukailevat todellisen TKI-hankkeen suunnittelua/toteuttamista? 			

<p>Työelämälähtöisyys ja yrittäjyys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onko työelämäkumppaneita hyödynnetty verkko-opintojen suunnitteluvaiheessa? • Käytetäänkö työelämäkumppaneita verkko-opintojen toteutuksessa asiantuntijoina, mentoreina, arvioijina ja palautteen antajina tms.? • Käytetäänkö verkko-opinnoissa oppimistehtäviä, jotka perustuvat todelliseen työelämäkumppanin toimeksiantoon? • Käytetäänkö verkko-opinnoissa oppimistehtäviä, jotka simuloivat todellisia työelämän tilanteita, tehtäviä ja toimeksiantoja? • Käytetäänkö verkko-opinnoissa oppimistehtäviä, jotka työelämässä oleva opiskelija voi kytkeä työtehtäviinsä tai yrittäjänä toimiva opiskelija yritystoimintaansa? • Edellyttävätkö oppimistehtävät opiskelijoilta yhteistyötä yritysten tai muiden työelämän edustajien kanssa? • Edellyttävätkö oppimistehtävät opiskelijoilta tiedonhankintaa oppilaitoksen ulkopuolisilta yrittäjiltä/ammattilaisilta/asiantuntijoilta? • Edellyttävätkö oppimistehtävät opiskelijoilta toimintaan osallistumista tai toiminnan havainnointia yrityksissä tai muissa työyhteisöissä? 			
<p>Monialaisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osallistuuko verkko-opintoihin monialainen opiskelijaryhmä? • Tehdäänkö verkko-opinnoissa oppimistehtäviä monialaisissa pienryhmissä? • Edellyttävätkö oppimistehtävät yhteistyötä/vuorovaikutusta toisen alan opiskelijoihin (jotka eivät osallistu verkko-opintoihin)? • Edellyttävätkö oppimistehtävät myös muiden kuin oman alan tietojen ja menetelmien hyödyntämistä? • Edellyttävätkö oppimistehtävät tiedonhankintaa oman alan ulkopuolisilta ammattilaisilta/asiantuntijoilta? 			
<p>Kansainvälisyys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osallistuuko verkko-opintoihin vaihto-opiskelijoita, ulkomaisia tutkinto-opiskelijoita tai muuten erilaisia kulttuuritaustoja edustavia opiskelijoita? • Toteutetaanko verkko-opinnot muulla kuin suomen kielellä? • Edellyttävätkö oppimistehtävät ulkomaisen/vieraskielisen lähdekirjallisuuden hyödyntämistä? • Edellyttävätkö oppimistehtävät ulkomaisiin tapausesimerkkeihin tutustumista? • Edellyttävätkö oppimistehtävät opiskelijoilta yhteistyötä/vuorovaikutusta toisen kulttuurin edustajiin? • Edellyttävätkö oppimistehtävät tiedonhankintaa ulkomaisilta asiantuntijoilta? 			
<p>Uudistuva opettajuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toimiiko opettaja monipuolisesti vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa hyödyntäen tarkoituksenmukaisia työkaluja? • Työskenteleekö opettaja kahden tai useamman opettajan tiimissä? • Onko ohjauksen, arvioinnin ja palautteen antamisen käytännöt, työkalut ja ajankohdat suunniteltu osaksi verkko-oppimisprosessia? • Reflektoiko opettaja omia ohjaus- ja palautekäytänteitään? 			
<p>Monipuolinen ja kehittävä arviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antaako opettaja opiskelijoiden työskentelyprosessista ja/tai tuotoksista ohjaava oppimisen aikaista palautetta (formatiivinen arviointi) summatiivisen loppuarvioinnin lisäksi? • Edellytetäänkö opiskelijoilta itsearviointia? • Antavatko ja saavatko opiskelijat vertaispalautetta? • Sisältyykö verkko-opintoihin työelämäarviointia? 			

*Esimerkkejä erityyppisistä verkko-oppimisaktiviteeteista: ohjeistettujen oppimateriaalien lukeminen/katsominen/kuuntelu ja niihin liittyvät tehtävät; vuorovaikuttaminen interaktiivisten oppimisasioiden tai virtuaaliodellisuusympäristöjen kanssa; koko opiskelijaryhmän tai pienryhmien tavoitteelliset keskustelut (synkroniset tai asynkroniset); pienryhmissä tehtävät yhteistoinnalliset ja autenttiset oppimistehtävät. Erityyppisten aktiviteettien tarkoituksena voi olla esimerkiksi ideointi, ongelmanratkaisu, jonkin konkreettisen tuotoksen tuottaminen, reflektio, tai arviointi ja vertaispalautteenanto.

Ei luonnollisestikaan ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista, että jokaisella yksittäisellä opintojaksolla toteutettaisiin kaikkia yllälistattuja ratkaisuja. Mielekkäänä lähtökohtana voinee pitää sitä, että kullakin opintojaksolla omaksutaan joitakin innovaatiopedagogisia ratkaisuja. Näin koko tutkinnon tasolla voidaan edistää opiskelijan innovaatiokompetenssien kehittyminen.

Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa korostaneet systemaattisen ja kokonaisvaltaisen suunnittelun merkitystä laadukkaiden opiskelijakeskeisten ja työelämälähtöisten verkko-oppimistoteutusten kehittämisessä. Artikkelissa luonnosteltujen verkko-opetuksen suunnittelun taulukkomallin sekä innovaatiopedagogiikan toteutumisen arviointimatriisiin tarkoituksena ei ole toimia kontrollin välineinä tai opetuksen ”puhdasoppisuuden” varmistajina. Ne on syytä mieltää ennemminkin opettajia palvelevina konkreettisina työkaluina, jotka kannustavat innovaatiopedagogisten ratkaisujen huomioimiseen oman verkko-opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Turun ammattikorkeakoulussa opettajia on valmennettu vuodesta 2015 alkaen innovaatiopedagogisen lähestymistavan omaksumiseen sekä innovaatiopedagogiikan mukaiseen verkko-opetukseen Innopeda-valmennuksissa ja eTUBE-koulutuksissa (ks. Joshi 2016; Konst, Keinänen & Komulainen 2016). Koulutukset kasvattavat verkkopedagogisia taitoja ja kannustavat innovaatiopedagogiikan mukaiseen toimintaan. Ne ovat omalta osaltaan antaneet vaikutteita työhömmme luonnostellessamme artikkelissa esiteltyjä työkaluja.

Vaikka olemme tässä artikkelissa lähestyneet verkko-opintojen innovaatiopedagogisuutta haasteiden ja niiden ratkaisemisen näkökulmasta, on syytä lopuksi vielä muistuttaa, että verkko-opiskelu tarjoaa myös kiistattomia etuja ja mahdollisuuksia suhteessa lähiopetukseen. Verkko-opinnoille opiskelijakeskeisyys ja joustavuus on luonteva lähtökohta. Tiettyjä innovaatiopedagogiikan mukaisia toimintatapoja, kuten kansainvälisyyttä ja monialaisuutta, on helpompaa ja ketterämpää toteuttaa

verkossa kuin lähiopetuksessa. Etenkin sosiaalisen median aikakaudella – verkko-oppimisen laajennuttua suljettujen verkko-oppimislustojen ulkopuolelle – opiskelijoille on tarjolla suorastaan ennen näkemätön määrä potentiaalisia oppimisympäristöjä, oppimisresursseja ja verkostoitumismahdollisuuksia.

Lähteet

Bennett, S; Harper, B. & Hedberg, J. 2014. Designing real life cases to support authentic design activities. *Australian Journal of Educational Technology*. Vol. 18, No 1, 1–12.

Forest, E. (2017). ADDIE Model: Instructional Design. *Educational Technology*. Viitattu 1.11.2017. <https://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/>

Gaebel, M. (2016). New modes of delivery ... e-learning. A presentation at EQUIP project's workshop in Vienna, Austria, on 9–10 May 2016. Viitattu 09.11.2017. http://www.equip-project.eu/wp-content/uploads/EQUIP_160509-10_Vienna_pres_GAEBEL.pdf

Herrington, J., Oliver, R. & Reeves, T.C. 2006. Authentic tasks online: A synergy among learner, task and technology. *Distance Education*. Vol. 27, No 2, 233–248.
Herrington, J., Reeves, T.C., & Oliver, R. 2010. *A guide to authentic e-learning*. London and New York: Routledge.

Herrington, J. & Parker, J. & Boase-Jelinek, D. 2014. Connected authentic learning: Reflection and intentional learning. *Australian Journal of Education*. Vol. 58, No. 1, 23–35.

Impiö, N. & Pönkä, H. 2012. Sosiaalinen media oppimisympäristönä. Teoksessa H. Pönkä; N. Impiö & V. Vallivaara (toim.) *Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta*. Oulun yliopiston oppimateriaalia, Kasvatustiede E4. Oulu: Oulun yliopisto, 19–46. Viitattu 1.11.2017. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514298233.pdf>

Joshi, M. 2016. Innovaatiopedagogiikka verkossa: eTUBE Online. Teoksessa Teoksessa M. Komulainen; T. Konst & M. Keinänen (toim.) *Uudistuva korkeakoulu - Esimerkkejä innovaatiopedagogiikan soveltamisesta opetuksessa ja korkeakoulun toiminnassa*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 235. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 40–49. Viitattu 29.9.2017. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166449.pdf>

Konst, T.; Keinänen, M. & Komulainen, M. 2006. Alkusanat. Teoksessa M. Komulainen; T. Konst & M. Keinänen (toim.) Uudistuva korkeakoulu - Esimerkkejä innovaatiopedagogiikan soveltamisesta opetuksessa ja korkeakoulun toiminnassa. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 235. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 11–13. Viitattu 29.9.2017. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166449.pdf>

Lakkala, M., Muukkonen, H., Paavola, S., & Hakkarainen, K. 2008. Designing pedagogical infrastructures in university courses for technology-enhanced collaborative inquiry. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. Vol. 3, No 1, 33–64.

Neal, B. 2011. e-ADDIE! Training & Development. Vol. 65, No 3, 76–77.

Penttilä, T.; Kairisto-Mertanen, L. & Putkonen, A. 2009. Innovaatiopedagogiikka – Viitekehys uutta osaamista luovalle oppimiselle. Teoksessa L. Kairisto-Mertanen; H. Kanerva-Lehto & T. Penttilä (toim.) Kohti innovaatiopedagogiikkaa – uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 9–24. Viitattu 29.9.2017. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522161192.pdf>

Räsänen, M. (toim.) 2014. Innovaatiokompetensseja mittaamassa. Opas innovaatiovalmiuksien arviointiin. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 90. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Viitattu 29.9.2017. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164988.pdf>

Salmon, G. 2017. Five Stage Model. Gilly Salmonin blogi. Viitattu 1.11.2017. <http://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html>

Savery, J. R. 2006. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, Vol. 1, No 1, 9–20. DOI: 10.7771/1541-5015.1002

Innovaatiopedagogiikka opinnäytetyön arvioinnissa

Ilona Tanskanen

Turun ammattikorkeakoulussa opinnäytetyön kehittämisessä on edetty vaiheeseen, jossa on otettu käyttöön opinnäytetyön (AMK) yhteinen arviointityökalu, johon sisältyvät osaamiskuvaukset perustuvat innovaatiopedagogiikkaan. Arviointityökalulla on pyritty sujuvoittamaan arviointilausunnon laatimista ja ohjaamaan arviointia niin, että siinä otettaisiin huomioon juuri innovaatiopedagogiikka, joka toimii myös opetuksen suunnittelun perustana.

Tässä artikkelissa tarkastelen sitä, millainen innovaatiopedagogiikkaan perustuva ammattikorkeakoulun opinnäytetyön arviointiväline on, miten sellaiseen on päädytty ja miten arviointityökalua on tarkoitus kehittää. Ensin luon lyhyen katsauksen ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kehittämiseen sekä arvioinnin kehittämiseen osana sitä.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kehittäminen

Opinnäytetyö ja opinnäytetyön tekemisen ohjaus on ollut yksi kehittämisen kohteista ammattikorkeakoulujen alkuvaiheista saakka. Tavoitteena on ollut luoda ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle oma rooli ja luonne. (Isohanni & Toljamo 2007, 23.)

Opinnäytetöiden kehittäminen on koettu tärkeäksi esimerkiksi siitä syystä, että opinnäytetyöt perustuvat usein – ja niiden suositellaan perustuvan – toimeksiantoon, jolloin niihin sisältyy yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa. Opiskelijalle opinnäytetyöt ovat tarjonneet mahdollisuuden osoittaa osaamistaan työntantajalle ja työllistyä heti opintojen päätyttyä. Oppilaitokselle opinnäytetyöt ovat muodostu-

neet sekä yhteisen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan foorumeiksi työelämän toimijoiden kanssa että näyteikkunaksi: opinnäytetöiden avulla on mahdollista osoittaa, millaista osaamista opiskelijoille opintojen aikana karttuu sekä millaista ammattikorkeakoulun toiminta ylipäätään on.

Arviointi on ollut yksi opinnäytetyön kehittämisen kohteista. Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja opetusministeriö toteuttivat vuosina 2004–2006 Opinnäytetyön kehittäminen -hankkeen valtakunnallisessa ammattikorkeakoulujen yhteistyöverkostossa. Hanke julkaisi ammattikorkeakoulun opinnäytetyön laatusuosituksen *Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville* (2006). (Isohanni & Toljamo 2007, 20, 24, 26.) Opinnäytetyön arvioinnin kehittämistä osana edellä mainittua hanketta esitellään Minna Söderqvistin ja Kari Salon artikkelissa *Opinnäytetyötyöprosessin kehittämiskokemuksia Heliasta*. Söderqvist ja Salo (2007, 31–33) ovat määritelleet arviointikohteiksi sellaisia asioita, joihin myös Turun ammattikorkeakoulussa opinnäytetyön arviointi on kohdistunut: tutkimus-/kehittämisasetelmaan, tekemistapaan, tuloksiin, raportointiin ja prosessin hallintaan.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä käsittelevissä julkaisuissa on tarkasteltu erityisesti ammattikorkeakouluissa tehtävien opinnäytetöiden ominaispiirteitä. Useasti opinnäytetyöt ovat toiminnallisia kehittämishankkeita, joissa tehdään yhteistyötä työelämän toimintaympäristöissä sekä ammatillisten toimijoiden että asiakkaan roolissa olevien kanssa. Moni ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä käsittelevistä julkaisuista on nimenomaan opas opinnäytetyön tekijälle. Kari Salonen tarkastelee (2013, 7, 9–14) oppaassaan ammattikorkeakoulun opinnäytetöille ominaisia projektityön, tutkimuksellisen ja kehittämistoiminnallisen opinnäytetyön ominaisuuksia.

Turun ammattikorkeakoulussa opinnäytetyötä on kehitetty systemaattisesti. Korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 2010 tekemän auditoinnin yhteydessä kehittämisen painopiste oli opinnäytetyön prosessissa, opinnäytetyön ohjeistoissa ja ohjauksessa. Yksi kehittämiskohteista on ollut harjoittelun ja opinnäytetyön integrointi (ks. Jolkkonen 2011). Harjoittelun ja opinnäytetyön integrointi olikin teemanäkökulmaksi projektissa, jonka vuonna 2010 toteutetun osaprojektin tuloksista on julkaisu artikkelikokoelma *Harjoittelusta opinnäytetöihin. Nykytilan ja mahdollisuuksien karttoitus* (Siitonen 2011). Osaprojektissa selvitettiin Turun ammattikorkeakoulun harjoittelun ja opinnäytetyön integroivia käytänteitä sekä suomalaisissa ammattikorkeakouluissa raportoituja harjoittelun ja opinnäytetyön yhdistäviä hyviä käytänteitä

palvelevuuden näkökulmasta. Lisäksi osaprojektissa määriteltiin ja täsmennettiin harjoittelun ja opinnäytetyön integroivia malleja kehitettäväksi eteenpäin. (Hyrkänen 2011, 18–21.)

Eija Koivisto selvitti (2014) Turun ammattikorkeakoulun opinnäytetyön käytänteitä ja kehittämistarpeita. Hän toi esiin, että toimintatavat vaihtelivat suuresti koulutusittain eivätkä kaikki koulutukset noudattaneet Turun AMK:n opinnäytetyöprosessia. Kehittämistarpeina Koivisto mainitsi (2014, 22–25) esimerkiksi opinnäytetyöprosessin yksinkertaistaminen ja selkeyttäminen sekä prosessin eri vaiheisiin liittyviä käytänteitä.

Opinnäytetyön prosessia yksinkertaistettiin vuonna 2015, ja prosessia on muokattu sen jälkeenkin nimenomaan siten, että toimintatavat olisivat mahdollisimman luontevia ja yksiselitteisiä ennen kaikkea opiskelijalle mutta myös ohjaajille ja opintotoimiston henkilökunnalle. Esimerkiksi lomakekäytänteitä on digitalisoitu tavoitteena se, että toimintoja voitaisiin yhdistää, jolloin tultaisiin toimeen aiempaa vähäisemmällä lomakemäärällä mutta kuitenkin varmistettaisiin se, että toiminta on juridisesti pätevää. Tavoitteena uudistamisessa on ollut luoda sellainen prosessikuvaus ja ohjeisto, joka palvelee kaikkia Turun ammattikorkeakoulun koulutuksia; johon kaikki voivat sitoutua; joka varmistaa riittävän hyvän toteutuksen ja joka tukee eri koulutusten monimuotoisten opinnäytetöiden tekemistä ja ohjaamista.

Opinnäytetyön ohjaukseen liittyviä käytänteitä on käsitelty opinnäytetyön ohjauksen seminaareissa ja seminaareihin sisältyneissä työpajoissa (esimerkiksi 2015 ja 2016). Turun ammattikorkeakoulun ja Satakunnan ammattikorkeakoulun yhteisessä opinnäytetyön kehittämisen seminaarissa 30.11.2015 Eeva-Leena Forma, Pekka Kuisma ja Eila Minkkinen esittelivät Satakunnan ammattikorkeakoulun opinnäytetyön prosessia, sen digitaalista seurantaa ja arviointityökalua. Satakunnan ammattikorkeakoulun arviointityökaluun liittyvät huomiot saivat pohtimaan sitä, voisiko Turun ammattikorkeakoulussa olla samantyyppinen arviointia ja arviointilausuntojen laatimista helpottava sekä arviointikäytänteitä yhdenmukaistava ja arvioinnin laatua varmistava väline.

Opinnäytetyön arvioinnin kehittäminen

Opinnäytetyön arviointi on luonteeltaan ensi sijassa summatiivista eli toiminnan lopussa tehtävää arviointia (ks. Atjonen 2015, 52–52). Arviointia sisältyy kuitenkin myös opinnäytetyön ohjaukseen alusta alkaen. Osaamisen arvioinnin kriteerit osoittavat suunnan, johon opinnäytetyön ohjauksessa pyritään ja jota kohti opinnäytetyön tekijä työtään tekee (ks. Saranpää 2015, 80–82). Ohjausprosessin aikana annettu arviointi kytkeytyy loppuarviointiin mutta on toimintaa ohjaavaa palautetta, ja sen luonne on siten formatiivinen.

Opiskelijan työskentelyä ohjaavan palautteen yhtenä sisältönä on se, mitä on tarpeen tehdä, jotta opinnäytetyössä päästäisiin niihin tavoitteisiin, joita sille on asetettu. (ks. Atjonen 2015, 52–52). Tähän kysymykseen on kuitenkin tarpeen vastata jollakin tavalla jo opinnäytetyöprosessin alussa. Siihen vastataan, kun esitetään opinnäytetyön tavoitteet ja kriteerit, joiden perusteella työtä lopuksi arvioidaan. Näin opinnäytetyön arviointikriteerien ja arviointitavan määrittelyllä vaikutetaan toisaalta opinnäytetyön tekijän työskentelyyn, mutta yhteisillä arviointimenettelyillä vaikutetaan myös opinnäytetyön ohjaajan toimintaan, opinnäytetyön ohjaukseen. Arviointimenettelyn kehittäminen, ohjeistus ja arviointityökalu ovatkin keinoja, joilla ohjauksen käytänteisiin voidaan vaikuttaa sekä arviointivaiheessa että sitä edeltävissä opinnäytetyöprosessin vaiheissa.

Opinnäytetyö oli yksi huomioon otetuista asioista auditoinnissa, jonka Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, sen arviointineuvosto, Turun ammattikorkeakoulussa vuonna 2010 toteutti (ks. Hintsanen ym. 2010). Ari Jolkkonen toi lausunnossaan (2011) esiin auditoinnin yhteydessä ilmenneitä opinnäytetyön kehittämistarpeita. Opinnäytetyön arviointiin liittyvinä kehittämistä vaativina asioina hän mainitsi esimerkiksi sen, että opiskelijan tulee saada opinnäytetyöstään kirjallinen lausunto. Kaikissa koulutuksissa lausuntoa ei ole ollut tapana antaa. Muutamien koulutusten kohdalla Jolkkonen totesi (2011) arvioinnin käytänteiden ja perusteiden vaativan kehittämistä.

Eija Koivisto ei sen sijaan maininnut Turun ammattikorkeakoulun opinnäytetyön käytänteiden ja kehittämistarpeiden selvityksessään (2014) erikseen arviointia kehittämistä vaativana kohteena, mutta arviointi oli ollut kuitenkin yksi niistä asioista, joissa käytänteet olivat vaihdelleet koulutusten välillä. Edellä mainittuihin haasteisiin uusi, innovaatiopedagogiikkaan perustuva arviointityökalu osaltaan vastaa.

Arvioinnin viitekehys

Arviointityökalun kehittäminen on edellyttänyt arvioinnin viitekehysten muodostamista. Arviointi perustuu aina arvoihin – ollaan arvoperustasta tietoisia tai ei (Atjonen 2015, 48–51). Oppilaitos esittää arvonsa strategiassaan. Turun ammattikorkeakoulun strategiassa mainitaan innovaatiopedagogiikka yhtenä toiminnan lähtökohtana.

Arvioinnin viitekehyksessä on kuitenkin otettava huomioon myös ne määrittelyt, jotka ohjaavat ammattikorkeakoulun toimintaa ulkoapäin. Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932 ja valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129 muodostavat keskeisen lainsäädännöllisen kehyksen. Opinnäytetyötä ne eivät kuitenkaan juurikaan käytännön tasolla ohjaa – kuten lakiteksteille on ominaista.

Sen sijaan kansallisten tutkintojen viitekehyksellä (NQF) ohjataan myös opinnäytetyötä, kun määritellään ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena oleva osaaminen. Kansallisten tutkintojen viitekehysten (NQF) taustalla on eurooppalainen tutkintojen viitekehys. Ammattikorkeakoulututkintojen tulee asettua kansallisten tutkintojen viitekehysten tasolle kuusi ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tasolle seitsemän. (Opetushallitus, Tutkintojen viitekehukset 2017.)

Opinnäytetyö sijoittuu useimmiten opintojen viime vaiheeseen, joten sitä tehdessään opiskelijan tulisi saavuttaa tutkinnon tavoitteena oleva osaamistaso. Osaamistaso kuusi on määritelty opetusministeriön julkaisussa *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24* näin (2009, 46):

Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeiset käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Ymmärtää ammatillisten tehtävälueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat. Hallitsee edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteenalalla monimutkaisten tai ennakkoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi. Kykenee johtamaan monimutkaisia ammatillisia toimia tai hankkeita tai kykenee työskentelemään itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä. Kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä. Perusedellytykset toimia alan itsenäisenä yrittäjänä. Kykenee vastaamaan oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä. Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä riittävästi suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoli-

selle yleisölle. Kykenee itsenäiseen kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.

Osaamistaso seitsemän on puolestaan määritelty seuraavalla tavalla (Opetusministeriö 2009, 46):

Hallitsee laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaamista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana. Ymmärtää alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä ja tarkastelee niitä ja uutta tietoa kriittisesti. Kykenee ratkaisemaan vaativia ongelmia tutkimus- ja /tai innovaatiotoiminnassa, jossa kehitetään uusia tietoja ja menettelyjä sekä sovelletaan ja yhdistetään eri alojen tietoja. Kykenee työskentelemään itsenäisesti alan vaativissa asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä. Kykenee johtamaan ja kehittämään monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja. Kykenee johtamaan asioita ja/tai ihmisiä. Kykenee arvioimaan yksittäisten henkilöiden ja ryhmien toimintaa. Kykenee kartuttamaan oman alansa tietoja ja käytäntöjä ja/tai vastaamaan muiden kehityksestä. Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee vaativaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.

Myös ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (Arenen) suositukset ohjaavat ammattikorkeakoulujen toimintaa. Opinnäytetyön kehittämisessä on tarpeen ottaa huomioon Arenen suositukset ammattikorkeakoulututkintojen yhteisiksi kompetensseiksi. Kompetenssialueiksi Arene on määritellyt oppimisen taidot, eettisen osaamisen, työyhteisöosaamisen, innovaatio-osaamisen ja kansainvälistymisosaamisen (Arene 2010, 7–8). Suosituksissa kuvataan kunkin kompetenssialueen osalta se, mitä opiskelijan on tarkoitus osata ammattikorkeakoulututkinnon tai ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittuaan. Kompetenssikuvauksissa oppimisen taidon kuvaukseen on sisällytetty kyky arvioida ja kehittää omaa osaamistaan ja oppimistaitojaan, kyky hankkia, käsitellä ja arvioida tietoa kriittisesti sekä vastuun ottaminen ryhmän oppimisesta ja opitun jakamisesta. Eettisen osaamisen kuvauksessa tuodaan esiin esimerkiksi kyky ottaa vastuuta omasta toiminnasta ja sen seurauksista sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen osaaminen. Työyhteisöosaamisen kuvauksissa osaaminen paikannetaan kykyyn toimia yhteisöissä ja verkostoissa hyvinvointia tukien. Kysymys on pitkälti viestintä- ja vuorovaikutustaidoista sekä itsen ja toisten johtamisesta, mutta myös yrittäjäyys on sisällytetty osaamiskuvaukseen. Innovaatio-osaamisen kuvauksessa mainitaan esimerkiksi luova ongelmaratkaisu

sekä kehittämis- ja projektiosaaminen. Kansainvälistymisosaamisella tarkoitetaan esimerkiksi kielitaitoa ja kulttuuriosaamista. (Emts.)

Yhteisistä kompetenssialueista innovaatio-osaaminen, työyhteisöosaaminen ja kansainvälistymisosaaminen ovat keskeisiä innovaatiopedagogiikassa ja siihen perustuvassa arvioinnissa, jota tarkastellaan esimerkiksi Meiju Räsäsen toimittamassa julkaisussa *Innovaatiokompetensseja mittaamassa*. Opas innovaatiovalmiuksien arviointiin. Räsäsen mukaan (2014, 7) innovaatiopedagogiikkaan perustuva arviointi kohdistetaan niihin osaamisiin, joita yksilöltä odotetaan työelämässä. Tällaisina mainitaan (emts.) luova ongelmanratkaisukyky, kokonaisvaltainen ajattelu, päämäärätietoisuus, kyky toimia yhteisöissä ja kyky toimia verkostoissa.

Opinnäytetyön arviointityökalua laatiessani olen ottanut huomioon edellä kuvattun viitekehyksen. Erittymisen merkittävä painoarvo on ollut innovaatiopedagogiikalla, sillä siinä kiteytyy paljon sellaista, mikä on esitetty kansallisten tutkintojen viitekehyksen (nqf) osaamiskuvauksissa ja Arenen yhteisissä ammattikorkeakoulukompetensseissa. Innovaatiopedagogiikan kulmakivet työelämälähtöisyys, monialaisuus, innovatiiviset oppimis- ja opetusmenetelmät, tutkimus- ja kehitystoiminta, joustavat opetus suunnitelmat, yrittäjäyys ja palvelutoiminta, kansainvälisyys, monipuolinen ja kehittävä arviointi sekä uudistuva opettajuus ja uudistuva opiskelukyky ovat vaikuttaneet siihen, millaisiksi olen määrittellyt arviointityökaluun arvioinnin kohteet. Määrittelemäni arvioinnin kohteet ovat pitkälti samat kuin Meiju Räsäsen toimittamassa julkaisussa *Innovaatiokompetensseja mittaamassa*. Opas innovaatiovalmiuksien arviointiin on esitetty (2014, 7).

Innovaatiopedagogiikkaan perustuvaa arviointityökalua kehittäessäni olen ottanut huomioon edellä kuvattun viitekehyksen lisäksi Turun ammattikorkeakoulun eri koulutusten arviointikäytänteitä ja -lomakkeita. Olen keskustellut laajasti opinnäytetyön ohjaajien sekä muiden opinnäytetyöhön liittyvien toimijoiden kanssa toimipisteissä vuosien 2015–2017 aikana. Keskusteluja on kertynyt tähän mennessä noin 30. Lisäksi arviointityökalua on käsitelty useita kertoja Turun ammattikorkeakoulun FLD- eli Future Learning Design -tiimissä, jossa on myös opiskelijajäseniä.

Opinnäytetyöhön kohdistettiin sisäinen auditointi marraskuussa 2016. Siinä tarpeelliseksi nähtiin esimerkiksi opinnäytetyön ohjauksen tuki. Jolkkosen lausunnossa (2011) ja Koiviston selvityksessä (2014) esiin tuotu asia, se että opinnäytetyön käytänteet vaihtelevat suuresti koulutusittain, kävi ilmeiseksi myös sisäisessä audi-

toinnissa (2016). Yhteisellä opinnäytetyön arvioinnin työkalulla vastataan osaltaan tähän kehittämistarpeeseen. Arviointityökalun kehittämiseen liittyneet keskustelut toimipisteissä opinnäytetyön ohjaajien kanssa ovat myös yksi toimenpide, jolla on pyritty dialogiin opinnäytetyön ohjaajien kanssa, levittämään ohjauksen hyviä käytänteitä ja ideoimaan yhdessä uusia. Olen ottanut näissä keskusteluissa esiin tuotuja näkemyksiä huomioon arviointityökalua laatiessani siinä määrin kuin se on ollut mahdollista arvioinnille valitussa ja edellä kuvatussa viitekehyksessä.

Opinnäytetyön arviointityökaluun sisältyviä arvioitavaa työtä kuvaavia tekstejä muotoillessani olen ottanut huomioon myös tietosuojavaltuutetun toimiston vuonna 2010 antaman lausunnon. Siinä tuodaan esiin se, että arviointilausunto on julkinen. Arviointilausuntoa laadittaessa on siis kiinnitettävä huomiota siihen, että lausunnossa ei anneta sellaisia henkilötietoja, joita ei ole henkilötietolain ja erityislakien mukaan luvallista antaa. Olennaista on, että arviointilausunnossa otetaan kantaa tehtyyn opinnäytetyöhön ja sen tekemiseen mutta ei tekijään. (Tietosuojavaltuutetun toimisto 2010.)

Arviointityökalun toteutus

Arviointityökalu otettiin käyttöön Turun ammattikorkeakoulun johtoryhmän ke- säkuussa 2017 tekemän päätöksen mukaisesti lukuvuoden 2017–2018 alussa niillä opiskelijaryhmillä, jotka aloittavat opinnäytetyönsä tekemisen. Kesken opinnäytetyöprosessin arviointia ei ole perusteltua muuttaa. Arviointityökalu on sijoitettu Turun ammattikorkeakoulun intranettiin Messiin.

Yhteistä digitaalista opinnäytetyön arviointilomaketta käytetään niin, että arvioijat kirjoittavat digitaaliselle lomakkeelle arvioitavan työn perustiedot. Lisäksi he koostavat Messissä esitetyistä osaamiskuvauksista arviointilausunnon, tulostavat ja allekirjoittavat lausunnon sekä toimittavat sen opintotoimistoon ja opiskelijalle. Suositus on, että opinnäytetyön arviointiin osallistuu kaksi henkilöä, joista (ainakin) toinen on opinnäytetyön ohjaaja.

Arviointilausuntoon valitaan arvioitavaa työtä vastaavat osaamiskuvaustekstit arviointityökalun sisältämästä valikoimasta. Tekstiä on lisäksi mahdollista muokata. Valitut valmiit osaamiskuvaukset muodostavat arviointilausunnon rungon, josta voi poistaa osia ja johon voi lisätä arvioitavaa työtä luonnehtivia lausumia.

Opinnäytetyöstä annetaan arviointilausunnon lisäksi numeraalinen arvio asteikolla 0–5. Hyväksytty opinnäytetyö edellyttää osaamistasoa 1–5 jokaiselta osaamisalueelta, joka on arvioitu. Kaikkia työkalun sisältämiä osaamisalueita ei ole pakko arvioida, sillä opinnäytetyöt ovat luonteeltaan hyvin moninaisia eivätkä kaikki osaamisalueet välttämättä ole relevantteja tai arvioitavissa kaikissa töissä. Arviointityökalun osaamistasokuvaukset ovat kumuloituvia, eli osaamistaso 3–4 edellyttää osaamistasolla 1–2 esitetyt asiat, ja osaamistaso 5 edellyttää kummankin edeltävällä osaamistasolla mainitut asiat.

Opinnäytetyön arviointi on luonteeltaan laadullista arviointia. Tästä syystä arviointityökalua ei ole toteutettu siten, että se määrittelisi arvioitavan työn numeraalisen arvosanan automaattisesti valittujen osaamiskuvausten perusteella, kuten Satakunnan ammattikorkeakoulun arviointityökalu on tehnyt. Opinnäytetyöt vaihtelevat luonteeltaan suuresti monialaisessa ammattikorkeakoulussa, ja eri töissä eri osa-alueilla on erilainen painoarvo jopa saman koulutuksen piirissä. Tästä syystä arvioijat määrittelevät kokonaisarvosan ottaen huomioon arvioinnissa relevantit osaamisalueet sellaisin painotuksin, jotka arvioitavassa työssä ovat mielekkäät. Innovaatiopedagogiikkaan perustuvan opinnäytetyön arviointityökalun sisältämät osaamisalueet ja arvioitavaa työtä kuvaavat arviointilausumat olen esittänyt taulukossa 1.

Taulukko 1. Innovaatiopedagogiikkaan perustuvan arviointityökalun osaamisalueet ja arviointilausumat.

Osaamisalue eli se, mihin arviointi kohdistuu	Osaamistaso 1–2	Osaamistaso 3–4	Osaamistaso 5
<p>Laaja-alaiset ja edistyneet oman alan tiedot ja taidot sekä kyky niiden ymmärtämiseen ja arviointiin</p> <p><i>Kokonaisvaltainen ajattelu</i> <i>Menetelmät</i></p>	<p>Opinnäytetyössä on käytetty ja merkitty tietolähteitä vaikkakin puutteellisesti.</p> <p>Opinnäytetyössä on hyödynnetty tutkimus- ja/tai kehittämistehtävän kannalta relevantteja tiedonlähteitä, oman alan tietoperustaa ja käsitteitä vaikkakin suppeasti.</p> <p>Opinnäytetyöhön on valittu tehtävään ja tavoitteisiin osittain sopivia (työskentely) menetelmiä. Opinnäytetyön tulokset vastaavat mutta vain osin (kehittämis) tehtävään ja sen perustana olevaan tarpeeseen.</p>	<p>Tietolähteet on valittu ja niitä on käytetty asianmukaisesti.</p> <p>Opinnäytetyössä on sovellettu alan tietoperustaa ja käsitteistöä perustellen ja kriittisesti.</p> <p>Opinnäytetyössä on sovellettu kehittämis-tehtävään alan keskeisimpiä työskentelymenetelmiä ja käytetyt menetelmät on perusteltu sekä niiden käyttöä kuvattu.</p>	<p>Tietolähteet on valittu ja niitä on käytetty kriittisesti, perustellusti ja uutta luovasti.</p> <p>Opinnäytetyössä kehittämistehtävään on sovellettu kriittisesti alan tuoretta tietoperustaa, käsitteistöä, uusia ja edistyneitä työskentelymenetelmiä, ja käytetyt menetelmät on perusteltu sekä niiden käyttöä kuvattu.</p> <p>Opinnäytetyössä on tuotettu yhteistyössä muiden kanssa uutta alan sisältöä, tietämystä ja/tai toimintatapoja.</p> <p>Opinnäytetyössä yhdistellään ja hyödynnetään tietoja ja osaamista tavalla, joka tukee uusien ratkaisujen kehittämistä.</p> <p>Opinnäytetyö uudistaa alan ammatillisia käytänteitä, menetelmiä ja/tai tietopohjaa. Opinnäytetyössä tuotetaan innovatiivisia alan sisältöjä, tietämystä ja/tai toimintatapoja.</p>

<p>Organisaatio- ja yhteistoiminta-osaaminen (sisältää kansainvälisyys-, viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen)</p> <p><i>Kyky toimia verkostoissa ja yhteisöissä</i></p>	<p>Opinnäytetyössä on toimittu vuorovaikutustilanteissa dialogisesti, on kuunneltu, esitetty eteenpäin vieviä kysymyksiä ja perusteltu omia näkemyksiä vaikkakin toiminnassa on puutteita.</p> <p>Opinnäytetyössä on hankittu ja hyödynnetty asiantuntija-apua kehittämisprosessin kannalta vain kaikkein olennaisimmissa vaiheissa.</p> <p>Opinnäytetyöhön sisältyvä viestintä puhuen ja kirjoittaen eri vaiheissa on suunniteltu, mutta suunnitelma on niukka tai puutteellinen.</p> <p>Kehittämishankkeesta ja sen tuloksista on tiedotettu puhuen ja kirjoittaen ohjeistetuilla tavoilla joskin niukasti tai puutteellisesti.</p>	<p>Opinnäytetyössä on toimittu tavoitteellisesti, suunnitelmallisesti ja dialogisesti yhteistyössä tarpeellisten yhteistyökumppaneiden kanssa.</p> <p>Opinnäytetyön (viestintä) suunnitelmaa on muutettu tarvittaessa tilanteen edellyttämällä tavalla ja tartuttu prosessin edetessä esiin nousseisiin viestinnällisiin tarpeisiin ja mahdollisuuksiin.</p> <p>Opinnäytetyöhön sisältyvässä viestinnässä ja työskentelyssä on otettu huomioon viestintätilanne, tekstilaji, ohjeisto, kohderyhmien ja yksittäisten ihmisten erilaiset tarpeet ja toimintatavat.</p> <p>Opinnäytetyössä on sovellettu tieto- ja viestintäteknologiaa mielekkäillä tavoilla viestittäessä.</p> <p>Viestintä kirjoittaen ja puhuen on ymmärrettävää, asiallista ja selkeää.</p>	<p>Opinnäytetyö on tehty suunnitelmallisesti rakentaen ja ylläpitäen yhteistoimintasuhteita alalla toimiviin henkilöihin yhteistyöverkostoissa.</p> <p>Opinnäytetyöhön sisältyvässä viestinnässä ja työskentelyssä on otettu huomioon viestintätilanne, tekstilaji, ohjeisto, kohderyhmien ja yksittäisten ihmisten erilaiset tarpeet ja toimintatavat sekä viestitty puhuen ja kirjoittaen havainnollisesti ja asiantuntevasti.</p> <p>Opinnäytetyössä on sovellettu tieto- ja viestintäteknologiaa mielekkäillä tavoilla kehittämistyöstä viestittäessä.</p> <p>Opinnäytetyössä on hyödynnetty ja sovellettu omalle kehittämishankkeelle merkityksellistä kotimaista ja kansainvälistä tietoa ja osaamista.</p> <p>Opinnäytetyössä on toimittu rakentavasti (monialaisissa, monikulttuurisissa ja/ tai kansainvälisissä) verkostoissa.</p> <p>Opinnäytetyössä ja opinnäytetyöstä on viestitty ymmärrettävästi, asiallisesti, selkeästi ja havainnollisesti puhuen ja kirjoittaen ohjeistetuilla ja tarkoituksenmukaisilla tavoilla (eri vaiheissa) oman alan verkostoille.</p>
--	---	---	--

<p>Eettinen osaaminen <i>Luotettavuus, vastuullisuus ja kriittisyys</i></p>	<p>Kehittämistoiminnan luotettavuutta, kattavuutta ja sovellettavuutta on arvioitu, mutta siinä on puutteita.</p> <p>Opinnäytetyössä on noudatettu oman alan ammattieettisiä ohjeita ja hyvää (tieteellistä) käytäntöä kaikkein keskeisimmiltä osin.</p> <p>Opinnäytetyössä on otettu huomioon eri toimijoiden näkökulmat vaikkakin puutteellisesti.</p> <p>Käytetyt lähteet on merkitty joskin puutteellisesti.</p>	<p>Kehittämistoiminnan luotettavuutta, kattavuutta ja sovellettavuutta on arvioitu perustellen.</p> <p>Opinnäytetyössä on ratkaistu kehittämistoimintaan, sen dokumentointiin ja siitä viestimiseen liittyvät eettiset haasteet ammattimaisesti ja vastuullisesti.</p> <p>Lähteet on merkitty asianmukaisesti.</p>	<p>Kehittämistoiminnan luotettavuutta, tulostensa kattavuutta ja sovellettavuutta on arvioitu perustellen ja kriittisesti.</p> <p>Opinnäytetyössä on reflektoitu kehittämishankkeeseen liittyviä eettisiä haasteita, ratkaistune perustellusti, uutta luovasti ja soveltaen ammatti- ja tutkimuseettisiä sekä yhteisöjen kanssa toimimiseen liittyviä eettisiä periaatteita.</p> <p>Opinnäytetyössä on tehty tasa-arvoisuutta, kestävä kehitystä ja/tai yhteiskuntavastuuta edistäviä ratkaisuja.</p> <p>Lähteitä on käytetty ja merkitty huolellisesti, tutkimuseettistä ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.</p>
---	--	--	---

<p>Tutkimus- ja kehittämistoiminnan osaaminen <i>Luova ongelmanratkaisu, päämäärätietoisuus ja työskentelyprosessi</i></p>	<p>Aihe, tutkimus- ja/ tai kehittämistehtävä ja/ tai -kysymys on esitetty vaikkakin esitystavassa on puutteita.</p> <p>Opinnäytetyön toteutus vastaa vain kaikkein keskeisimpiin määritellyistä tavoitteista ja/ tai kehittämistehtävistä ja/ tai -kysymyksistä.</p> <p>Toimintasuunnitelma on esitetty.</p> <p>Työskentelyprosessissa on tarvit- tu huomattavan runsaasti ohjausta tai ohjausta ja/ tai muuta palautetta ei ole hyödynnetty asianmukaisesti.</p>	<p>Tutkimus- ja/ tai kehittämistehtävä ja/ tai -kysymys perustuu (toimeksiantajan, työ- yhteisön tai kohde- ryhmän) tarpeeseen ja on rajattu perus- tellusti.</p> <p>Opinnäytetyössä esitetään ideoita, ratkaisuja ja tuloksia, jotka vastaavat ainakin suurimmalta osaltaan määriteltyyn tehtävän- ja tavoit- teenmäärittelyyn ja jotka perustellaan.</p> <p>Työskentelyprosessi on edennyt pääosin hallitusti: suunnitel- ma on ollut realis- tinen, ja siihen on tehty asianmukaisia muutoksia tilantei- den edellyttämällä tavoilla.</p> <p>Opinnäytetyö on to- teutettu perustellusti ja olennaisiin asioihin keskittyen.</p> <p>Opinnäytetyön tuotos on käyttökelpoinen.</p>	<p>Aihe, tutkimus- ja/ tai kehittämistehtävä, tutkimus/kehittämis- kysymys ja tavoit- teisto ja/ tai tuotos ovat omassa toimin- taympäristössään uutta luovia, ja ne on esitetty selkeäs- ti, jäsentyneesti ja perustellen.</p> <p>Opinnäytetyö perustuu oman alan ajankohtaiseen ja merkitykselliseen kehittämishaasteeseen, ja siinä vasta- taan kehittämistehtävään tavoitteineen innovatiivisesti.</p> <p>Työskentely- prosessi on edennyt hallitusti; siinä on tehty perusteltuja ja innovatiivisia sekä hyödynnettäviä ratkaisuja, joissa on otettu huomioon prosessin aikana hankittu palaute ja tilanteissa ilmenevät tarpeet.</p> <p>Tehdyt ratkaisut sekä tulokset on esitetty täsmällisesti ja perusteltu monipuolisesti.</p> <p>Tulos tai tuotos on käyttö- ja sovellus- kelpoinen – innova- tiivinen.</p> <p>Opinnäytetyön tuotos on käyttö- kelpoinen ja vastaa erinomaisesti tutki- mus- ja/ tai kehittä- mistehtävään.</p> <p>Tuloksia on arvioitu monipuolisesti.</p>
--	---	--	--

Itsensä kehittämisen osaaminen <i>Päämäärätietoisuus, oman toiminnan reflektointi ja oman työn johtaminen</i>	Opinnäytetyössä määritellyllä tehtävällä ja/tai kysymyksellä on kytkös tekijänsä/tekijöidensä osaamiseen, ja työ tukee tekijänsä/tekijöidensä kehittämistä ainakin joiltakin osin, vaikkakin kytkös voisi olla selkeämpi.	Opinnäytetyön (kehittämis)tehtävän ja/tai kysymyksen yhteydessä on osoitettu kytkökset tekijän/tekijöiden ammatilliseen kehittymiseen, osaamisen kehittämisen tavoitteet ja lopulta reflektoitu niiden saavuttamista.	Opinnäytetyön tekijä (tekijät) on työskennellyt (ovat työskennelleet) itseohjautuvasti, tavoitteellisesti ja vastuullisesti omaa ja työryhmän työskentelyä johtaen ja tukien.
--	---	---	---

Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti sitä, miten innovaatiokompetenssit ilmenevät käytössä arviointityökalun osaamiskuvauksissa. Innovaatiokompetensseista luova ongelmanratkaisukyky näkyy arviointityökalun osaamisalueista erityisesti tutkimus- ja kehittämistoiminnan osaamisen kuvauksissa. Osaamiskuvauksissa on tuotu esiin luovan ongelmanratkaisun elementtejä: aihe, tutkimuskysymys ja/tai tehtävä, toimintasuunnitelma, työskentelyprosessi, ideat, ratkaisut, tulokset, uuden luominen, perustelut ja innovatiivisuus. Kokonaisvaltainen ajattelu on osa samaa tutkimus- ja kehittämistoiminnan osaamista mutta myös osa laaja-alaisia ja edistyneitä oman alan tietoja ja taitoja sekä kykyä näiden ymmärtämiseen ja arvioimiseen; se ilmenee siis arviointityökalun kummankin osa-alueen kuvauksissa. Kokonaisvaltaiseen ajatteluun sisältyy esimerkiksi erilaisten lähdeaineistojen kriittinen käyttö. Päämäärätietoisuus ja tavoitteellisuus näkyvät sekä organisaatio- ja yhteistoimintaosaamisen että itsensä kehittämisen osaamisen kuvauksissa. Tavoitteiden määrittely ja toiminnan suunnittelu sekä kyky ottaa huomioon kerätty palaute ja muut kontekstista ilmenevät tarpeet ovat osa tätä osaamiskokonaisuutta. Kyky toimia yhteisöissä ja verkostoissa ilmenee edellä mainitun organisaatio- ja yhteistoimintaosaamisen osaamistasokuvauksissa. (Ks. Räsänen 2014, 7.) Organisaatio- ja yhteistoimintaosaamisen osaamiskuvauksissa ilmenee se, että yhä useammissa työtehtävissä tarvitaan sosiaalista osaamista, kykyä luoda ja ylläpitää vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteita. Kuvauksissa on näkyvillä myös se, että työn tekeminen konkreetisoituu monesti erilaisissa puhutuissa ja kirjoitetuissa teksteissä, joilla toimitetaan erilaisia asioita. Hallintolain mukaan virkakielen, siis ammatillisen viestinnän, tulisi olla asiallista, ymmärrettävää ja selkeää (Tiililä 2015). Nämä ominaisuudet mainitaan myös opinnäytetyön osaamiskuvauksissa.

Innovaatiopedagogiikkaan perustuvassa arviointityökalussa arvioitavat kohteet on määritelty toisin kuin aiemmin on tehty esimerkiksi Turun ammattikorkeakoulun

useissa koulutuksissa mutta myös monissa muissa ammattikorkeakouluissa, esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (ks. Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas AMK-tutkinnon opiskelijoille 2017).

Ennen uutta, innovaatiopedagogiikkaan perustuvaa arviointityökalua arviointi on kohdistunut pitkälti tutkimus-/kehittämisasetelmaan, tekemistapaan, tuloksiin, raportointiin ja prosessin hallintaan, jotka Söderqvist ja Salo ovat esittäneet (2007, 31–33) opinnäytetyön arviointikohteiksi. Nämä ovat edelleenkin arvioinnissa relevantteja asioita, ja olen ottanut ne huomioon osaamiskuvauksia laatiessani, kuten edellä esitetyistä osaamiskuvauksista on havaittavissa. Tosin pelkän raportoinnin sijaan arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota myös muihin kommunikoinnin muotoihin kuin opinnäytetyötekstiin. Kuten edellä on käynyt ilmi, uudessa arviointityökalussa osaamiskohteina on esitetty innovaatiopedagogiikassa keskeiset osaamisalueet, ja osaamiskuvauksissa on ilmaistu se, miten kunkin osaamisalueen osaaminen ilmenee arvioitavassa työssä kullakin osaamistasolla. (Ks. Kotila & Mäki 2012, 74.)

Haasteet ja jatkokehitys

Nähtäväksi jää, miten uusi opinnäytetyön arviointityökalu otetaan vastaan Turun ammattikorkeakoulussa. Sen voisi ennakoida helpottavan niiden opinnäytetyön arvioijien työtä, jotka ovat tähän asti kirjoittaneet kustakin arvioitavasta työstä yksilöllisen arviointilausunnon. Tällaiset opinnäytetyön ohjaajat ovat esittäneet kiinnostuksensa ja innostuksensa uutta arviointityökalua kohtaan.

Toisaalta sellaisille arvioijille, jotka ovat tähän asti arvioineet opinnäytetöitä antamalla siitä vain numeron, arviointityökaluun sisältyvä arviointilausunnon koostaminen on uudenlaista työtä. Lausunnon koostaminen valmiista tekstikatkelmista ei kuitenkaan liene mahdoton tehtävä.

Innovaatiopedagogiikkaan perustuvan arviointityökalun käyttö edellyttää ajattelu-, ilmaisu- ja toimintatavan muutosta, omasta totutusta arviointitavasta luopumista ja uuden omaksumista. Arviointityökalussa, joka on tarkoitettu monialaisen ammattikorkeakoulun kaikissa koulutuksissa käytettäväksi, ilmaisutapa on yleisempi kuin yksittäisen koulutuksen tarpeisiin laaditussa. Toisaalta opinnäytetyön toteuttamisen tavan valikoimaa on laajennettu, ja saman koulutuksen sisällä voidaan tehdä toisistaan suurestikin eroavia opinnäytetöitä. Tämäkin edellyttää sellaista ilmaisutapaa, jossa otetaan huomioon toteutusten moninaisuus, mikä johtaa samoin abstraktiin

ilmaisuun. Käyttöön otetussa arviointityökalussa arviointilausuntoa voidaan muokata käsin, mikä mahdollistaa sen, että lausuntoon voidaan kirjoittaa alakohtaisia osia.

Arviointityökalun arvioinnin kohteista ei välttämättä löydy entuudestaan tuttuja asioita – vaikka ne esiintyvätkin osaamiskuvauksissa havainnoitavina seikkoina. Sen tyyppinen opinnäytetyön arvioinnin kohteiden määrittely, kuin minkä Söderqvist ja Salo esittävät (2007, 31–33), on ollut tyyppillinen Turun ja Jyväskylän ammattikorkeakoulujen lisäksi muissakin ammattikorkeakouluissa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun yhteiset opinnäytetyön kriteerit ammattikorkeakoulututkinnossa on jaettu viiteen osa-alueeseen: aiheen ja lähestymistavan valintaan, tietoperustaan ja työn rakenteeseen, opinnäytetyön toteutukseen, tuloksiin/tuotoksiin ja niiden analysointiin sekä raportointiin (Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas AMK-tutkinnon opiskelijoille 2017). Niinpä innovaatiopedagogiikkaan perustuva arviointityökalu mullistaa arvioinnin kohteiden määrittelyn.

Joillekin toiminta-, ajattelu- ja ilmaisutavan muutos on suurempi kuin toisille. Joissakin koulutuksissa on itse asiassa edetty hyvän matkaa innovaatiopedagogiikan suuntaan myös opinnäytetyön arviointimenettelyissä jo ennen uutta yhteistä arviointityökaluakin.

Aiemmasta eroaa siis se, että Turun ammattikorkeakoulun uuden arviointityökalun viitekehys ja arvopohja on tietoisesti valittu ja esitetty. Opinnäytetyön ohjaajien kanssa käydyissä keskusteluissa tämä oli yksi niistä asioista, jota kummasteltiin ja suorastaan vastustettiin. Joissakin esitetyissä kommentteissa tuntui tausta-ajatuksena olevan, että oma arviointimenettely olisi objektiivinen, vapaa viitekehyksistä. Tällöin oman toiminnan viitekehys on luonnollistunut, jolloin tutun arviointimenettelyn arvosidonnaisuutta ei tiedosteta vaan siitä on tullut itsestään selvä. Jotkin kommentit taas perustuivat sellaiseen näkemykseen, että oma viitekehys on parempi kuin se, johon uusi arviointityökalu perustuu.

Vastustusta esitettiin myös innovaatiopedagogiikkaa kohtaan. Luultavasti siihenkin oli päädytty eri syistä. Innovaatiopedagogiikka on kuitenkin osa Turun ammattikorkeakoulun strategiaa. Joskus yhteisiksi tarkoitetuista käytänteistä voi muodostua valtakamppailun välineitä. Tärkeää onkin, että koko henkilöstö, yhteisten palvelujen toimijat, tulosalueen johto, koulutus- ja tutkimuspäälliköt niin kuin kouluttajatkin sitoutuvat oppilaitoksen strategiaan ja myös osoittavat sen. Mikäli näin ei ole,

yksittäisille toimijoille, opettajille ja ohjaajille voi muodostua käsitys, että yhteisiin ratkaisuihin sitoutuminen tai sitoutumattomuus on jokaisen yksittäisen henkilön vapaasti valittavissa oleva optio. Yhteisten ratkaisujen vastustamisesta voi tulla jopa oman yksikön yhteishengen rakentamisen väline.

Edellä esiin tuomistani haasteista huolimatta näen uuden innovaatiopedagogiikkaan perustuvan opinnäytetyön (AMK) arviointityökalun teoreettisesti perusteltuna ja käytännössä helpottavan opinnäytetyön arvioijan työtä, arviointiläusunnan tekemistä. Toimipisteissä opinnäytetyön ohjaajien kanssa käymieni keskustelujen perusteella olen vakuuttunut siitä, että ainakin osa opinnäytetyön ohjaajista ottaa sen vastaan käytännössä, oman työnsä välineeksi. Epäilemättä osa tunnistaa myös omien kommenttinsa ja ehdotustensa vaikutuksia arviointityökalussa. Seuraavaksi kerään kokemuksia ja palautetta opinnäytetyön ohjaajilta.

Tekeillä on myös ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin sisältyvän opinnäytetyön yhteinen arviointityökalu. Tarve sille on olemassa jo pelkästään siksi, että opinnäytetyönä (YAMK) tehtäviä kehittämishankkeita voidaan tehdä eri koulutusten välisinä. Eri alojen opiskelijoiden yhdessä tekemille opinnäytetöille tarvitaan siten yhteinen arviointityökalu, jota eri alojen asiantuntijat voivat sujuvasti käyttää.

Lähteet

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.

Hintsanen, V.; Luukka, M.-R.; Lounasmeri, T.; Majander, M.; Renvall, J.; Holopainen, H. & Hiltunen, K. 2010. Turun ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Hyrkkänen, U. 2011. Uutta luovan oppimisen tavoite harjoittelun ja opinnäytetyön integraation perusteena. Teoksessa M. Siitonen (toim.) Harjoittelusta opinnäytetyöhön. Nykytilan ja mahdollisuuksien kartoitus. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 121. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 18–21.

Isohanni, I. & Toljamo, M. 2007. Opinnäytetyön kehittäminen verkoston avulla. Toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointia. Teoksessa M. Toljamo & A. Vuorijärvi (toim.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena. Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 20–30.

Jolkkonen, A. 2011. Prosessinomistajan lausunto opinnäytetyöprosessin auditoinnista. Julkaisematon.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas AMK-tutkinnon opiskelijoille 2017. Viitattu 15.9.2017 <https://opinto-opaat.jamk.fi/fi/opinto-opas-amk/Opiskelu/Opinnaytetyo/Arviointi/>.

Koivisto, E. 2014. Opinnäytetyöprosessin nykytilakartoitus. Julkaisematon.

Kotila, H. & Mäki, K. 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita.

Opetushallitus. Tutkintojen viitekehykset. Viitattu 15.9.2017 http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/tutkintojen_viitekehys.

Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki: opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Räsänen, M. (toim.) 2014. Innovaatiokompetensseja mittaamassa. Opas innovaatiovalmiuksien arviointiin. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 90. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 72. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Saranpää, M. 2015. Ensimmäistä pedagogiikkaa – osaamisperustaisuudesta kriteeriperustaisuuteen. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Helsinki: Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 70–82.

Siitonen, M. (toim.) 2011. Harjoittelusta opinnäytetyöhön. Nykytilan ja mahdollisuuksien kartoitus. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 121. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Söderqvist, M. & Salo, K. 2007. Opinnäytetyöprosessin kehittämiskokemuksia Heliasta. Teoksessa M. Toljamo & A. Vuorijärvi (toim.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena. Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 31–39.

Tietosuoja-valtuutetun toimisto 2010. Opinnäytetyöt ja tietosuoja. Viitattu 15.9.2017 http://www.tietosuoja.fi/material/attachments/tietosuoja-valtuutettu/tietosuoja-valtuutetun-toimisto/opaat/6Jfq6unMt/Opinnaytetyot_ja_tietosuoja.pdf.

Tiirilä, U. 2015. Mitä on asiallinen, selkeä ja ymmärrettävä virkakieli. Kielikello 3/2015. Viitattu 18.9.2016 <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2824>.