



Jaana Kullaslahti & Anu Yli-Kauppila (toim.)

Osaamisperustaisuudesta tekoihin

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu

Sisällys

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa – hankkeesta tukea ja ymmärrystä käytännön opetussuunnitelmatyöhön	7
<i>Jaana Kullaslahti, Kirsti Haihu & Anu Yli-Kauppila</i>	
Suomi osana Euroopan korkeakoulutusalueetta	10
<i>Riitta Pyykkö</i>	
I Osaamisperustaisuuden vahvistaminen	19
CASE: Juonneopetussuunnitelmasta osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan.....	21
<i>Rajjaliisa Laakkonen</i>	
CASE: Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat Tampereen yliopistoon – ruohonjuuritason havainnot.....	25
<i>Meeri Koivula</i>	
CASE: Keissi Kemi-Tornio: Miten mahdoton käännetään mahdolliseksi?.....	29
<i>Mirva Juntti</i>	
CASE: Innovaatiopedagogiikasta CDIO:hon ja osaamisperustaisuuteen	37
<i>Juha Kontio</i>	
CASE: Matkalla kohti uutta toimintakulttuuria – HAMK Strategia 2020 ja uusi näkökulma kehittämistyöhön	42
<i>Tuija Engbom</i>	
Opetuksesta ja opiskelusta osaamiseen – kriteeristön tausta-ajatuksia	47
<i>Jaana Kullaslahti</i>	
Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa	51
<i>Jaana Kullaslahti, Leila Nisula & Ritva Mäntylä</i>	
Osaamisperustainen opetussuunnitelmatyö	62
<i>Ritva Mäntylä & Kirsti Haihu</i>	

© Turun yliopisto ja kirjoittajat

Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3

Julkaisija: Turun yliopiston Brahea-keskus, Turun yliopisto

Ulkoasu ja taitto: Tiina Anttila

Kannen kuva: freeimages.com/Ezran Kamal

Painopaikka: Painosalama Oy, Turku 2014

ISBN 978-951-29-5919-8 (painettu)

ISBN 978-951-29-5920-4 (verkko)

ISSN 2342-4265 (painettu)

ISSN 2342-4273 (verkko)

II Opiskelija keskiössä73

CASE: Osaavaksi asiantuntijaksi Jyväskylän yliopistossa –
Asiantuntijuus-kurssit terveystieteiden
opetussuunnitelmassa75

*Ritva Sakari, Kirsti Kasila, Sami Kokko, Tuija Mikkola, Terttu Parkatti,
Arja Piirainen, Tuulikki Sjögren & Katja Waller*

CASE: Urasuunnittelulla kiinni opintoihin ja työelämään84

Leena Nieminen & Anna Pohjalainen

CASE: Oppimisarkkitehtuurin muutos –
opiskelija keskiössä DNA.....89

Irma Kunnari, Birgitta Varjonen & Risto Salminen

CASE: Maisteriksi kolmessa vuodessa –
materiaalien tutkimuksen fast track95

Jaani Tuura

III Korkeakoulujen työelämärelevanssi 101

CASE: Työelämäpalautteiden merkitys osaamisperustaisen
ja työelämälähtöisen opetussuunnitelman kehittämisessä 103

Max Sjöblom & Titta Rikkinen

CASE: Insinöörioppijan polku työelämän odottamaan
osaamiseen 108

Seija Ristimäki & Heikki Valmu

CASE: Työelämän ja tuotantotalouden koulutusohjelman
välinen yhteistyö..... 113

Hanna Kropsu-Vehkaperä & Pekka Kess

CASE: Työelämän ja ylemmän ammattikorkeakoulutuksen
kumppanuus osaamisen kehittämisessä 119

Päivi Huotari

CASE: Betonirakentamisen opintoja työelämäyhteistyössä 126

Keijo Hakala

Opintojen työelämäläheisyys vahvistaa opiskelijan
asiantuntijaidentiteettiä 132

Ari Koski

Työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja 139

Ari Koski, Jaana Kullaslahti & Ritva Mäntylä

IV Kansainvälinen osaaminen ja vertailtavuus 149

CASE: Kansainvälinen benchmarking oman koulutuksen
kehittämisessä 151

Kaija Lindroth, Jarmo Ritalahti & Tuovi Soisalon-Soininen

CASE: Osaamistavoitteiden kansainvälistä vertailua –
case FUAS & KU Leuven 156

Jaana Kullaslahti & Irma Kunnari

Kansainvälisyys osaamisperustaisessa korkeakoulutuksessa
ja osaamisperustaisissa opetussuunnitelmissa 161

Leila Nisula

Kokemuksia korkeakoulujen osaamisperustaisuudesta
kansainvälisillä toimintakentillä 172

Leila Nisula, Timo Halttunen & Mari Kokkonen

V Korkeakoulujen yhteistyö 181

CASE: Osaamisen määrittelyä koulutusasterajat ylittäen?
Case matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti 183

Mikko Vehkaperä

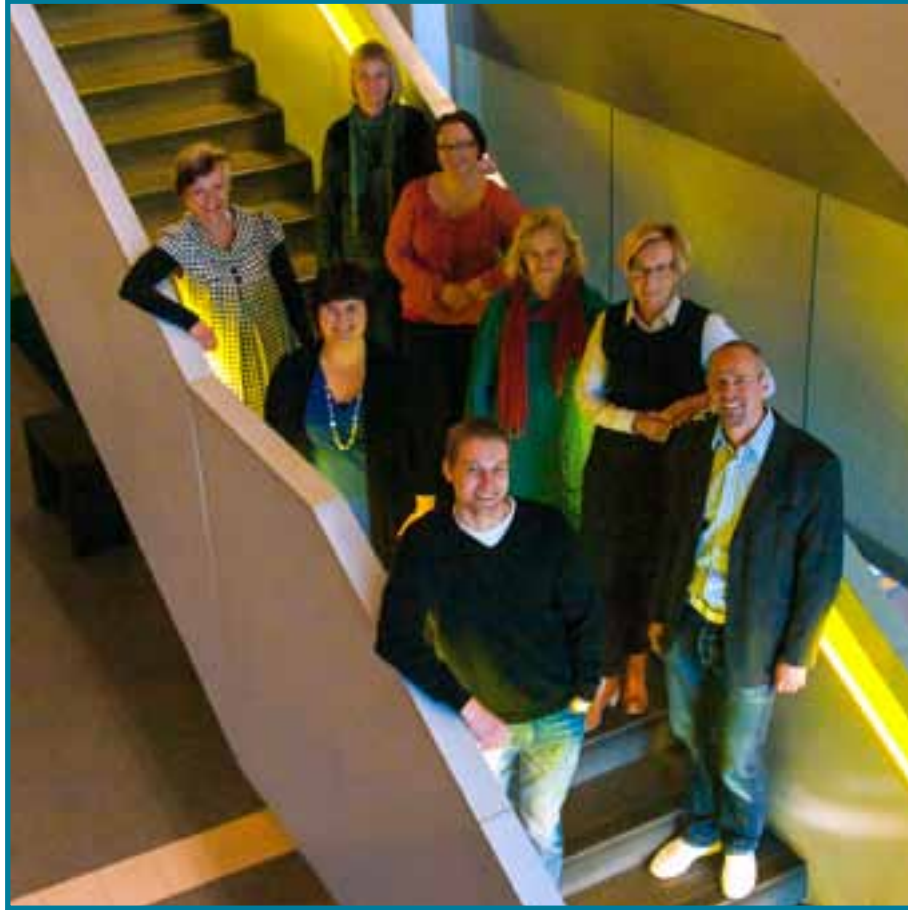
Korkeakoulujen välisen yhteistyön kehittäminen 190

Jaana Kullaslahti & Ritva Mäntylä

VI Osaamisperustaisuuden siemenet, idut ja taimet kasvamaan..... 199

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen
artikkelien kirjoittajat..... 210

Tutkijayliopettaja Jaana Kullaslahti
 Hämeen ammattikorkeakoulu,
 Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
**Erikoissuunnittelija Kirsti Haihu &
 suunnittelija Anu Yli-Kauppila**
 Turun yliopisto, Brahea-keskus



Kuva: Mika Elmeranta

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeesta tukea ja ymmärrystä käytännön opetussuunnitelmatyöhön

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen (2012–2014) ensisijaisena tavoitteena on ollut osaamisperustaisuuden vahvistaminen korkeakoulujen opetussuunnitelmissa sekä työelämän osallistaminen opetussuunnitelmatyöhön monin eri tavoin entistä systemaattisemmin ja aktiivisemmin.

Korkeakoulut ovat opetussuunnitelmatyössään autonomisia, joten hankkeen toimenpiteet ovat kohdistuneet kehittämisprosessin ohjaukseen ja tukemiseen viidessä yliopistossa (Turun, Oulun, Tampereen ja Jyväskylän yliopisto sekä Maanpuolustuskorkeakoulu) ja kuudessa ammattikorkeakoulussa (Hämeen, Kemi-Tornion, Lahden, Saimaan ja Turun ammattikorkeakoulu sekä Laurea-ammattikorkeakoulu).

Ammattikorkeakoulujen osalta hankkeen ajoitus oli erinomainen, sillä useimmissa oli juuri meneillään laajempi opetussuunnitelmauudistus. Hankkeen asiantuntijat tukivat opetussuunnitelmatyön prosessia koko ammattikorkeakoulun, yksikön, osaamisalueen tai yksittäisen tutkintokoulutuksen tasolla sen mukaan, mikä osa organisaatiosta oli mukana hankkeen toiminnassa. Asiantuntijat konsultoivat opetussuunnitelmatyön ohjausryhmiä sekä opetussuunnitelmapäivätyöryhmiä ja -työryhmiä. Lisäksi oltiin mukana opetusjohtajien foorumeilla, esimiesvalmennuksissa, opetussuunnitelmaneuvoittelussa sekä linjausten ja ohjeistusten laadinnassa. Ammattikorkeakouluissa järjestettiin

opetussuunnitelmaseminaareja ja -työpajoja sekä teemavalmennuksia. Kaikissa ammattikorkeakouluissa arvioitiin opetussuunnitelmia ja annettiin näistä palautetta. Osa halusi palautetta olemassa olevista, osa tekeillä olevista ja osa vain uusista, valmiista opetussuunnitelmista. Pääosin hankkeen aikana valmistuneet uudet opetussuunnitelmat tai aikaisemmin parannetut versiot otettiin ammattikorkeakouluissa käyttöön syksyllä 2014.

Yliopistoissa tutkintorakenne on palautettu kaksiportaiseksi, mutta työmarkkinoilla alemman tutkinnon merkitys on jäänyt vähäiseksi. Useimmissa tapauksissa yliopistojen kandidaatin tutkinto on edelleen vain väliporras kohti maisterin tutkintoa. Hankkeen asiantuntijat konsultoivat myös yliopistojen yksiköitä monin eri tavoin: järjestettiin opetussuunnitelmatyön työpajoja, seminaareja ja alakohtaisia yhteistyöfoorumeja sekä arvioitiin opetussuunnitelmien osaamisperustaisuutta ja opetussuunnitelmatyön kehittämistä. Konsultoinneissa keskusteltiin joustavista siirtymistä alemmista ylempiin tutkintoihin sekä siirtymistä ammattikorkeakoulututkinnosta maisteri- tai diplomi-insinööriopintoihin. Osaamisen määrittely tutkinnoissa helpottaa myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. AHOT-menettelyn avulla on näin mahdollista nopeuttaa tutkinnon suorittamista.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön ja opetussuunnitelman kriteeristö syntyi konsultointi-, arviointi- ja palautetyön tulosten pohjalta hankkeen asiantuntijoiden yhteistyönä. Kriteeristö esitellään julkaisun ensimmäisessä osiossa Osaamisperustaisuuden vahvistaminen.

Korkeakoulujen keskinäistä ja työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä on niinkin tuettu järjestämällä yhteistyöfoorumeita, työpajoja ja seminaareja, joissa on tarkasteltu yhteisiä osaamisalueita, opetussuunnitelmien sisältöjä sekä opiskelijoiden liikkuvuutta korkeakoulujen eritasoisten tutkintojen välillä. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkinnoilla on erilaiset tavoitteet ja sisällöt, joiden kuitenkin tulisi muodostaa yhtenäinen korkeakoulutuksen kokonaisuus. Elinikäisen oppimisen toteutumista käytännössä tuettaisiin tarkastelemalla syvällisemmin eri alojen korkeakoulututkintojen sisältöjä ja rakennetta suhteessa jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä erikoistumiskoulutuksiin.

Bolognan prosessin mukaisesti hankkeen yhtenä tavoitteena on ollut tuoda opetussuunnitelmatyöhön korkeakoulututkintojen kansainvälisen vertailtavuuden, opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden ja kansainvälisten opiskelumahdollisuuksien näkökulma. Näitä asioista on pohdittu ja arvioitu opetussuunnitelmatöissä, hankkeen seminaareissa ja opintomatalla sekä osallistamalla ammattikorkeakoululiittouman kansainväliseen benchmarkingiin ja kansainvälisiin seminaareihin.

Lukijalle

Tämä julkaisu kokoaa hankkeen toimijoiden ja asiantuntijoiden kokemukset ja ymmärryksen osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta ja sen kehittämistyöstä. Se kuvaa myös hankkeen aikaista työskentelyä tiedeyliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Julkaisussa on kirjoittajia sekä hankekumppaneina toimineista että eri tavoin yhteistyössä mukana olleista korkeakouluista.

Julkaisu on jaettu kuuteen osioon, joiden teemat noudattavat hankkeen tavoitteenasettelua:

- I Osaamisperustaisuuden vahvistaminen
- II Opiskelija keskiössä
- III Korkeakoulujen työelämärelevanssi
- IV Kansainvälinen osaaminen ja vertailtavuus
- V Korkeakoulujen yhteistyö
- VI Osaamisperustaisuuden siemenet, idut ja taimet kasvamaan

Jokaisesta teemasta on ensin case-kuvauksia siitä, miten yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on kehitetty osaamisperustaista opetussuunnitelmaa, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmatyöhön, mitä kehittämistyön aikana on opittu ja miten kehittämistyö jatkuu. Kirjoitukset käsittelevät korkeakoulujen ruohonjuuritason opetussuunnitelmatyötä, opetussuunnitelmatyön johtamista ja kehittämistyön arviointia, kansainvälisyyttä sekä korkeakoulujen, työelämän ja muiden sidosryhmien yhteistyötä. Kunkin osion lopuksi asiantuntijoiden artikkelit kokoavat yhteen hanketoimijoiden kokemukset teoreettista taustaa vasten.



Vararehtori Riitta Pyykkö
Turun yliopisto

Riitta Pyykkö on Turun yliopiston koulutuksesta vastaava vararehtori. Hänellä on pitkä kokemus opetus- ja tutkimustyöstä venäjän kielen professorina, ja hän on osallistunut aktiivisesti koulutuksen kehittämiseen niin omassa yliopistossaan kuin kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Hän toimi yliopistojen tutkinnonuudistuksessa vuosina 2003–2004 humanistisen alan kansallisena koordinaattorina ja on ollut lukuisien kansallisten työryhmien jäsen. Vuosina 2004–2014 hän oli Korkeakoulujen arviointineuvoston jäsen ja vuodet 2008–2014 sen puheenjohtaja. Hän on ollut Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen ohjausryhmän puheenjohtaja.

Suomi osana Euroopan korkeakoulutusalueetta

Vuonna 1998 alkunsa saaneen Bolognan prosessin tavoitteena on ollut synnyttää yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue. Alue on todettu syntyneeksi, mutta prosessi jatkuu edelleen. Suomi on ollut mukana Bolognan prosessissa aktiivisesti vuodesta 1999 lähtien. Prosessin kansallisesta toteutuksesta on Suomessa myös tehty kaksiosainen kokonaisarvio (Niemelä ym. 2010; Teichler 2012). Tässä artikkelissa tarkastelen keskeisten Bolognan prosessin tavoitteiden toteuttamista Suomessa korkeakoulutuksen kehittämisen ja muutosten näkökulmasta.

Bolognan prosessin alkuperäiset tavoitteet ja niiden saavuttaminen

Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamisen taustalta löytyy sekä korkeakoulu- että talouspoliittisia syitä. Eurooppa joutuu kohtaamaan globaalien kilpailun ja ikääntyy. Koulutuksesta ja tutkimuksesta etsitään välineitä, joilla vahvistetaan kilpailukykyä ja toteutetaan maanosan tarvitsemia uudistuksia. Kuten varsinkin prosessin alkuaikoina usein toistettiin, tavoitteena on saada Eurooppa ”maailman dynaamisimmaksi tietoon perustuvaksi talousalueeksi”. Toisaalta myös itse koulutusmarkkinat kasvavat kaiken aikaa, ja samoin kasvaa kilpailu niiden sisällä.

Näihin haasteisiin vastaamiseksi muotoiltiin Bolognan prosessin tavoitteiksi Euroopan tasolla yhdenmukaiset ja vertailtavissa olevat tutkintorakenteet ja yhteinen opintojen mitoitussjärjestelmä, joilla edistetään opiskelijoiden,

tutkijoiden ja muun henkilökunnan liikkuvuutta. Korkeakoulutuksen laadunvarmistusta koskevan eurooppalaisen yhteistyön ja elinikäisen oppimisen edistäminen olivat myös alkuperäisiä tavoitteita, samoin korkeakoulutuksen ”eurooppalainen ulottuvuus”.

Suomessa perustutkintojen kaksiportaisuus ja opintojen määrällinen mittaaminen eivät olleet uusia asioita. Kandidaatti–maisteri-rakenteeseen siirryttiin vuonna 2005 tasan viisikymmentä vuotta sen jälkeen, kun se edellisen kerran, vuonna 1955, oli otettu yliopistoissa käyttöön. Välillä oli kaksiportaisuuden lisäksi sovellettu sekä yksiportaista ylempään tutkintoon johtavaa rakennetta että vapaaehtoista kaksiportaisuutta. Opintoviikkoihin oli Suomessa myös totuttu, joten uutta mitoitussjärjestelmää saattoi verrata siirtymiseen markoista euroihin. Tässä kaikessa piili sekä mahdollisuus että vaara.

Kun rakenteellisiin asioihin ja opintojen määrälliseen mittaamiseen ei tarvinnut käyttää yhtä paljon energiaa kuin monessa muussa Bologna-maassa, tarjolla oli mahdollisuus uudistaa tutkinnonuudistuksen yhteydessä opetusta ja tutkintoja myös laajemmin. Yliopistoissa uudistustyö organisoitiin aiemmasta poikkeavalla tavalla, yliopistojen omissa käsissä olleina koulutusalohtaisina kansallisina koordinaatioryhminä. Malli itsessään oli motivoiva: voitiin ajatella, että uudistusta tehdään itse ja itseä varten. Ryhmien saama vapaus tuotti kuitenkin keskenään hyvin erilaisia työtapoja ja ratkaisuja. Joillakin aloilla tehtiin laajaa opetussuunnitelmatyötä, edettiin kohti osaamisperustaisia kuvauksia, pohdittiin opintojaksojen mitoituksia ja pyrittiin kandidaatin- ja maisterintutkintojen hahmottamiseen itsenäisinä tutkintoina. Toisilla aloilla taas keskityttiin pääasiassa vain rakenteisiin, katkaistiin viisi vuotta suurin piirtein kolmen viidesosan kohdasta kahdeksi tutkinnoksi ja ”konvertoitiin” opintoviikot kertoimilla opintopisteiksi.

Ammattikorkeakouluissa uudistus poikkesi yliopistojen mallista niin aikataulultaan kuin sisällöltäänkin. Uutta oli ylempään ammattikorkeakoulututkinnon kehittäminen, jota koskeva kokeilu käynnistyi vuonna 2002. Ylemmät tutkinnot vakinaistettiin ammattikorkeakoululain uudistuksella vuonna 2005. Myös ammattikorkeakouluissa tutkinnonuudistus toteutettiin alakohtaisena, koulutusohjelmakohtaisissa työryhmissä, mutta niillä oli jo toimeksiantona tehdä myös opetussuunnitelmatyötä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n aloitteesta käynnistettiin laaja niin sanottu ECTS-projekti, joka teki suosituksia tutkinnonuudistuksen edistämiseksi (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007). Aluksi työ keskittyi mitoitussjärjestelmään ja tutkintotodistuksen liitteen kehittämiseen, toisessa vaiheessa opetussuunnitelmatyöhön ja osaamistavoitteiden määrittelyyn koulutusohjelmakohtaisesti.

Ammattikorkeakouluissa uudistusprojekti päättyi hieman myöhemmin, mutta ainakin oma käsitykseni on, että opetussuunnitelmien osaamisperustaisuuteen paneuduttiin syvällisemmin ja kansallisesti kattavammin kuin yliopistosektorilla.

Mielenkiintoinen kysymys Bolognan prosessin alkuperäisissä tavoitteissa on ollut ”eurooppalainen ulottuvuus”: mitä sillä oikeastaan tarkoitettiin ja onko se toteutunut. Bolognan julistuksessa se määritellään sellaisten opetusmoduulien lisäämiseksi, joiden sisältöön, suuntautumiseen tai organisointiin liittyy eurooppalainen ulottuvuus. Sen voi osaltaan ehkä liittää myös prosessin alussa käytettyyn harmonisoinnin käsitteeseen. Harmonisointi herätti jo sana voimakasta vastarintaa ainakin Suomessa, ja se koettiin korkeakoulujen autonomian vastaisena, minkä takia sen käytöstä luovuttiin varsin nopeasti. Yhdenmukaistamisen asemesta alettiin korostaa vertailtavuutta.

Kun nyt katsomme viimeistä viittätoista vuotta taaksepäin, voiko korkeakoulutuksen sisällöissä, suuntautumisessa tai organisoinnissa kuitenkin nähdä lisääntyntä ”eurooppalaista ulottuvuutta”? Koulutuksen organisoinnin ja suuntautumisenkin osalta vastaus on helppo: vaikka Euroopan korkeakoulujen kesken vallitsee edelleen – ja tulee vallitsemaan – suuri monimuotoisuus, on yhtenäisiä käytäntöjä nykyisin runsaasti.

Yksi niitä lisännyt tekijä on ollut Bolognan prosessiin sisältynyt laadunvarmistuksen yhteistyön kasvu. Useimmat Bologna-maiden laadunarviointiorganisaatiot ovat eurooppalaisen yhteisorganisaatio ENQA:n (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) jäseniä tai pyrkivät sen jäseniksi, mikä edellyttää yhteisten eurooppalaisten periaatteiden (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance, ESG*) noudattamista. Vaikka laadunhallinnan ja -arvioinnin menettelyt vaihtelevatkin, niissä on yhteinen eurooppalainen ydin. Tämä on tuonut myös koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen paljon yhteistä.

Eurooppalainen ulottuvuus koulutuksen sisällöissä on vaikeampi ja arempi aihe. Erityisesti Bolognan prosessin alkuvaiheessa tärkeitä yhteisiä hankkeita olivat niin sanotut tuning-projektit (*Tuning Educational Structures in Europe*, ks. projektin sivut). Projekti aloitettiin vuonna 2000 tavoitteena tuoda Bolognan prosessin ja Lissabonin strategian poliittisia päämääriä korkeakoulutukseen. Valitun nimen voi tulkita harmonisoinnin pelon ennaltaehkäisyksi: ei yhdenmukaistamista vaan yhteen soivaa keskinäistä ymmärrystä. Tuningin puitteissa on julkaistu useita eri koulutusalojen raportteja, joiden rooli esimerkiksi korkeakoulututkintojen työelämärelevanssia tai niin sanottuja yleisiä, siirrettäviä valmiuksia (*transferable skills*) koskevan keskustelun herättämisessä on mielestäni ollut merkittävä. Kaikkien julkaisujen peruslähtökohtana on kuitenkin ollut korostaa korkeakoulujen autonomista vastuuta koulutuksen sisällöistä.

Joillakin, erityisesti ammatillisesti suuntautuneilla, aloilla on myös enenevässä määrin erilaisia ja eritasoisia eurooppalaisia opetussuunnitelmastandardeja. Esimerkkeinä voi mainita EU-direktiiveihin pohjautuvan lääkäreiden koulutuksen tai Euroopan kemistiseuran kemistikoulutukselle antamat suuntaviivat. Tällaisten, ainakin pääosin vapaaehtoisten ja korkeakoulujen autonomisessa päätöksenteossa olevien yhteisten linjausten voi olettaa lisääntyvän.

Ministerikokousten vaikutuksia

Bolognan prosessia on viety eteenpäin parin vuoden välein järjestetyissä mukana olevien maiden opetusministereiden kokouksissa. Ministerikokousten julkilausumat ja niitä varten valmistellut aineistot (ks. OKM:n ja CIMOn Bologna-sivut) ovat vahvistaneet ja täsmentäneet alkuperäisiä tavoitteita ja täydentäneet niitä uusilla. Kaikki julkilausumat ovat myös vaikuttaneet Suomessa tehtävään korkeakoulutuksen kehittämistyöhön, ja toisinaan niissä esille nostettuihin asioihin on taitavasti liitetty omia kansallisia tavoitteita. Suomessa yksi keskeisimpiä kansallisia tavoitteita on ollut opintojen etenemisen vauhdittaminen. Sille vahvin tuki ovat nykyisin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rahoitusmallit.

Opiskelijoiden osallistumisessa Suomi on ollut edelläkävijä, tulivathan opiskelijat mukaan yliopistojen hallintoon jo 1970-luvulla ja ovat nykyisin täysivaltaisia osallistujia kaikessa korkeakoulutuksen kehittämisessä. Ammattikorkeakoulujen opiskelijakunnilla ei vielä kymmenen vuotta sitten ollut yhtä vahvaa roolia kuin yliopistojen ylioppilaskunnilla, ja prosessin voi olettaa vahvistaneen sitä. Esimerkiksi samalla mallilla tehdyt yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen auditoinnit ovat korostaneet opiskelijoiden merkitystä koulutuksen kehittämisessä. Vaikka kehittämistarpeita onkin edelleen, suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet ovat monia muita Bolognamaita suuremmat. Korkeakouluopiskelijoiden suhteellisesti hyvä asema ja koulutuksen maksuttomuus ovat myös oletettavasti olleet syynä siihen, että Bolognan julkilausumissa varsin voimakkaasti esillä ollut niin sanottu sosiaalinen ulottuvuus on Suomessa jäänyt sivummalle. Suomessa voi jo nykyisellään sanoa vallitsevan mahdollisuuksien tasa-arvon, vaikka koulutuksen nähdäänkin usein edelleen periytyvän.

Osaamisperustaisen ajattelun kannalta tärkeä oli Berliinin 2003 ja Bergenin 2005 ministerikokouksissa esille tuotu tutkintojen viitekehysten kehittäminen. Samat kokoukset nostivat entistä vahvemmin esiin myös aiemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen. Suomessa ensimmäinen työryhmämuistio aiemman osaamisen tunnustamisesta koko koulutusjärjestelmässä valmistui vuonna 2004 (Aikaisemmin hankitun... 2004) ja korkeakouluja koskeva toinen muistio vuonna 2007 (Aiemmin hankitun... 2007). Sen jälkeen käynnistyivät laajat ”ahotoinnin” kehittämisprojektit (ks. AHOT korkeakouluissa -hankkeen sivut). Tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt ovat kehittyneet suuresti, ja kaikilla korkeakouluilla voi nykyisin sanoa olevan kuvattuna periaatteet ja käytännöt ahotoinnille. Miksi osaamisen tunnustaminen edelleen puhuttaa, eikä sen katsota toimivan käytännössä riittävän hyvin?

Yksi syy löytyy Bolognan prosessin kotimaisesta toteutuksesta. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen edellyttää tutkintojen viitekehystä ja osaamisperustaisia opetussuunnitelmia. Vain silloin muuten hankittua osaamista voidaan verrata tutkinnossa tavoiteltuun. Vaikka sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ovat periaatteessa siirtyneet osaamisperustaisiin opetussuun-

nitelmiin, kansallista tutkintojen viitekehystä meillä ei virallisesti ole. Myös opetussuunnitelmien kehittäminen aidosti osaamisperustaisiksi on edelleen käynnissä. Olemme edenneet ahotoinnissa hieman väärässä järjestyksessä, minkä selityksenä olevia syitä kuvataan myös tässä artikkelissa.

Keskeiseksi ongelmaksi on ahotoinnin alusta asti myös muodostunut – yllättävää kyllä – formaalin osaamisen tunnustaminen toiselta korkeakoulusektorilta. Toki myös työssä tai muussa toiminnassa opitun tunnustaminen osaksi korkeakoulututkinnon osaamista vaatii edelleen harjoittelua. Se, että yhdellä kotimaisella sektorilla suoritettujen opintojen hyväksiluku toiselle on edelleen hankalampaa kuin ulkomaisessa korkeakoulussa suoritettujen hyväksiluku kotimaiseen tutkintoon, kertoo siitä, että Bolognan prosessi ilmeisesti nähdään ensisijaisesti kansainvälisenä ilmiönä. Sitä se toki onkin, kansainvälistä liikkuvuutta edistämään tehty, mutta on kuitenkin tärkeä muistaa, että sen periaatteet pätevät myös Suomessa. Ensimmäisen syklin tutkinto on ensimmäisen syklin tutkinto, onpa se suoritettu ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Osasyynä unohtumiseen voi löytyä edellä mainitsemastani virallisen kansallisen tutkintojen viitekehysten puuttumisesta. Viitekehyksessä ensimmäinen, toinen ja kolmas sykli asetuisivat havainnollisesti tasoilleen.

Kansallisen viitekehysten tarina Suomessa on ollut varsin monipolvinen. Bergenin ministerikokouksen vuonna 2005 tavoitteeksi asettamien eurooppalaisen viitekehysten ja sen kanssa linjassa olevien kansallisten viitekehysten tavoitteena oli poistaa liikkuvuuden esteitä ja helpottaa tutkintojen ja osaamisen vertailua. Suomessa reagoitiin aluksi nopeasti: tutkintojen viitekehyksestä valmistui ensimmäinen versio vuonna 2005 (Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005) ja toinen vuonna 2009 (Tutkintojen ja muun osaamisen... 2009). Ehdotus oli rakennettu eurooppalaisen viitekehysten pohjalta kahdeksantasoisiksi, ja korkeakoulututkinnot sijoitettu tasoille 6–8. Sijoitus oli varsin luonteva, suurelta osin jopa helppo, vaikka yksittäisten tutkintojen sijoittelusta syntyikin runsaasti keskustelua. Sen jälkeen prosessi hidastui ja mutkistui.

Lokakuussa 2010 eduskunnalle annettiin esitys kansallisesta viitekehyksestä, mutta eduskunta ei ehtinyt päättää asiaa ennen vaalikauden päättymistä. Vaalien ja hallituksen muodostamisen koukeroiden jälkeen uusi esitys laista tutkintojen viitekehykseksi annettiin toukokuussa 2012. Lain oli tarkoitus tulla voimaan vuoden 2013 alusta. Tätä artikkelia kirjoittaessani vuoden 2014 keväällä Suomessa ei edelleenkään ole lakia tutkintojen viitekehyksestä. Lukuisat muut maat ovat kansalliset viitekehyksensä vahvistaneet.

Yksi merkittävimmistä seurantakokouksista on nyt arvioiden ollut Berliinin kokous vuonna 2003. Monien muiden asioiden lisäksi Bolognan prosessi laajeni siellä myös kolmanteen sykliin eli tohtorikoulutukseen. Kolmannen syklin mukaantulo heijasti tavoitetta tuoda ”tietoyhteiskunnan kaksi pilaria”, eurooppalainen korkeakoulutus- ja tutkimusalue, lähemmäs toisiaan. Laajennus johti osaltaan tutkijakoulutuksen uudistuksiin, joissa on aiempaa vakavammin pohdittu myös tohtorien sijoittumista työmarkkinoille. Osaaminen, yleiset

työelämävalmiudet ja yritysyhteistyö tulivat keskusteluun uudella voimalla. Suomessakin valmistui useita työryhmäraportteja aiheesta, esimerkiksi Tohtorit 2005, Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti 2006, Tulevat tohtorit 2006, Tohtorikoulutuksen kehittäminen 2006 ja Neliportainen tutkijanura 2008. Vaikka tohtorintutkinnon suorittaneet työllistyivät ja työllistyvät edelleen hyvin, vain osan heistä voitiin odottaa sijoittuvan korkeakouluihin, mikä asetti uusia vaatimuksia tutkintoon sisältyville opinnoille ja niiden järjestämiselle. Suomella oli aktiivinen rooli tohtorikoulutuksen kehittämisessä, mistä osaltaan kertoo myös syksyllä 2008 Helsingissä järjestetty kansainvälinen aihetta käsitellyt Bologna-konferenssi.

Sujuvasti sisään korkeakouluihin – ja osaavina ulos työelämään

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllistyminen on Bolognan prosessin jatkuessa tullut yhä keskeisemmäksi kysymykseksi. Se nostettiin aiempaa vahvemmin esiin Lontoon seurantakokouksessa vuonna 2007, minkä jälkeen se on pysynyt agendalla. Lontoo kohotti myös alkuperäisistä tavoitteista välillä hieman sivummalla olleen elinikäisen oppimisen jälleen keskeiseksi teemaksi. Seuraava ministerikokous Leuvenissa vuonna 2009 saikin käsiteltäväkseen elinikäistä oppimista koskevan Euroopan yliopistojen organisaation tuottaman raportin *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Siinä viitekehukset ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ovat keskeisiä. Leuvenin julkilausumassa korostettiin myös erityisesti opetussuunnitelmien uudistamista aiempaa opiskelijälähtöisemmiksi.

Vaikka opetussuunnitelmatyötä oli Suomessa tehty tutkinnonuudistuksen yhteydessä, vaikutti Leuven varmasti osaltaan sen laajentamiseen. Varsinkin yliopistoissa osaamisperustainen kuvaus oli monesti merkinnyt oikeastaan vain opinto-oppaiden aiempien sisältökuvausten kirjoittamista uuteen muotoon. Nyt alettiin lisäksi ymmärtää, että opetussuunnitelmaan kuuluvat sisällön lisäksi myös opetuksen toteutus ja oppimisen arviointi. Opettajan asettamien vaatimusten näkökulmasta alettiin siirtyä opiskelijan oppimisen ja osaamisen näkökulmaan. Tulevaisuudessa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita pohdittiin Suomessa esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliiton tuella (Oivallus 2011). Osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön tueksi muodostettiin myös tämän julkaisun tuottava Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanke.

Euroopan taloudellinen kriisi heijastuu kaikissa viimeisimmissä julkilausumissa. Kriisi vaikeuttaa sekä korkeakoulutuksen rahoitusta että valmistuneiden työllistymistä. Toisaalta juuri korkeakoulutukselta odotetaan lääkkeitä kriisistä selviytymiseen.

Bukarestin julkilausumassa työllistyminen on keskeinen teema. Tutkinnon suorittaneilla odotetaan olevan oman erikoisalansa korkeatasoiseen osaamiseen yhdistettynä monialaisia taitoja ja valmiuksia, yleisiä taitoja ja innovaa-

tiokykyä. Julkilausuma painottaa osaamisperustaisuuden todellista soveltamista opetussuunnitelmissa ja korostaa kansallisten viitekehysten merkitystä. Mielenkiintoinen on myös Bolognan perimmäisen tavoitteen, liikkuvuuden, uusi muotoilu. Sekin liitetään osaamiseen: ”mobility for better learning”.

Tutkintojen tuomaan osaamiseen on kiinnitetty huomiota myös muualla kuin Bolognan prosessin edistämässä. OECD:n vuonna 2013 päättyneessä kokeiluhankkeessa *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO-raportit) testattiin, onko korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten mittaaminen kansainvälisesti yhteisellä mallilla yleensä mahdollista. Kyse oli siis niin sanotusta feasibility studystä, mutta toki tavoitteena oli kehittää malli jatkuvaan käyttöön. Kokeiluun osallistui noin 23 000 opiskelijaa 19 maasta (mukaan lukien kolme osavaltiota Yhdysvalloista); Suomi oli mukana yleisiä valmiuksia mittaavassa osiossa. Parhaillaan pohditaan hankkeen jatkoa.

AHELOn voi katsoa onnistuneen osoittamaan, että testaaminen on teknisesti mahdollista. Se kohdisti huomiota opetussuunnitelmiin ja oppimistuloksiin, mikä on jo nyt johtanut monessa maassa uudistuksiin. Parhaiten onnistuivat kaksi koulutusala-kohtaista linjaa, tekniikka ja talous. Yleisiä valmiuksia mitantunutta yhdysvaltalaisesta CLA-testistä kritisoitiin enemmän. Opiskelijoiden motivoiminen oli myös ongelma ja vastausprosentit jäivät monessa maassa, esimerkiksi Suomessa, hyvin alhaisiksi. Testi osoittautui myös erittäin kalliiksi, ja kustannukset kasvoivat kaiken aikaa.

Jos ajatellaan tutkintojen laatua, niiden tuottama osaaminen on kaiken a ja o, ja kansainvälisesti vertailtavissa olevan tiedon saaminen siten tärkeää. Geneeristen taitojen osalta pitää kuitenkin pohtia, onko niitä parempi testata erillään vai koulutusala-kohtaisesti. Kun kansainvälisessä testissä on olennaisista sulkea pois liiallisten kulttuurierojen vaikutus, juuri geneeristen taitojen ymmärtämisessä sen voi olettaa olevan suuri. Sinänsä kiinnostavan ”korkeakoulu-PISAn” jatkaminen edellyttää myös, että sen hyödyt saadaan paremmin näkyville. Siksi opiskelijoiden tulisi saada suorituksistaan laajempaa ja yksityiskohtaisempaa palautetta. Tämän uskoisin esimerkiksi Suomessa lisäävän myös osallistumismotivaatiota. Pelkkä kiinnostus uudenlaiseen ranking-järjestelmään ei riitä.

Lopuksi

Vuonna 2010 Budapestissa ja Wienissä pidetyssä 10-vuotisjuhlakokouksessa Euroopan opetusministerit totesivat Euroopan korkeakoulutusalueen syntyneeksi, mutta edellyttivät sen edelleen vahvistamista. Yksi syy tähän on mukana olevien maiden eritahtisuus. Nykyiset 47 mukana olevaa maata ovat tulleet prosessiin eri vaiheissa ja ovat niin taloudellisesti ja sosiaalisesti kuin korkeakoulukulttuuriltaan hyvin erilaisia. Toisaalta myös ”vanhoilla” Bologna-mailla riittää tehtävää.

Iso kysymys onkin, miten motivoida kaikkia jatkamaan prosessia toinen vuosikymmen. Miten löydetään kehittämistyölle fokus? Pitäisikö eurooppalaisen korkeakoulutusalueen edistämistyössä siirtyä ”tasokursseihin”? Vai ajatellaanko, että sinänsä yhteisiin tavoitteisiin edetään eri tahtia ja eri syvyydellä?

Opetussuunnitelmien kehittämisen kannalta olennaisia kysymyksiä ovat: Tiedämmekö, millaista osaamista tavoittelemme ja mitä osaamisen laatu on? Miten pidämme huolta siitä, että siihen päästään? Olemmeko uskottavia? Teemmekö osaamisen näkyväksi, opiskelijalle itselleen tai työnantajalle? Tämä edellyttää osaamistavoitteiden miettimistä niin koko tutkinnon kuin sen osien tasolla ja kriteerien määrittelemistä osaamisen arvioinnille. Tämä työ on hyvässä vauhdissa, mutta tehtävää riittää edelleen.

Lähteet

AHELO-raportit. www.oecd.org/edu/ahelo.

AHOT korkeakouluissa -hanke. <http://www.tunnistaosaaminen.fi>.

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

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

Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. Arene ry. Helsinki.

CIMO Bologna-sivut. <http://www.cimo.fi/bologna>.

European Universities' Charter on Lifelong Learning 2008. http://eua.be/News/08-10-24/Europe_s_universities_launch_charter_for_lifelong_learning.aspx.

Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4.

Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander, J., Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus, S. & Mattila, J. 2010. Tutkinnonuudistuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2010.

Oivallus. Loppuraportti 2011. Elinkeinoelämän keskusliitto. Helsinki.

OKM Bologna-sivut. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>.

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa. <http://ospe.utu.fi/>.

Teichler, U. 2012. The Implementation of the Bologna Reforms in Finland from an international Perspective. Teoksessa: Evaluation of the Bologna Process Implementation in Finland. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 6:2012. 166–199.

Tohtorikoulutuksen kehittäminen 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:3.

Tohtorit, tiedepolitiikka ja työmarkkinat 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:21.

Tulevat tohtorit. Jatko-opiskelijoiden kokemukset ja arviot tohtorikoulutuksesta 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:48.

Tuning Educational Structures in Europe. <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:13.

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

| Osaamisperustaisuuden vahvistaminen

Osaamisperustaisuuden vahvistaminen

Korkeakoulut ovat autonomisia opetussuunnitelmatyössään, joten kaikki yliopistot ja ammattikorkeakoulut voivat laatia sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti omanlaisensa opetussuunnitelman. Työ organisoidaan ja toteutetaan entistä harvemmin yksilötyönä. Yhä useammin opetussuunnitelmat laaditaan yhteistyössä korkeakoulun sisällä kutsuen samalla mukaan yhteistyökumppaneita. Opetussuunnitelma on ikään kuin käsikirjoitus, joka antaa raamit eri toimijoiden työlle ja osallistumiselle yhteiseen työskentelyyn.

Case-kuvauksissa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen edustajat kertovat opetussuunnitelmien pitkäjänteisestä kehittämistyöstä ja sen organisoinnista korkeakouluissa. Kuvauksissa tuodaan esille opetussuunnitelmatyöhön viime vuosina vaikuttaneita tekijöitä, kuten rakenneuudistukset, alue- ja alakohtaiset tarpeet sekä eurooppalaisen korkeakoulutuksen yhdenmukaistaminen. Lisäksi kuvauksissa on nähtävissä pyrkimys kohti kokonaisvaltaista linjakkuutta, laajoja osaamiseen perustuvia kokonaisuuksia sekä tiimi- tai yhteisopettajuutta ja moniammatillisuutta.

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen asiantuntijoiden artikkelit kokoavat yhteen hanke-toimijoiden kokemukset ja teoreettisen näkemyksen sekä esittävät näiden pohjalta syntyneen kriteeristön osaamisperustaiselle opetussuunnitelmalle ja opetussuunnitelmatyölle. Ensimmäisenä kuvataan kriteeristön tausta-ajatukset, ja sen jälkeen esitetään tiivis kuvaus kustakin kriteeristä.



Opetusjohtaja Raijaliisa Laakkonen
Vaasan ammattikorkeakoulu

Raijaliisa Laakkonen on koulutukseltaan kasvatustieteiden lisensiaatti ja hallintotieteiden tohtori. Hän on työskennellyt ammattikorkeakoulusektorilla toiminnan käynnistymisen alusta lähtien eli vuodesta 1992 kahdes- sa eri ammattikorkeakoulussa. Hänen toimenkuvaansa on aina kuulunut kehittäminen ja nykyinen tehtävä opetusjohtajana on painottunut opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämiseen. Laakkonen on osallistunut aktiivisesti alueelliseen, valtakunnalliseen ja kansainväliseen korkeakouluopetuksen kehittämistyöhön ja ollut mukana muun muassa Turun yliopiston koordinoimissa osaamisperustaisissa hankkeissa. Hyvästä osaamisperustaisen opetussuunnitelman rakenteesta ja selkeistä opintojaksokuvauksista kertoo muun muassa se, että Vaasan ammattikorkeakoulu sai ECTS-leiman alkuvuodesta 2014.

Juonneopetussuunnitelmasta osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan

Vaasan ammattikorkeakoulussa (VAMK) aloitettiin lukuvuonna 2006–2007 opetussuunnitelmien rakenteellisen kehityksen uudistaminen. Sysäyksen uudistustyölle antoi vuonna 1998 Euroopan unionin käynnistämä Bolognan prosessi. Siihen liittyivät myös yhtenäinen tutkintotodistuksen liite (DS), yhtenäinen opintojen mitoitusjärjestelmä (ECTS), yhtenäinen eurooppalainen laadunarvioinnin ulottuvuus (ENQA) sekä eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF). Opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena oli kehittää opetussuunnitelmat osaamisperustaisiksi ja työelämää palvelevaa osaamista tuottavaksi. (Laakkonen 2010, 9.)

Tuning Educational Structures in Europe on konkreettinen toimintaohjelma Bolognan prosessin tavoitteiden saavuttamiseksi. Ohjelman tavoitteena on tukea opetussuunnitelmia, jotka rakentuvat oppimistuloksista ja osaamisesta eivätkä enää yksittäisten irrallisten kurssien suorittamisesta. Oppimistuloksilla ja osaamisella tarkoitetaan tietoja, taitoja ja osaamista, jotka opiskelijan tulee hallita koulutuksen jälkeen. Tähän päästään analysoimalla eri ammattien nykyisiä ja tulevia vaatimuksia sekä niihin sisältyviä työtehtäviä. (Gonzalez ja Wagenaar 2003, 35–40, 231–246.)

Terveysalalla on työelämän tarpeista lähtevää sairaanhoitajakoulusta, joka on suunnattu erityisesti terveyskeskuksessa toimiville lähihoitajille; näin he voivat suorittaa opintojaan omassa työpaikassaan.

Tulevaisuudessa opetussuunnitelmien pitää enenevässä määrin vastata työelämän kulloisiinkin tarpeisiin sekä opiskelijoiden odotuksiin. Henkilökohtaistamista ja joustavuutta odotetaan entistä enemmän. Opetussuunnitelmatyö on jatkuvaa.

Lähteet

Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (toim.) 2003. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. University of Deusto & University of Groningen.

Laakkonen, R. 2010. Opetussuunnitelmauudistus. Teoksessa Pihlaja, M. (toim.) Matkalla kohti juonneopetusta. Vaasan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmauudistuksen vaiheita. Vaasan ammattikorkeakoulu. Other Publications C 7, Vaasa.



Yliopistonlehtori, dosentti Meeri Koivula
Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö

Meeri Koivula on ollut mukana Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen opintomatkoilla sekä toiminut aktiivisesti Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen terveystieteiden osaamisperustaisen opetussuunnitelmien kehittämisseminaarien järjestämisessä.

Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat Tampereen yliopistoon – ruohonjuuritason havaintoja

Tampereen yliopistossa toteutettiin vuosina 2010–2012 koko yliopistoa koskeva laaja koulutus uudistus, joka liittyi kiinteästi yliopiston rakenteiden uudistamiseen. Tarkastelen tässä osaamisperustaisen opetussuunnitelmien kehittämistä terveystieteiden tutkinto-ohjelmiin omien kokemusteni ja havaintojeni pohjalta ja koko koulutus uudistusprojektia johtoryhmän jäsenenä oppimani perusteella.

Tampereen yliopistossa perustettiin vuonna 2011 aikaisempien tiedekuntien ja laitosten tilalle yhdeksän tieteenalayksikköä ja niihin uudet tutkinto-ohjelmat. Jokaisessa tieteenalayksikössä oli vuoden 2012 elokuusta lähtien vain yksi laaja-alainen kandidaattiohjelma ja useita maisteriohjelmaa. Terveystieteiden yksikössä otettiin käyttöön uusi laaja-alainen terveystieteiden kandidaatin tutkinto, kansanterveystieteen ja hoitotieteen maisterin tutkinnot sekä kansainvälinen kansanterveystieteen maisteriohjelma. Laajan kandidaattiohjelman ajatuksena oli löytää mahdollisimman paljon kaikille tieteenaloille yhteisiä opintoja ja integroida näiden opetusta. Lisäksi haluttiin tarjota opiskelijoille entistä enemmän vaihtoehtoja maisteriopintoihin, koska laaja-alainen kandidaattiohjelma mahdollistaa maisteriohjelman valinnan entistä useammasta vaihtoehdosta.

Terveystieteissä yhteisten kandidaattopintojen määrittely ja opetussuunnitelmatyö vaati paljon kokouksia ja yhteistä pohdintaa, oman ajattelun muutta-

mista ja irrottautumista ”minun kurssini” -ajattelusta. Työskentelyn tuloksena terveystieteen kandidaattien yhteiset opinnot muodostuvat yleisistä opinnoista ja tutkimusmenetelmäkurseista sekä muutamista aineopintotasoisista kursseista. Opetusta on integroitu erityisesti luentojen osalta, mutta seminaariopetusta ja verkko-opiskelua järjestetään edelleen tieteenalakohtaisissa ryhmissä. Kun uusia kandidaattiohjelmiä on nyt toteutettu puolentoista vuoden ajan, olemme havainneet, että opetusresurssien säästö on melko pientä ja yhteisten opintojen koordinointiin ja suunnitteluun jopa sadalle uudelle opiskelijalle vuosittain liittyy monia käytännön haasteita.

Koko yliopiston tasolla koulutus uudistusta suunnitteli ja koordinoi projektiryhmä, jolla oli päätoiminen projektipäällikkö ja sihteeri. Lisäksi koulutus uudistusta tuki merkittäväällä tavalla EU-rahoitteinen Campus Conexus -hanke. Hankkeen tutkijat tuottivat tärkeitä selvityksiä, käsitelmäärittelyjä, artikkeleja ja kirjoja, joita käytettiin oppimateriaalina yliopistopedagogisessa koulutuksessa. Koulutusta tarjottiin kaikkien uusien yksiköiden opettajille opetussuunnitelmien suunnitteluvaiheessa. Yhteinen koulutus oli tärkeää, jotta eri yksiköiden opettajat omaksuivat yhteisen laajan käsityksen opetussuunnitelmatyöstä ja sitä ohjaavat linjakkaan opetuksen ja osallistavan opetussuunnitelman periaatteet (Annala & Mäkinen 2011).

Opetuksen kehittämisprojektin kehittämispäällikkö ja projektiryhmä vierailivat useita kertoja kaikissa yhdeksässä tieteenalayksikössä keskustelemassa ja kouluttamassa henkilökuntaa. Tämän lisäksi uudistuksen tärkeänä tukena ja tiedotuskanavana toimi yliopiston sisäisillä verkkosivuilla julkaistu koulutus uudistuksen käsikirja, johon on koottu kaikki yksiköiden henkilöstön työskentelyssään tarvitsemat aikataulut, dokumentit ja ohjeet. Koulutuksen kehittämisprojektia valvoi johtoryhmä, jonka jäsenenä pääsin seuraamaan työskentelyä koko yliopiston tasolla. Tämän lisäksi koulutus uudistuksen periaatteita valvoi ja niistä keskusteli yliopiston opetusneuvosto. Tärkeä uudistusta tukeva elementti oli myös koko yliopiston henkilökunnalle tarjotut koulutustilaisuudet. Näitä niin sanottuja strategisia rasteja järjestettiin kaikista uudistuksen kannalta keskeisistä aiheista, kuten osaamisperustaisuudesta opetussuunnitelmista ja opintojen ohjauksesta. Campus Conexus -hankkeen tutkijat suunnittelivat ja toteuttivat näitä koulutustilaisuuksia yhdessä uudistusprojektin kanssa. Koulutukset perustuivat tutkimustietoon, ja niissä käytettyä materiaalia on saatavissa diasarjoina ja videoina Campus Conexus -hankkeen verkkosivuilla (<http://www.campusconexus.fi>).

Uusien tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmia työstettiin terveystieteiden yksikössä työryhmissä, joita johtivat professorit. Opetushenkilöstön edustajat olivat mukana kukin oman asiantuntemuksensa mukaisesti. Työryhmien työskentely oli aktiivista, mutta toisaalta varsin kuormittavaa. Olimme innostuneita ja halukkaita uudistamaan opetussuunnitelmia entistä osaamisperustaisemmiksi. Olimme usein edellä projektin antamista aikatauluista, ja henkilökunta koki, että resursseja meni hukkaan, koska ohjeet tulivat liian myöhään ja jouduimme työstämään moneen kertaan samoja aiheita. Opetussuunnitel-

matyötä hankaloittivat myös sähköisen opetussuunnitelman käyttöönotto ja sen tietoteknisen sovelluksen kankeus.

Osaamisperustaisuus koettiin mielekkääksi teoreettiseksi viitekehyyksi opetussuunnitelmatyölle. Olimme jo edellisissä opetussuunnitelmissa pyrkineet ilmaisemaan kurssin tavoitteet osaamisperustaisesti, mutta nyt jouduimme arvioimaan ajatteluamme kriittisesti ja paneutumaan aiheeseen teoreettisesti (Mäkinen & Annala 2010). Pohdimme ja hioimme yhdessä kandidaattitutkinnon osaamistavoitteita ja saimme palautetta opetuksen kehittämispäälliköltä. Kurssien tasolla osaaminen pyrittiin ilmaisemaan sellaisessa muodossa, että sen voi havaita ja todentaa. Lopulta yliopiston opetusneuvosto ohjeisti, että kaikissa opetussuunnitelmissa ilmaistaan opiskelijan osaaminen kiitettävän (4) osaamisen tasolla. Yliopiston opettajat saavat monipuolista tietoa työelämän haasteista ja muutoksista terveystieteiden opiskelijoiden työelämäharjoittelun ja projektitöiden sekä niihin liittyvän työelämäyhteistyön kautta. Näitä tietoja pyrittiin käyttämään hyväksi osaamistavoitteiden määrittelyssä, mutta ei kovin systemaattisesti ja perustellusti. Jatkossa olisi hyödyllistä ottaa opetussuunnitelman kehittämisen työryhmiin mukaan myös työelämän avainhenkilöitä.

Maisterin tutkintojen osaamisen kuvauksia jouduttiin pohtimaan suhteessa kandidaatin tutkintoon ja ilmaisemaan osaamistavoitteet selkeästi vaativammalla tasolla, mutta ei kuitenkaan tohtorin osaamistasolla. Tässä erityisesti osaamista kuvaavat verbit, esimerkiksi tuntee, ymmärtää, osaa soveltaa ja tuottaa, todettiin hyvin tärkeiksi. Osaamisen selkeä ilmaiseminen johti luontevasti opetus- ja oppimismuotojen uudelleen arviointiin. Jouduimme pohtimaan, millä keinolla kyseiset osaamistavoitteet on mahdollista saavuttaa ja paljonko siihen tarvitaan resursseja opiskelijalta ja opettajalta. Terveystieteiden opetussuunnitelmien opiskelijälähtöisyys lisääntyi entisestään. Myös oppimisen arviointi kehittyi selkeiden osaamistavoitteiden myötä. Arvioinnissa pyrittiin käyttämään monipuolisia arviointitapoja, jotka olivat mahdollisimman hyvin linjassa käytettyjen menetelmien ja tavoitteiden kanssa. Linjakkuus valittiin opetussuunnitelmaa ohjaavaksi teoreettiseksi viitekehyyksi, koska sitä oli opiskeltu opettajien yliopistopedagogisessa koulutuksessa ja se tunnettiin ja koettiin toimivaksi.

Lisähaastetta osaamistavoitteiden muotoiluun toivat läpäisyperiaatteet, joiden tuli ilmetä opetussuunnitelmissa. Tällaisia yliopiston strategiasta nousevia läpäisyperiaatteita olivat muun muassa kansainvälisyys ja kestävä kehitys. Kaikissa tutkinto-ohjelmissa on mahdollisuus kerätä 30 opintopisteen laajuinen kansainvälisyyteen valmentava kokonaisuus pakollisista ja valinnaisista opinnoista.

Kaksivuotinen koulutuksen uudistamisprojekti saavutti sikäli hyvin tavoitteen, että opetussuunnitelmat valmistuivat ajoissa, ja niitä päästiin käyttämään syksyllä 2012. Opiskelijoiden tietoisuutta osaamisperustaisuudesta opetussuunnitelmasta on pyritty lisäämään ja osaamisperustaisuutta tullaan kehittämään

edelleen saatujen palautteiden, havaintojen ja kokemusten pohjalta. Terveystieteen yksikön opettajat ovat työstäneet eri tavoin havaintojaan opetus-suunnitelmasta yliopistopedagogisten koulutusten ja henkilöstökoulutusten yhteydessä. Yhteisesti olemme havainneet muun muassa, että opiskelijoilla on heikko tieteellisen kirjoittamisen taito yleisesti vielä syventävissä opinnoisakin. Olemme kriittisesti arvioiden havainneet, että opetussuunnitelmamme eivät sisällä riittävästi kirjoittamistehtäviä eivätkä niistä annettavaa kehittävää palautetta. Tältä osin tulemme lisäämään opetussuunnitelmaan tieteellisen kirjoittamisen opetusta ja opiskelua sekä siihen liittyviä osaamistavoitteita sekä kandidaatti- että maisteriopintoihin (Kiili & Mäkinen 2011).

Lähteet

Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa: Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P. & Värri, V.-M. (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere University Press, Tampere, 104–129.

Campus Conexus – Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen -projekti. Tampereen yliopisto. <http://www.campusconexus.fi>.

Kiili C. & Mäkinen M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa: Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P. & Värri, V.-M. (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere University Press, Tampere, 219–241.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4(4), 41–61.

Opintoihin kiinnittymisen arviointi ja tukeminen ensimmäisen vuoden opiskelijan näkökulmasta. <http://www.campusconexus.fi/Arkisto/Arkisto.aspx>.



Opetuspäällikkö Mirva Juntti
Lapin ammattikorkeakoulu,
Kaupan ja kulttuurin osaamisala

Mirva Juntti työskentelee opetuspäällikkönä Lapin ammattikorkeakoulun kaupan ja kulttuurin osaamisalalla. Lapin AMK syntyi vuoden 2014 alussa Rovaniemen ammattikorkeakoulun ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun toimintojen yhdistyessä. Juntti on ollut mukana opetussuunnitelmien kehittämistyössä 20 vuoden ajan ja vastannut esimerkiksi Tornion yksikön viimeisimmistä opetussuunnitelmauudistuksesta. Hän on osallistunut aktiivisesti Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen toimintaan.

Keissi Kemi-Tornio: Miten mahdoton käännetään mahdolliseksi?

Tässä case-kuvauksessa tarkastellaan Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kaupan ja kulttuurin yksikön viimeistä opetussuunnitelmaprosessia; viimeistä sen vuoksi, että vuoden 2014 alussa Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ja Rovaniemen ammattikorkeakoulu fuusioituivat muodostaen Lapin ammattikorkeakoulun. Opetussuunnitelmaprosessi oli monin tavoin historiallinen. Ensimmäistä kertaa koko toimialan kaikkien koulutusohjelmien opetussuunnitelmat revittiin auki rinnakkain, ja niiden välille lähdettiin punomaan yhteisiä juonteita, jotka muodostivat erillisen opintokokonaisuuden. Prosessi oli erityislaatuisuudessaan monin tavoin haastava. Siinä, missä yksittäisen koulutusohjelman opetussuunnitelman muutosprosessissa joutuu väistämättä luomaan uuden näkökulman alan opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja käytäntöihin, tämäntyyppisessä rinnakkain asettelussa koko toimiala joutuu vastaamaan yhteisesti kysymyksiin: mitä opetetaan, miten ja miksi. Yhteisen opetussuunnitelman piirteet muodostuvat sen mukaan, miten näihin kysymyksiin vastataan. Opetussuunnitelman peruspiirteiden kokonaisuus puolestaan muodostaa opetussuunnitelmalle tietynlaisen muodon ja rakenteen (Opetushallitus 2014). Myös opetussuunnitelman rakenne on aina valinta. Näihin kaikkiin piti tässä prosessissa löytää, vieläpä hyvin lyhyessä ajassa, koko toimialan kattava yhteinen näkökulma.

Kehittämistoiminnan tavoitteet

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun historiaan jää 5.10.2011 yhtenä sen synkimmistä päivistä. Tuona päivänä opetus- ja kulttuuriministeriö ilmoitti raaosta aloituspaikkaleikkauksista. Sellaisenaan toteutettavat leikkaukset olisivat halvaannuttaneet Tornion yksikön toiminnan kokonaan. Vaikka aloituspaikkapäätöstä sittemmin huojennettiin hieman, oli selvää, että vastaan oli tullut hetki, jolloin organisaation oli katsottava tiukasti peiliin ja luotava identiteettinsä uudestaan. Kaupan ja kulttuurin toimialalla muutos tarkoitti huojennusten jälkeenkin merkittävästi pienempää nuorten sisäänottoa. Se puolestaan tarkoitti väistämättä sitä, että oli löydettävä konsensus myös opetussuunnitelmatasolla tutkinnot läpileikkaavista opintokokonaisuuksista. Opetussuunnitelmatyö yli koulutusohjelmaraajojen oli pantava jalalle pikavauhtia.

Yhteistyölle oli olemassa jo muutamia rakennuspalikoita. Kaikissa koulutusohjelmissa oli lähtökohtana taitoperustaisuus. Opetuksen didaktiikkaa oli vuosia yhä enemmän muutettu valmiin tiedon siirtämisestä oppijan itsensä aktivoimiseen kohti tutkivaa ja ongelmalähtöistä oppimista. Oppijakäsityksemme mukaili Himasen näkemystä, jonka mukaan oppiminen lähtee parhaimmillaan ihmettelyn tilasta ja kyvystä asettaa itse itselleen kysymyksiä ja ongelmia ratkaistavaksi (Himanen 2010).

Opintoihin orientoivat jaksot oli vastikään laajennettu uudenlaista rikastavan vuorovaikutuksen oppimis- ja tutkimuskulttuuria tukevaksi kokonaisuudeksi ammattikorkeakoulun yhteisellä raamituksella. Ilman tätä jo tehtyä työtä uudistuksemme olisi varmasti tällä aikajänteellä jäänyt torsoksi, jossa rakenteet olisivat muuttuneet, mutta toimintakulttuuri ei.

Taidot ja osaamisperustaisuus olivat nousseet yhdeksi keskeisimmistä tavoista lähestyä opetusta ja opetussuunnitelmaa, nimenomaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Alumniverkostoamme ja kiinteitä yhteyksiä elinkeinoelämään hyväksi käyttäen pyrimme projektin aluksi määrittelemään tärkeimpiä valmiuksia, jotka yksilöllä täytyisi olla, jotta hän voisi osallistua aktiivisesti työelämään. Toisaalta keskusteluissa tehtiin varsin nopeasti päätelmä, että taitoihin ja kompetensseihin tulee sisällyttää myös tiedonalojen painopisteitä – tietoa ei siis väheksytä tai pyritä häivyttämään koulutuksesta, vaan sitä lähestytään uusista näkökulmista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.) Eri-laisia kompetensseja määrittelevissä keskusteluissa painotetaan sekä yksilön henkilökohtaista kehitystä että hänen osallistumistaan yhteiskuntaan. Tähän liittyviä keskeisiä taitoalueita ovat kansalaistietoisuus, ilmaisukyky, viestintätaidot, kulttuurienväläinen ymmärrys, aloitteellisuus, yritteliäisyys ja innovatiivisuus (Opetushallitus 2009). Ristiveto siitä, miten geneerisyys ja alakohtaisuus näyttäytyvät sopivissa mittasuhteissa opetussuunnitelmissamme, väritti keskustelua voimakkaasti projektin alkuvaiheessa.

Elinkeinoelämän keskusliiton Oivallus-loppuraportti (Elinkeinoelämän keskusliitto 2010) ja sen linjaukset auttoivat lopulta meitä määrittämään kom-

petenssien keskinäiset suhteet. Raportissa puhuttiin moneen otteeseen nuotittomista työtehtävistä. Kielikuvalla ilmaistaan, miten yhä useampi työ irtautuu rutiineista. Työtehtävät eivät ole tarkasti määriteltyjä, päämäärä ehkä tiedetään, mutta tavoitteeseen pääsemiseksi ei ole antaa tarkkoja nuotteja. Lopputulokseen voi päästä monella eri tavalla. Siksi improvisointi, luovuus ja luoviminen ovat jokapäiväisiä työvälineitä ja menestyksen eväitä. Toki alan osaamistakin tarvitaan – muiden taitojen käyttäminen on mahdotonta ilman vahvaa perusteiden ja teorian osaamista. Yksilöllisen osaamisen kehittäminen on tärkeää, mutta osaaminen rakentuu suhteessa muihin, ja sitä käytetään osana kokonaisuutta, sillä yhä harvempia töitä tehdään yksin. Työelämässä toiminta perustuu tiimeihin, jotka työskentelevät yhdessä ratkoakseen ongelmia tai luodakseen uutta. Hyvä tiimi ei synny itsestään vaan harjoittelun kautta. Moniosaajuus on tiimissä työskentelevien yksilöiden erilaistettujen osaamisten yhdistelmä.

Opetussuunnitelmatyön tavoitteeksi asetettiin toimialan osaamisalueiden rajapinnoista kumpuavien ”nuotittomien työtehtävien” osaamisen edistäminen. Erityinen tavoite oli edistää toisiinsa kytkeytyviä tekijöitä: moniosaamista, luovuutta ja yrittäjyyttä. Ryhmissä ja verkostoissa oppiminen puskee näitä molempia tavoitteita eteenpäin (Elinkeinoelämän keskusliitto 2010).

Kehittämistoimintaa raamittaneet rajoitteet

Kaupan ja kulttuurin kaikkien koulutusohjelmien yhteiset opetussuunnitelmatyöt aloitettiin syyskuussa 2012. Opetussuunnitelmatyötä raamitti vaade, että kansainvälisyys, yrittäjyys ja ammatillinen kasvu, jotka kuuluvat työyhteisöosaamiseen, erottautuisivat selkeämmin koko ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa läpileikkaavina linjoina ja yhteisinä opintojaksoina. Edelleen toimialalle siirryttäessä keskiössä oli valmiina rakenteena siirtyminen koulutusohjelmakohtaisesta tarjonnasta moduulimaiseen tarjontaan. Tämä tarjoaisi opiskelijalle entistä joustavimmat opintopolut ja henkilökohtaistetut, erilaistetut painotukset oman osaamisen kehittämisessä, huolimatta aloituspaikkaleikkauksista.

Myös opetus- ja kulttuuriministeriö antoi omat raamituksensa kehittämis-työhön. Kuvassa 1 on esitetty vain osa niistä syksyyn 2012 sijoittuvista ilmoitista, joihin opetussuunnitelmatyöllä piti kyetä vastaamaan. Päällimmäisenä huolenaiheena oli tieto muuttuvasta rahoitusmallista, missä yli 90 prosenttia rahoituksesta tulisi rakentumaan opiskelijoiden läpivirtauksen tuloksellisuudesta.



Kuva 1. Opetussuunnitelmatyötä raamittavat tekijät syksyllä 2012

Organisaation näkökulmasta edessä siinsivät jo tuleva fuusio Rovaniemen ammattikorkeakoulun kanssa ja ennusmerkit, jotka povasivat toisen asteen oppilaitokselle rajuja leikkauksia. Opetussuunnitelmatyössä erityisenä haasteena olikin huolehtia, että toimijat, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ja Rovaniemen ammattikorkeakoulu, löytäisivät synergiaa toisistaan pitäen samalla kuitenkin huolta siitä, että niissä koulutusohjelmissa, missä sisäänottoa oli molemmilla paikkakunnilla, säilyisivät toimipaikkojen erilaiset profiilit. Työ olisi haastava ja aikataulu tiukka. Lisäpainetta toi se, että opetussuunnitelmaprosessin tuli olla sekä ketterä rakenteeltaan että kohtuullinen kustannuksiltaan.

Mitä ja miten sitten tehtiin?

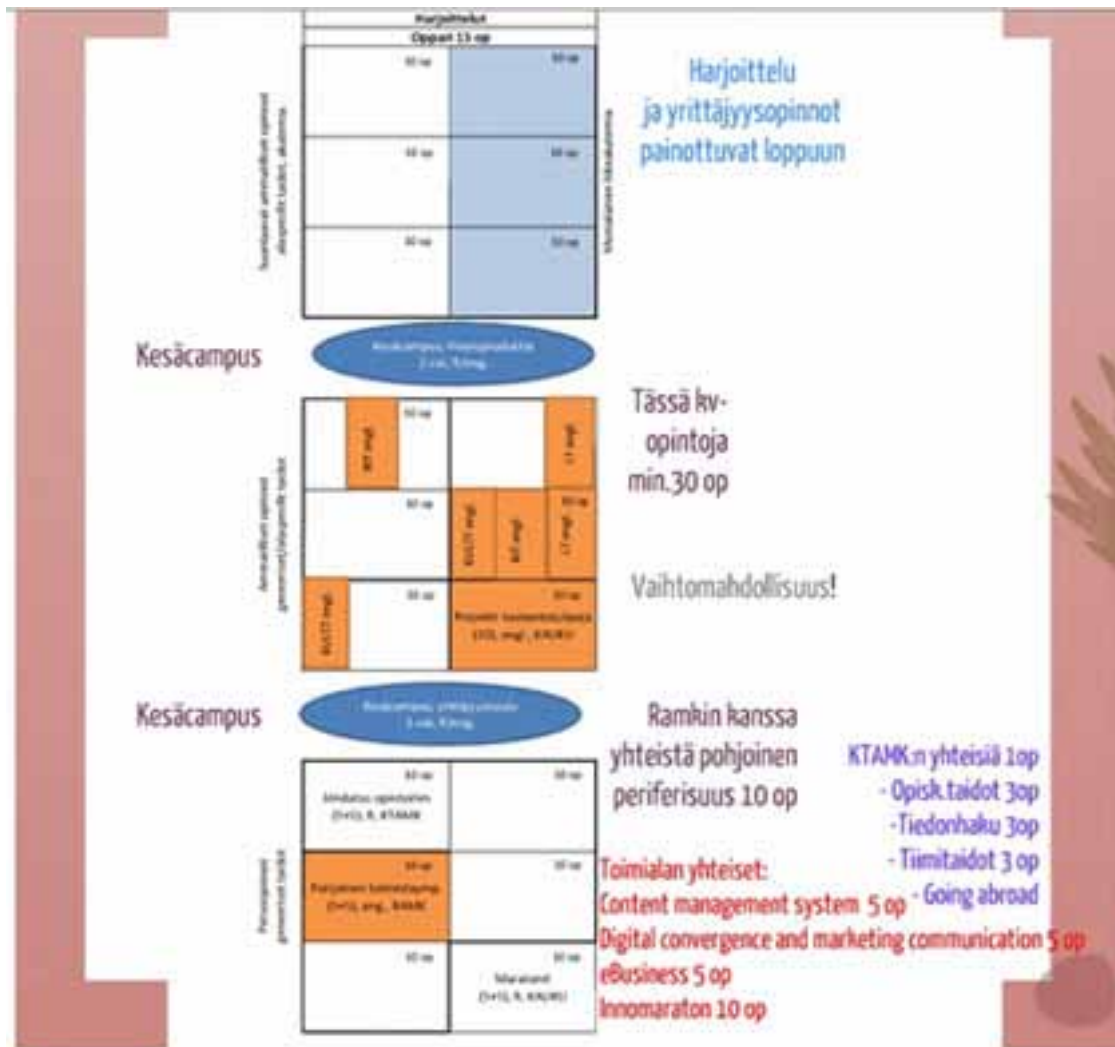
Ennen vuodenvaihdetta 2012 opetussuunnitelmatiimi oli päässyt yhteisymmärrykseen läpileikkaavasta, geneerisestä tematiikasta, jollaiseksi valikoitui integroidun markkinointiviestinnän opintokokonaisuus. Kuvasta 2 käy ilmi yhteisesti sovitut pelisäännöt.



Kuva 2. Yhteiset pelisäännöt integroidun markkinointiviestinnän opetussuunnitelmassa

Geneeristen ja alakohtaisten moduulien sijoittaminen modulaarirakenteeseen osaamista tukevalla tavalla oli sinänsä haaste. Tasapainoilu yhteisten ja alakohtaisten opintojen välillä vaati kaikilta prosessiin osallistuvilta jatkuvaa keskusteluyhteyttä, vastaantuloa ja vanhasta luopumista sekä alakohtaisten moduulien osaamisen keskeisten elementtien puristamista tiukempaan pakettiin jättäen näin tilaa yhteisille toteutuksille. Hyvin pian huomasimme myös sen, että ilman prosessinomistajaa eivät yhteisetkään moduulit saa tarpeeksi jäykkää rakennetta. Niinpä päädyimme nimeämään geneerisille moduuleille vastuulliset koulutusohjelmat, jotka on merkitty oranssilla kuvassa 3. Kuviossa KULTT tarkoittaa kulttuurin alan viestinnän koulutusohjelmaa, BIT tietojenkäsittelyn englanninkielistä koulutusohjelmaa ja LT liiketalouden koulutusohjelmaa. Liiketalouden koulutusohjelmaan on sisäänotto myös Rovaniemellä, mikä piti synkronoida tämän ratkaisun kanssa.

Oma lukunsa oli ottaa opetussuunnitelmalla kantaa myös siihen, miten tulevassa Lapin ammattikorkeakoulussa eroaisimme muista valtakunnan toimijoista. Erikoistumisen tematiikaksi valikoitui pohjoisen toimintaympäristön osaaminen, mikä kiistatta sopii juuri Lapin ammattikorkeakoululle. Valintamme osui nappiin, sillä siitä tuli tuonnempana myös keskeinen elementti uuden ammattikorkeakoulun strategiassa.



Kuva 3. Opetussuunnitelman rakenne

Opetussuunnitelman rakenteella piti kyetä myös vastaamaan maksullisen palvelutuotannon haasteisiin, tulihan se uuden rahoitusmallin käyttöönoton jälkeen yhdeksi tulostittareistamme. Toimialamme resursseja säästääksemme paketoimme opetussuunnitelman osa-alueista myytäviä tuotteita erilaistettuihin profileineen (kuva 4).



Kuva 4. Maksullisen palvelutuotannon perusrakenne

Samalla peruslogiikalla syntyi myös vaihto-opiskelijoille tarjottava opintotarjotin, missä opintopolut puikkelehtivat koulutusohjelmien välillä synnyttäen siten ainutlaatuisia osaamispaketteja. Tällä ratkaisulla pystyimme kustannustehokkaasti tarjoamaan kaikista kolmesta koulutusohjelmasta myös 60 opintopisteen laajuiset englanninkieliset opinnot.

Mitä kehittämistyön aikana opittiin?

Yhteenvedon voidaan todeta, että opetussuunnitelmien avaaminen yhtä aikaa mahdollisti sellaisen remontin, jonka tulokset ovat kestäviä. Opetussuunnitelmatyössä meidän ei tarvitse enää avata koko pakettia, vaan uudistamiseen riittää, että uudistetaan tarvittaessa yksittäisiä moduuleita. Yli alan menevillä toteutuksilla voimme saada aikaan niin merkittäviä kustannussäästöjä, että jopa alle 40 opiskelijan aloituspaikkamäärällä koulutusohjelmat voivat tuottaa taloudellista tulosta. Hakemalla synergiaa kampuksen muista koulutusohjelmista varmistamme myös sen, että voimme vastaisuudessaakin tarjota samaa koulutusohjelmaa sisäänottoineen sekä Rovaniemen että Tornin

on kampuksilla. Synergiaedut luovat ainutlaatuisen profiilin molempien kampusten koulutustarjontaan, vaikka samaa koulutusohjelmaa ovatkin.

Uudet opetussuunnitelmat otettiin tuotantoon vain vuosi sen jälkeen, kun perusta oli laskettu uudistustyölle. Aikajänne oli näin jälkikäteen ajateltuna ihan liian optimistinen. Kehittämistyö jatkuu vielä toteutussuunnitelmata-solla painottuen erityisesti osaamislähtöisiin oppimis- ja arviointikriteereihin. Opettajien laajempi osallistaminen opetussuunnitelman toteutukseen vaatii myös aikaa – sitä aikaa, jota meillä ei ollut opetussuunnitelmatyön ollessa käynnissä.

Kaiken kaikkiaan on sanottava, että haasteellisista lähtökohdista huolimatta tehty työ ei mennyt hukkaan. Taloudellinen tilanteemme osoittaa, että onnistuimme luomaan kustannustehokkaan ja idearikkaan mallin, joka mahdollistaa elinvoimaisen kampuksen säilyttämisen talousalueellamme.

Kuvat ovat kirjoittajan Prezi-esityksestä.

Lähteet

Elinkeinoelämän keskusliitto 2010. Oivallus-loppuraportti.
http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf.
Viitattu 2.3.2014.

Himanen, P. 2010. Kukoistuksen käsikirja. WSOY, Helsinki.
<http://www.wsoy.fi/documents/414256/697eb8d7-84b2-4328-bd6d-e1c1a6c522ea>.
Viitattu 2.3.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.

Opetushallitus 2009. Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. Muistio. http://www.oph.fi/download/118604_Tuntijako.pdf. Haettu 9.10.2010.

Opetushallitus 2014. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Raportit ja selvitykset 2011:4.
http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuuntaukset.pdf.
Viitattu 2.3.2014.



Koulutusjohtaja Juha Kontio
Turun ammattikorkeakoulu,
Liiketalous, ICT ja Bioalat

Juha Kontio toimii koulutusjohtaja Turun ammattikorkeakoulun Liiketalous, ICT ja Bioalat -tulosalueella. Hän on koulutukseltaan kauppatieteiden tohtori tietojärjestelmätieteen alalta. Hänellä on pitkä kokemus koulutuksen kehittämisestä eri tehtävissä. Hän on toiminut niin opettajana, yliopettajana, tiiminvetäjänä, koulutuspäällikkönä ja nyt koulutusjohtajana. Koulutusjohtajana hän vastaa mm. tulosalueen pedagogisesta johtamisesta ja toiminnan kehittämisestä. Hän on julkaissut yli 80 artikkelia, joista monet keskittyvät nimenomaan koulutuksen kehittämiseen. Hän on pitänyt lukuisia kansainvälisiä esityksiä ja työpajoja muun muassa aktiivisesta oppimisesta, itsearviointista ja jatkuvasta kehittämisestä. Hänen johdollaan Turun ammattikorkeakoulu liittyi ensimmäisenä suomalaisena korkeakouluna maailmanlaajuiseen CDIO-verkoston, jossa yhtenä keskeisenä ajatuksena on osaamisperustaisuudesta lähtevä koulutus. Tällä hetkellä hän toimii myös yhtenä CDIO-verkoston Euroopan alueen kolmesta johtajasta.

Innovaatiopedagogiikasta CDIO:hon ja osaamisperustaisuuteen

Turun ammattikorkeakoulussa pedagogisen kehittämisen painopisteeksi on määritetty innovaatiopedagogiikka (Turun ammattikorkeakoulu 2014). Innovaatiopedagogiikka on oppimisote, joka määrittelee uudella tavalla, kuinka tietoa omaksutaan, tuotetaan ja käytetään siten, että saadaan aikaan innovaatioita. Innovaatiopedagogiikka yhdistää oppimisen sekä uuden tiedon tuottamisen ja soveltamisen. Käytännön tasolla innovaatiopedagogiikalla tarkoitetaan työelämälähtöistä sekä tutkimus- ja kehittämisosaamista painottavaa lähestymistapaa oppimiseen ja opetukseen.

CDIO (Conceive-Design-Implement-Operate) puolestaan on insinöörikoulutuksessa kehitetty lähestymistapa koulutuksen parantamiseksi (CDIO 2014). CDIO:n keskeiset periaatteet ovat sovellettavissa insinöörikoulutusta laajemminkin: ne antavat yhteisen mallin ja tavan koulutuksen toteutukseen ja suunnitteluun. CDIO on tulosalueemme tapa toteuttaa innovaatiopedagogiikkaa

käytännössä. Sen kaksi keskeistä elementtiä eli kehittämisaloitetta ovat *CDIO-periaatteet* ja *CDIO Syllabus*. Nämä kehittämisaloitteet ovat hioutuneet reilun kymmenen vuoden aikana tekniikan kouluttajien, teollisuuden, insinöörien ja opiskelijoiden palautteiden, kommenttien ja tarpeiden perusteella. Kehittämisaloitteet korostavat koulutuksen alueita, joihin puuttumalla voidaan suhteellisen pienilläkin muutoksilla päästä merkittäviin vaikutuksiin. Keskeinen piirre on käytännön osaamisen ja teorian syvästi yhteyttä toisiinsa. Teoriaa opetetaan ja opitaan käytännön kautta toiminnallisesti heti opintojen alusta lähtien.

CDIO-periaatteet

CDIO-periaatteita on 12 (taulukko 1). Periaatteet määrittävät koulutuksen kehittämisen osa-alueita ja antavat suuntaa koulutusohjelmien opetussuunnitelmien ja opetuksen jatkuvaan parantamiseen ja arviointiin (Kontio, Roslöf ym. 2012). CDIO-periaatteet käsittelevät koulutusohjelman perusteita, oppimiskokemusta, opetus- ja oppimismenetelmiä, henkilöstön kehittämistä sekä arviointia.

Taulukko 1. CDIO-periaatteet

Ryhmä	Periaatteet
Koulutusohjelman perusteet	1. Viitekehys 2. Oppimistavoitteet 3. Integroitu opetussuunnitelma
Oppimiskokemus	4. Johdanto ammattialan opintoihin 5. Suunnittele-toteuta-testaa-projektit 6. CDIO-oppimisympäristöt
Opetus- ja oppimismenetelmät	7. Integroitu oppiminen 8. Aktiiviset opetus- ja oppimismenetelmät
Henkilöstön kehittäminen	9. Opettajien CDIO-taitojen kehittäminen 10. Opettajien opetustaitojen kehittäminen
Arviointi	11. Oppimisen arviointi 12. Koulutusohjelman arviointi

Jokaisesta periaatteesta on laadittu kuvaus, perustelu ja arviointiasteikko. Kuvaus selittää periaatteen sisällön taustoihin ja määrittelee keskeiset käsitteet. Perustelussa esitetään syitä soveltaa kutakin periaatetta ja koroste-

taan CDIO-näkökulmalle tunnusomaisia piirteitä. Perustelut pohjautuvat kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja korkeakoulutasoisen insinöörikoulutuksen parhaisiin käytäntöihin. Arviointiasteikko kuvaa kunkin periaatteen toteuttamisen tasoa. CDIO:ssa pyritään osaamistavoitteiden, oppimisaktiviteettien ja arvioinnin välisen suhteen korostamiseen kuvan 1 mukaisesti.



Kuva 1. Osaamistavoitteiden, oppimisen ja arvioinnin välinen kytkeä

CDIO Syllabus

CDIO Syllabus (kuva 2) määrittelee perustellut, laajat, universaalit ja yleistettävät tavoitteet insinöörikoulutukselle (Crawley, Malmqvist ym. 2011). Syllabuksen keskeinen arvo on sen yleisessä mallissa täsmällisten oppimistavoitteiden määrittämiseksi – yksittäisten insinööriohjelmien erityispiirteet eivät ole syllabuksen keskiössä. Syllabus on innovaatiopedagogiikan kanssa samoilla linjoilla – yleisistä osaamistavoitteista löytyy myös innovaatiopedagogiikassa korostettuja elementtejä, kuten monialaisuus, yrittäjäyys ja kansainvälinen osaaminen.

1 TECHNICAL KNOWLEDGE AND REASONING 1.1. Knowledge of underlying science 1.2. Core engineering fundamental knowledge 1.3. Advanced engineering fundamental knowledge	3 INTERPERSONAL SKILLS: TEAMWORK AND COMMUNICATION 3.1. Multi-disciplinary teamwork 3.2. Communications 3.3. Communications in foreign languages
2 PERSONAL AND PROFESSIONAL SKILLS AND ATTRIBUTES 2.1. Engineering, reasoning and problem solving 2.2. Experimentation and knowledge discovery 2.3. System thinking 2.4. Personal skills and attitudes 2.5. Professional skills and attitudes	4 CONCEIVING, DESIGNING, IMPLEMENTING AND OPERATING SYSTEMS IN THE ENTERPRISE AND SOCIETAL CONTEXT 4.1. External and societal context 4.2. Enterprise and business context 4.3. Conceiving and engineering systems 4.4. Designing 4.5. Implementing 4.6. Operating

Kuva 2. CDIO Syllabus, taso 2 (CDIO 2014)

Osaamisperustaisuuden selkiyttäminen laajana kehittämiskohteena

CDIO:n mukaiseen kehittämistyöhön on sitoutunut maailmanlaajuisesti jo yli sata insinööriopiskelusta antavaa korkeakoulua. Tulosalueemme on kehittänyt koulutusta CDIO-mallin mukaisesti vuodesta 2006 alkaen, ja vuonna 2007 Turun ammattikorkeakoulu liittyi verkostoon ensimmäisenä suomalaisena korkeakouluna.

Kehittämistyön aikana on tehty koulutuksen parantamiseksi monia toimenpiteitä, jotka perustuvat säännöllisiin itsearviointeihin (Stenroos-Vuorio, 2012). Kehittämistyötä on tehty laajasti opetussuunnitelmien, oppimisympäristöjen, opetusmenetelmien, arvioinnin ja innovaatioprojektien parissa. Yksi keskeinen kehittämiskohde on ollut osaamisperusteisuuden selkeyttäminen opetussuunnitelmissa ja opintojaksojen toteutussuunnitelmissa. Näissä asiakirjoissa esiintyvien osaamislauseiden laatimiseen on järjestetty henkilöstökoulutusta, ja osaamislauseet on nostettu yhdeksi keskeiseksi kehittämisen alueeksi. Samalla on vahvistettu osaamislauseiden kytkentää opettamiseen ja oppimistilanteisiin sekä osaamisen arviointiin (ks. kuva 1).

Osallistuminen Osaamisperusteisuus korkeakouluissa -hankkeeseen on ollut meille kehittämistyön luontainen jatkumo. Hankkeessa olemme keskittyneet erityisesti opetussuunnitelmien kuvauksiin juuri osaamisperusteisuuden ja arvioinnin näkökulmasta. Opetussuunnitelmatyö on edennyt normaalin proses-

sin mukaisesti noudattaen ammattikorkeakoulumme ohjeistuksia ja tulosalueen omia linjauksia. Vuoden 2013 opetussuunnitelmat analysoitiin hankkeen aikana, ja analysoinnin tulokset purettiin koulutuspäälliköiden yhteisistunnossa. Koulutusohjelmat saivat hyvää palautetta kehittämistyön jatkamiseksi, ja näitä analyysejä hyödynnettiin vuoden 2014 opetussuunnitelmatyössä. Tunnistettuja yhteisiä haasteita olivat muun muassa opiskelijoiden ohjauskeskustelujen kehittäminen ja näkyväksi tekeminen. Myös opetussuunnitelmatasolla arvioinnin kuvaamisessa on vielä parannettavaa.

Arviointiteemaa jatkettiin hankkeessa vielä toteutussuunnitelmatasollakin. Tarkoituksena oli selvittää erityisesti arviointiin liittyvien lauseiden laadukkuutta ja selkeyttä. Koulutusohjelmien toteutussuunnitelmista valittiin muutamia esimerkkejä analysoitavaksi. Näiden suunnitelmien palautteiden pohjalta pidimme koko tulosalueen kehittämispäivässä arviointiin keskittyvän osion. Palautteita käsiteltiin ja niistä tunnistettiin toteutussuunnitelmien yhteisiä kehittämishaasteita ja onnistumisia.

Hankkeen aikana olemme saaneet arvokasta ulkopuolista palautetta opetussuunnitelmien kehittämistyöhön, mikä toivottavasti on konkretisoitunut selkeämmiksi ja kuvaavammiksi opetussuunnitelmiksi. Arvioinnin yhteyttä osaamislauseisiin on edelleen korostettu ja asia etenee laadittaessa toteutussuunnitelmia seuraavan kerran.

Lähteet

CDIO 2014. The CDIO initiative. www.cdio.org ja <http://www.cdio.org/framework-benefits/cdio-syllabus>. Viitattu 26.1.2014.

Crawley, E. F., Malmqvist, J., Lucas, W. A. & Brodeur, D. R. 2011. The CDIO Syllabus v2.0 – An Updated Statement of Goals for Engineering Education. Proceedings of 7th International CDIO Conference, Copenhagen, Technical University of Denmark.

Kontio, J., Roslöf, J., Edström, K., Naumann, S., Munkebo Hussmann, P., Schrey-Niemenmaa, K. & Karhu, M. 2012. Improving Quality Assurance with CDIO Self-Evaluation: Experiences From a Nordic Project. International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education 2(2): 54–65.

Stenroos-Vuorio, J. (ed.) 2012. Experiences of Higher Education Development with CDIO Initiative. Reports from Turku University of Applied Sciences.

Turun ammattikorkeakoulu 2014. Innovaatiopedagogiikka. <http://www.turkuamk.fi/fi/turun-amk/toiminta-ja-organisaatio/innovaatiopedagogiikka/>. Viitattu 26.1.2014.



Yliopettaja Tuija Engbom

Hämeen ammattikorkeakoulu,
Teknologiaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskus

Tuija Engbom työskentelee opetusjohtajana Hämeen ammattikorkeakoulun teknologiaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksessa. Hän on ollut mukana tekniikan alan opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämisessä ammattikorkeakoulun alkuajoista lähtien. Kehittämissä työssä on painottunut osaamisperustaisuus, työelämä- lähtöisyys ja uudet työtavat. Engbom on hyödyntänyt aktiivisesti Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa tuotettua tietoa ja materiaalia syksyllä 2014 opintonsa aloittavien opetussuunnitelmia uudistettaessa.

Matkalla kohti uutta toimintakulttuuria – HAMK Strategia 2020 ja uusi näkökulma kehittämistyöhön

Hämeen ammattikorkeakoulu toimii kuudella toimialalla ja on alueensa ainoa korkeakoulu. Opiskelijoita on 7725 ja henkilökuntaa 622 (OKM Vipunen 2013). Hämeen ammattikorkeakoulussa koulutus ja tutkimus on organisoitu viideksi eri koulutus- ja tutkimuskeskukseksi.

Teknologiaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskus vastaa Hämeen ammattikorkeakoulun suurimman toimialan, tekniikan alan, koulutuksesta ja tutkimuksesta. Osana valtakunnallista ammattikorkeakoulujen rakenteellista kehittämistä tekniikan aloituspaikkojen määrä on vähentynyt. Samanaikaisesti tekniikan alan koulutusohjelmia on yhdistetty ja profiloitu.

Ammattikorkeakoululainsäädäntö muuttui vuoden 2014 alussa ja ammattikorkeakoulut saivat uudet toimitilat. Nykyisistä koulutusohjelmista siirrytään laajempiin koulutusvastuualueisiin. Samassa yhteydessä hakujärjestelmä uusituu, ja se otetaan käyttöön syksyn 2014 yhteishaussa.

Hämeen ammattikorkeakoulu uudisti strategiansa syksyn 2013 aikana ja siihen sisältyy visio ”HAMKilla on innostavin korkeakoulutus ja työelämälähtöisin tutkimus” (HAMK strategia 2020). Strategiatyö ja koulutusvastuu-uudistus ovat vaikuttaneet oleellisesti myös opetussuunnitelmatyöhön Hämeen ammattikorkeakoulussa. Syksyllä 2014 alkavien koulutusten osaamisperustaiset opetussuunnitelmat (osaamiskuvaukset eli Oskut) on tehty hyvin eri taval-

la kuin aikaisemmin. Opetussuunnitelmatyön rinnalla on kehitetty strategian mukaisia uusia ja innostavia koulutuksen toimintamalleja, joissa opiskelija on keskiössä. Kehitystyön yhtenä lähtökohta on yhteisöllinen tiimimäinen toimintatapa.

Opintojaksoista kohti laajoja opintokokonaisuuksia ja uusia toimintamalleja

Hämeen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien rakenne on ollut hyvin strukturoitu ja yhdenmukainen eri koulutusaloilla. Tekniikan alalla on ollut yhteiset 30 opintopisteen laajuiset koulutusaloittaiset opinnot, jotka ovat muodostuneet erillisistä opintojaksoista. Tyypillinen opintojakson laajuus on ollut kolme opintopistettä. Koulutusaloittain opintojen sisällöt ovat olleet samat kaikissa tekniikan koulutusohjelmissä, eikä niiden ajoituksessa ole ollut juurikaan eroja.

Uusien koulutusvastuualueiden opetussuunnitelmien uudistamisen yhtenä lähtökohtana on ollut osaamisperustaisten laajojen kokonaisuuksien, moduulien, kehittäminen niin, että ne vastaavat työelämän ilmiöitä ja työelämässä tarvittavaa osaamista. Opiskelija voi rakentaa oman osaamispolkunsa, oman osaamisensa profiloitumisen, valitsemalla sopivat moduulit. Osa 15 opintopisteen laajuisista moduuleista on pakollisia, kunkin koulutusvastuualueen ydinosaamiseen kuuluvia moduuleja. Osa on valinnaisia, niin sanottuja profiiloivia moduuleja. Ydinosaamisen laajuudeksi tekniikan alan 240 opintopisteen laajuisissa koulutusvastuuissa sovittiin 180 opintopistettä. Ydinosaamiseen kuuluvat myös opinnäytetyö ja harjoittelu.

Tekniikan alan opetussuunnitelmatyötä on Teknologiaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksessa tehty yhteistyössä eri koulutusvastuualueiden kesken. On pidetty säännöllisiä tapaamisia ja sovittu tekniikan yhteisistä raameista sekä opetussuunnitelmatyön etenemisestä. Opetussuunnitelmaprosessi on edennyt Hämeen ammattikorkeakoulun yhteisten linjausten mukaisesti. Osaamisperustaisuuden näkökulmaa ovat olleet tukemassa myös Ammatillisen opettajakorkeakoulun osaajat, jotka ovat osallistuneet tekniikan opetussuunnitelmatyöhön.

Opetussuunnitelmatyön rinnalla on kulkenut uusien oppimismallien yhteisöllinen kehitystyö. Uudet opiskelutavat luovat perustan innostavalle oppimis- ja työelämäkulttuurille. Osaamisperustaisten opetussuunnitelmien eli osaamiskuvauksien rinnalle on käsikirjoitettu erilaiset opiskelutavat työpäivämäiseen työskentelyyn ja työelämässä tapahtuvaan oppimiseen.

Ei erillisiä matematiikan opintojaksoja

Teknologiaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksessa linjattiin opetussuunnitelmatyön varhaisessa vaiheessa eri koulutusvastuualueiden kesken, että kielet ja viestintä sekä matematiikka, fysiikka ja kemia (luma-opinnot) integroidaan suunniteltaviin osaamisperustaisiin moduuleihin. Se, mihin moduuleihin, missä laajuudessa ja missä ajallisessa järjestyksessä integrointi tapahtuu, riippuu kunkin koulutusvastuualueen muiden ammatillisten sisältöjen ajoituksesta ja tarpeista. Yhteisesti sovittiin vain luma-opintojen minimilaajuudesta.

Tavoitteeksi asetettiin luma-opintojen integroituminen ammatillisiin moduuleihin niin, että matemaattis-luonnontieteelliset sisällöt tukevat matemaattis-logiikan ajattelun sekä ammatillisen osaamisen kehittymistä. Luma-opintojen integrointia voidaan kutsua ajattelu-väline-malliksi.

Opetussuunnitelmatyön edetessä hahmottuivat moduulit ja niiden osaamistavoitteet, samoin luma-sisältöjen integroituminen moduuleihin. Alla olevassa esimerkissä on yhden ensimmäisen vuoden moduulin osaamistavoitteet ja luma-sisältöjen integroituminen ammatilliseen osaamiseen.

Konetekniikan koulutusvastuun Toimilaitteet-moduulin osaamiskuvaus

”Moduulin suoritettuaan opiskelija tietää, miten yleisimmin käytetyt toimilaitteet toimivat. Opiskelija osaa suunnitella yksinkertaisia toimilaitteita soveltaen niihin fysiikan oppeja.

Opiskelija osaa

- *fysikaaliset yksiköt, suureet ja muunnokset*
- *käyttää työn, tehon ja energian käsitteitä fysikaalisena ilmiönä*
- *tasapainotilassa olevien kappaleiden mekaniikan*
- *valita yleisimmät hydraulikka- ja pneumatiikkakomponentit, sekä osaa suunnitella yksinkertaisia hydraulikka- ja pneumatiikkajärjestelmiä*
- *yleisempien koneenosien toiminnan ja suunnittelun perusteet*
- *lukea ja tuottaa yksinkertaisia teknisiä dokumentteja*
- *soveltaa geometriaa.”*

(Osku 2014 Konetekniikka)

Mahdollisuuksia ja haasteita

Kevätlukukaudella 2014 on käynnistynyt syksyllä alkavien ryhmien ensimmäisten moduulien toteutuksen suunnittelu. Suunnittelusta vastaavat nimetyt

kolmihenkiset moduulitriot. Samat moduulitriot vastaavat myös moduulien toteutuksesta. Suunnittelutyön pohjana on Hämeen ammattikorkeakoulun yhteinen moduulien käsikirjoittamisen malli. Uudenlaista opetussuunnitelmaa, tiimimäistä työskentelyä ja moduulien käsikirjoittamista on tuettu yhteisellä työskentelyllä teknologiaosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksen kehittämispäivillä, joille koko henkilöstö on osallistunut. Vastaavia kehittämispäiviä on järjestetty Hämeen ammattikorkeakoulun kaikissa koulutus- ja tutkimuskeskuksissa. Kehittämispäivät ja yhteinen työskentely sekä työskentelyn yhteiset teemat ovat osa Hämeen ammattikorkeakoulun strategian jalkautusta.

Tätä case-tapausta kirjoitettaessa ei ole vielä kokemusta, kuinka opetussuunnitelmanmuutos, siirtyminen tiimimäiseen toimintatapaan sekä luma-opintojen integrointi osaamisperustaisiin laajoihin moduuleihin tulee onnistumaan. Muutos on valtaisa ja tähän, kuten kaikkiin muutoksiin, liittyy mahdollisuuksia ja haasteita.

Oheisena tekniikan koulutusvastuualueiden koulutusvastaavien yhdessä koostamat luma-integroinnin mahdollisuudet ja haasteet (KT-TEOS koulutusvastuiden suunnittelupäivät).

Mahdollisuudet

- opiskelumotivaatio, osaaminen ja läpäisyaste paranevat, kun luman tarve tunnustetaan ja luman opiskelu on mielekkäämpää
- uusia virtuaalisia oppimisympäristöjä kehitetään
- keskitytään luma-ydinosaamiseen ammatillisten sisältöjen näkökulmasta
- luma integroituu TKI-toiminnan kanssa
- luma tulee oikeaan käyttöön ja soveltamisen ymmärtäminen paranee.

Haasteet

- luma, erityisesti matematiikan sisällöt, pirstaloituu
- luma-opettajien tarve tulevaisuudessa
- luma säilyy erillisenä saarekkeena eikä integroidu ammatillisen sisältöön
- luma-sisältö ei tue moduulin tavoitteita
- opiskelija ei saavuta riittäviä matematiikan taitoja
- luma-osaamisen osoittaminen vaikeutuu, esimerkiksi jatko-opintoja ajatellen
- matemaattinen ajattelu kapenee.

Luma-opintojen integroituminen osaamisperustaisiin moduuleihin tulee vaatimaan aikaa ja erittäin hyvää yhteistyötä sekä avointa ja rakentavaa keskustelua henkilökunnan kesken. Siirtyminen yksittäisistä opintojaksoista laajoihin osaamisperustaisiin moduuleihin on hyvin kokonaisvaltainen muutos. Samanaikaisesti siirrytään yksilökeskeisestä työstä yhteisölliseen, tiimimäiseen työskentelyyn. Voidaan jopa sanoa, että rikotaan perinteisiä, totuttuja toimintatapoja. Edellä esitetyt asiat luovat mielenkiintoisen haasteen muutoksen johtamiselle ja uudenlaisen toimintakulttuurin kehittymiselle.

Lähteet

HAMK Strategia 2020.

<http://www.hamk.fi/tietoa-hamkista/strategia/Sivut/default.aspx>.

Viitattu 31.3.2014.

KT-TEOS koulutusvastuiden suunnittelupäivät. Ryhmätyö. Luma-integraation mahdollisuudet ja haasteet. 24.–25.3.2014, Hattula.

OKM Vipunen 2013.

<http://vipunen.csc.fi/fi-fi/ammattikorkeakoulutus/Pages/default.aspx>.

Viitattu 31.3.2014.

Osku 2014 Konetekniikka.

https://soleops.hamk.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?koulohj_id=11870351&ryhmytyyp=1&lukuvuosi=&stack=push.

Viitattu 31.3.2014.

Tutkijayliopettaja Jaana Kullaslahti

Hämeen ammattikorkeakoulu,

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Opetuksesta ja opiskelusta osaamiseen – kriteeristön tausta-ajatuksia

Nimensä mukaisesti opetussuunnitelman tehtävänä on perinteisesti ollut ohjata opetusta ja ottaa kantaa opetuksen perustekijöihin, kuten tavoitteisiin, sisältöihin, käytännön toteutukseen sekä arviointiin. Kuten tämän luvun case-kuvauksissa näkyy, osa ammattikorkeakouluista on luopunut opetussuunnitelma-termistä, ja näin toimintaa on haluttu suunnata osaamisen kuvaukseen ja opiskelijan oman mielenkiinnon kohteisiin perustuvien valintojen mahdollistamiseen. Lisäksi on käyty keskustelua siitä, mitä ja kuinka tarkasti osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa on tarpeellista määritellä ja mitä jätetään määriteltäviksi vuosittain vaihtuviin, eri ryhmille suunnattuihin toteutussuunnitelmiin. Tämä on tasapainoilua Mäkisen ja Annalan (2012) kuvaaman dynaamisuuden ja lineaarisuuden välillä. Mikäli tavoitteena on opetussuunnitelman dynaamisuus, on mahdollistettava joustavuus ja yksilöllisyys sekä muutosherkkyys ja ajassa eläminen. Lineaarisuus ja jonkinasteinen staattisuus tuo systemaattisuutta ja läpinäkyvyyttä opiskelijalle, oppimisyhteisölle, työelämälle ja yhteiskunnalle.

Painopiste opetussuunnitelmien laatimisessa on viime vuosikymmeninä siirtynyt opetuksen hallinnollisesta suunnittelusta oppimisprosessin suunnitteluun eli opettajan työstä ja resurssien hallinnasta opiskelijan prosessiin ja ammatilliseen kasvuun (Auvinen ym. 2007). Bolognan prosessin tavoitteen mukaisesti painopisteen tulisi siirtyä opetussisältöjen kuvaamisesta osaamistavoitteiden kuvaamiseen (Lokhoff ym. 2010). Oppiaine- tai tieteenalajahainen opetussuunnitelma perustuu oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin sekä

näiden kuvaamiseen ja arviointiin. Osaamisperustainen opetussuunnitelma perustuu tutkinnon tavoitteena oleviin osaamisalueisiin eli kompetensseihin ja näiden pohjalta määriteltyihin osaamistavoitteisiin ja osaamisen arviointiin. Kukkosen (2012) kuvaama moniulotteinen opetussuunnitelma nostaa teoreettisen tiedon (tietäminen) ja käytännöllisen tiedon (tekeminen) lisäksi tärkeäksi elementiksi olemisen eli opiskelijan identiteettityön tukemisen. Tilaa annetaan opiskelijan näkökulmalle ja opetussuunnitelman henkilökohtaiselle merkitykselle. Sama merkityksellisyys näkyy Annalan ja Mäkisen (2011) muotoilemassa laaja-alaisen opetussuunnitelman mallissa, jonka ominaisuuksia ovat tieteenalaperustaisuus ja yhteiskuntatietoisuus, integratiivisuus ja työelämä tietoisuus sekä autobiografisuus ja uratietoisuus. Opetussuunnitelman sisältö, muoto ja rakenne muodostuvat opetussuunnitelmatyössä tehtyjen valintojen perusteella.

Hankkeen keskeisenä tavoitteena on ollut osaamisperustaisuuden vahvistaminen korkeakoulujen opetussuunnitelmissa ja opetussuunnitelmatyössä. Käytännössä työ korkeakouluissa on ollut joko olemassa olevan parantamista ja kehittämistä tai uudenlaisen opetussuunnitelman työstämistä. Kehittämisprosessien ohjaus ja tuki yhteistyökorkeakouluissa on toteutettu pääosin erilaisina koulutuksina ja konsultaatioina. Opetussuunnitelmia on arvioitu yhteistoiminnallisesti kehittävällä työotteella sopien arvioinnista ja menetelmistä korkeakoulun kanssa (itsearviointit, vertaisarviointit, asiantuntijoiden arvioinnit). Usein yhteistyön ensimmäisiä toimenpiteitä on ollut nykyisen opetussuunnitelman arviointi ja keskusteleva palaute kehittämistyön pohjaksi. Opetussuunnitelmien eri versioiden osaamisperustaisuutta on arvioitu prosessin aikana sovitusta teemoista ikään kuin tarkistuspisteinä. Lisäksi uusia, hankkeen aikana syntyneitä opetussuunnitelmia on arvioitu ja niistä on annettu palautetta. Arvioinneissa ja palautteissa on keskitytty juuri osaamisperustaisuuteen ja niihin osatekijöihin, joiden on katsottu tukevan osaamisperustaisuuden toteutumista opetussuunnitelmissa.

Hankkeessa toteutetun konsultointi-, arviointi- ja palautetyön pohjalta hankkeen asiantuntijat laativat yhteistyönä osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön ja opetussuunnitelman kriteeristön, jonka ”puuversiota” esiteltiin ensimmäisen kerran marraskuussa 2013 (kuva 1). Puun juurina eli kriteeristön luomisen perustana ovat toimineet korkeakoulujen työelämä taitojen kehittämisen malleista verkostoituneen kulttuurin malli (Nykänen & Tynjälä 2012), Bolognan prosessi korkeakoulutuksessa (esim. Arene 2010; Lokoff ym. 2010; Opetusministeriö 2009) sekä aiemmat kokemukset ja julkaisut korkeakoulujen opetussuunnitelmatyöstä (Auvinen ym. 2007; Karjalainen 2007; Luoto & Lappalainen 2006).



Kuva 1. Osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön ja opetussuunnitelman kriteeristö

Kriteeristö koostuu kahdesta osasta, puun oksista ja hedelmistä, jotka molemmat sisältävät kuusi kriteeriä. Puun oksina toimivat opetussuunnitelmatyön kriteerit: johtaminen, ennakointi, työelämä läheisyys, verkostomainen toiminta, pedagoginen yhteistyö ja rakenteet. Puun hedelmiä ovat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kriteerit: koulutuksen perustehtävä, työelämä relevanssi, kokonaisvaltainen linjakkuus, pedagogiikka, ohjaus ja osaamisen arviointi. Julkaisun seuraavissa artikkeleissa esitetään tiivis kuvaus kustakin kriteeristä ja lisäksi hankkeen aikana arvioinnin apuna käytettyjä kysymyksiä, joita voi hyödyntää kehitettäessä osaamisperustaista opetussuunnitelmaa ja opetussuunnitelmaprosessia.

Hankkeen aikana opetussuunnitelmia kuvattiin usein keskeneräisiksi: on saatu kuvattua se, mitä tällä kertaa ja tässä aikataulussa on ollut mahdollista. Opetussuunnitelma ei olekaan koskaan valmis, vaan sen kehittämistyö on jatku-

vaa, ja se tarvitsee tuekseen palautetta ja arviointia monesta näkökulmasta. Opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen onkin tarve kerätä palautetta sekä opetussuunnitelmatyöstä että kirjoitetun opetussuunnitelman toimivuudesta. Opetussuunnitelmatyö voidaan ensisijaisesti nähdä mahdollisuutena arvioida ja kehittää ylläpidettäviä käytänteitä ja ajattelutapoja aina uudelleen (Kukkonen 2012). Jatkuva opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen on tärkeä osa opetuksen laatu järjestelmää.

Kuva on kirjoittajan Prezi-esityksestä.

Lähteet

Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulokintojen kohteena. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V.-M. (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 104–129.

Arene. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K. & Putkuri, P. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia 9.

Karjalainen, A. 2007. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.

Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 152–171.

Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà dalle Rose, L. F. & Gobbi, M. 2010. (toim.) A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Bilbao, Groningen and the Hague.

Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. Opetussuunnitelmaprosessit yliopistolla. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 127–151.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17–28.

Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

*Tutkijayliopettaja Jaana Kullaslahti,
lehtori Leila Nisula &
yliopettaja Ritva Mäntylä
Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa

Kehittämishankkeen kokemusten pohjalta osaamisperustaisen opetussuunnitelman kuusi keskeistä kriteeriä ovat koulutuksen perustehtävä, työelämärelevanssi, kokonaisvaltainen linjakkuus, pedagogiikka, ohjaus ja arviointi.

Koulutuksen perustehtävä – tutkinnon perimmäinen tarkoitus

Korkeakoulutuksen opetukselliseen perustehtävään liittyy monenlaisia yhteiskuntaa, tiedeyhteisöä, korkeakoulua, työelämää ja opiskelijoita koskevia odotuksia, tarpeita ja kysymyksiä, joihin opetussuunnitelmassa ja erityisesti sen yleiskuvauksessa pyritään vastaamaan. Koulutuksen perustehtävä on kuvattu korkeakoulun strategisissa asiakirjoissa tai pedagogisissa linjauksissa korkeakoulun omia painoaloja tai profilointia korostaen. Syksyllä 2013 ajoittunut ammattikorkeakoulujen toimilupien uudistamisprosessi pakotti hakijat kirkastamaan korkeakoulun perustehtäviä ja olemassaolon tarpeellisuutta. Tämä näkyi opetussuunnitelmatyössä esimerkiksi koulutusvastuiden ja suuntautumisvaihtoehtojen uudelleen suuntaamisena tai karsintana. Korkeakoulun profilointi ja painotukset realisoituvat erityisaloina, suuntautumisvaihtoehtoina tai esimerkiksi painoalan opintoina kaikille korkeakoulun opiskelijoille.

Liikkuvuutta ja monialaisuutta voidaan edistää yhtenäistämällä opetussuunnitelman rakennetta. Käytännössä malli voi olla yhdenmukainen tai täysin erilainen eri tutkinnoissa saman korkeakoulun sisällä. Kun tutkinnon sisällöllinen rakenne ja siihen kuuluvat painotukset on perusteltu korkeakoulun omien va-

lintojen mukaisesti, voidaan parhaiten varmistaa koulutuksen tehtävä toimia alueen työelämän kehittäjänä.

Tutkinnon tuottamat yleiset ja alakohtaiset kompetenssit eli osaamisalueet kuvataan ytimekkäästi opetussuunnitelmassa. Lisäksi kuvataan syntyvän asiantuntijuuden suhde työelämän osaamis- ja tehtäväalueisiin. Tutkintoon sisältyvät vaihtoehdot ja valinnaisuudet kuvataan informatiivisesti ja opiskelijan valintamahdollisuudet huomioon ottaen. Mahdollisuudet opintoihin myös muissa korkeakouluissa niin opintojen aikana kuin niiden jälkeen kuvataan selkeästi.

Opetussuunnitelman tulisi olla selkeä ja informatiivinen sekä opiskelijoille, opetushenkilöstölle ja sidosryhmille että korkeakoulun hallinnolle. Kun tutkinnon kuvaus pidetään ytimekkäänä ja ydinosamiseksi painottuvana, opetussuunnitelma palvelee toteutussuunnitelmia useampien vuosien ajan. Toteutussuunnitelmien variaatiot takaavat sisällöllisten ja opetusmenetelmällisten asioiden päivittämisen ilman, että opetussuunnitelmaa täytyy uusita vuosittain.



Työelämärelevanssi – enemmän kuin työelämävastaavuus

Työelämärelevanssilla tarkoitetaan tässä sekä työelämälähtöisyyttä ja -läheisyyttä että työelämävastaavuutta ja -tietoisuutta. Neljännessä luvussa on kuvattu tarkemmin koulutuksen ja työelämän yhteistyötä sekä siinä yhteydessä käytettyjä käsitteitä. Osaamisperustaisuus korkeakoulutuksessa -hankkeessa mukana olleissa korkeakouluissa työelämäläheisyys ja työelämäntietoisuus toteutuivat monin eri tavoin.

Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa tutkinnon yleiset ja alakohtaiset kompetenssit eli osaamisalueet vastaavat työelämän nykyisiin ja ennakoiden myös tuleviin osaamistarpeisiin. Tarvittavaa osaamista tulee analysoida ja ennakoida yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Yleiskuvaus voi sisältää kuvauksen siitä, miten alueen työelämä on mukana opetussuunnitelman kehittämisessä. Tässä yhteydessä mainitaan myös tutkinnon profiloituminen, joka vastaa usein alueellisia tarpeita. Hyvänä mittarina työelämärelevanssille pidetään sitä, että osaamisensa avulla opiskelija työllistyy koulutustaan ja valintojaan vastaaviin tehtäviin. Valintojen vaikutusta eri tehtäväalueille työllistymiseen olisi tarpeen kuvata opiskelijalle.

Yleiset työelämäkompetenssit on usein kuvattu tutkinnon yleiskuvauksessa ja tavoitteissa, mutta kytketty heikommin alakohtaisten kompetenssien kanssa osaamiskokonaisuuksien, moduulien ja opintojaksojen osaamistavoitteisiin. Opetussuunnitelmat rakentuvat entistä useammin laajoista osaamisalueista ja -kokonaisuuksista yksittäisten ja irrallisten opintojaksojen sijaan. Laajojen osaamiskokonaisuuksien rakentaminen edellyttää korkeakoulun henkilöstön pedagogista yhteistyötä ja työelämän mukanaoloa opetussuunnitelmatyössä. Osaaminen ja sen syveneminen kuvataan niin ymmärrettävästi, että opiskelija voi jäsentää ja hyödyntää osaamistaan työelämässä jo opintojen aikana.

Korkeakoulun työelämäkumppanuudet ja yhteistyösuhteet kytketään koulutuksen ja opetuksen suunnitteluun sekä toteuttamiseen. Näin varmistetaan tietoisuus siitä, mitä osaamista alalla ja alueella tarvitaan. Myös sisältöjä voidaan muokata joustavasti ja ketterästi muutosten mukaan. Työelämän ja koulutuksen välinen yhteistyö erilaisissa hankkeissa ja projekteissa konkretisoituu osaamiskokonaisuuksien toteutusten erityispiirteissä, oppimisympäristöjen valinnassa ja oppimisen ohjauksessa.

Projekti- ja hankeyhteistyö sekä oppiminen työelämässä autenttisissa ympäristöissä on mahdollistettu ja näkyy opetussuunnitelman kuvauksissa eri tasoilla jo ensimmäisestä opintovuodesta alkaen. Aidossa yhteistyössä tapahtuva monialainen ohjaus ja vertaisoppiminen tukevat opiskelijoita heidän kehityksessään moniammatilliseen toimijuuteen luontevasti suhtautuviksi ammatillisiksi asiantuntijoiksi.

Työelämärelevanssia on myös niin opettajien kuin opiskelijoidenkin mahdollinen kiinnittyminen työelämään oman opetustyön tai opintojen aikana. Toteutuessaan opetussuunnitelman tulisi mahdollistaa opiskelijan samanaikainen työskentely työelämässä ja työn opinnollistamisen. Vastaavasti oman ammatillisen työn harjoittaminen sekä yhteistyö tutkimus- ja kehittämishankkeissa antaa opettajalle näkemystä työelämän muutoksista sekä osaamisen uudeltaisista tarpeista.



Kokonaisvaltainen linjakuus

Opetussuunnitelman kokonaisvaltaisella linjakkuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki osatekijät tukevat toisiaan ja ovat linjassa keskenään. Lähtökohtana on opetussuunnitelman yleiskuvaus, joka kuvaa lyhyesti, mitä opetussuunnitelma sisältää ja miten se rakentuu.

Linjakuus voidaan johtaa korkeakoulutuksen perustehtävästä sekä korkeakoulun omista strategioista ja profiloinneista. Tutkintojen profiloitumisen tulisi olla linjassa korkeakoulun omien strategisten tavoitteiden kanssa. Linjakkuuden vaatimuksen tulisi toteutua jo opetussuunnitelman yleiskuvauksessa, jossa tuodaan esille koulutuslupaus: mihin koulutus antaa pätevyyden ja mille alueelle koulutetut todennäköisesti työllistyvät. Koulutuslupauksessa olisi hyvä ennakoita alan mahdolliset muutokset ja huomioida alueelliset tarpeet.

Korkeakoulut korostavat tänä päivänä vahvasti kansainvälistymistä, ja niillä on vakiintuneet kansainväliset työelämä- ja korkeakoulupartnerit. Yleiskuvauksessa tuodaankin esille tärkeimmät kansainväliset kumppanit ja mahdollisuus oppia kansainvälisyyttä.

Yleiskuvaus sisältää lyhyesti tutkinnon tavoitteena olevat yleiset ja alakohtaiset kompetenssit sekä sen, miten nämä saavutetaan. Tämä antaa lukijalle jäsenyteen kuvan siitä, miten opinnot rakentuvat osaamiskokonaisuuksista ja miten osaaminen syvenee opintojen aikana. Oppimisprosessin sekä osaamisen kumuloitumisen ja syvenemisen havainnollistamisessa voidaan käyttää apuna visuaalisuutta.

Opetussuunnitelman linjakkuuden keskeisiä ovat tutkinnon kokonaisuuden, sen tavoitteena olevien kompetenssien eli osaamisalueiden sekä yksittäisten moduulien, opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen tai kurssien tavoitteiden keskinäinen linjakuus. Opetussuunnitelman eri tasoilla linjakuus ilmenee myös siten, että tavoitteet, opetus- ja opiskelumenetelmät, oppimisympäristöt sekä arviointi tukevat toisiaan (vrt. Biggs & Tang 2011). Käytännössä opintokokonaisuuksien tai moduulien ja opintojaksojen tai kurssien osaamistavoitteet johdetaan tutkinnon osaamisalueista ja -tavoitteista.

Osaamistavoitteita ja arviointeja laadittaessa kuvataan osaamisen eri ulottuvuudet tutkinnon tason mukaisesti. Eurooppalaisen (EQF) ja kansallisen (NQF) viitekehyksen mukaisesti osaamistavoitteissa kuvataan, mitä opiskelija tietää, ymmärtää ja kykenee tekemään opinnot suoritettuaan. Viitekehyyksessä on kaikkiaan kahdeksan tasoa, ja alemmat korkeakoulututkinnot (amk- ja kandiditutkinto) sijoittuvat tasolle 6 ja ylempät korkeakoulututkinnot (yamk- ja maisteritutkinto) tasolle 7. Viitetasot perustuvat oppimistuloksiin, jotka kuvataan tietoina (knowledge), taitoina (skills) ja pätevytenä (competence).

Pedagogiset ratkaisut ja valinnat tukevat tavoitteena olevan osaamisen kehittymistä. Arvioinnissa hyödynnetään monipuolisesti menetelmiä, jotka osoittavat tavoitteena olevan osaamisen eri ulottuvuuksien toteutumisen. Osaamisen syveneminen näkyy osaamistavoitteiden vaatimustasoissa ja osaamisen arviointikriteereissä. Opetuksen suunnittelu ja toteutus nähdään siten kokonaisuutena, johon kaikki edellä mainitut osa-alueet vaikuttavat.

Kuten Mäkinen ja Annala (2012, 145) ovat todenneet, käytännössä keskitytään usein yksittäisten moduulien, opintokokonaisuuksien tai opintojaksojen tavoitteisiin ja sisältöihin. Kokonaisvaltainen linjakuus ja dynaaminen käsitys oppimisesta edellyttää kuitenkin osaamistavoitteiden, opetuksen toteutuksen ja arvioinnin tarkastelua myös osaamiskokonaisuuksien tai moduulien sekä juonteiden ja tutkintojen tasolla.



Miten pedagogiikka ohjaa opetussuunnitelmaa?

Pedagogiset valinnat ja ratkaisut näyttäytyvät parhaiten opetussuunnitelman toteutussuunnitelmissa ja käytännön toteutuksessa. Yhteisesti valittu ja rakennettu pedagoginen lähestymistapa ohjaa myös opetussuunnitelman rakennetta, sisältöjä sekä toteutusta, ja se on kuvattu opetussuunnitelman yleiskuvauksessa.

Korkeakouluissa on käytössä erilaisia opetussuunnitelmatyötä ohjaavia "linjapapereita" tai pedagogisia strategioita, joilla pyritään turvaamaan opiskelijoille ne oppimisen lupaukset, joiden perusteella he ovat korkeakouluun haeutuneet. Korkeakoulun koulutustarjonta on useimmiten monialaista, mikä osaltaan näkyy pedagogisten linjausten moni-ilmeisyytenä sekä alakohtaisina toimintakäytänteinä. Pedagogiset strategiat painotuksineen ohjaavat eri alojen opetus- ja toteutussuunnitelmien laatimista, mutta antavat samalla paljon väljyyttä opetushenkilöstön omille ratkaisuille. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä ohjattaessa on käynyt ilmi, että opettajien itsenäisesti tuottamat opintokokonaisuudet noudattelevat usein aikaisempia toteutuksia – muutoksia on vaikea havaita. Mikäli suunnittelussa on ollut mukana useampia toimijoita, rohkeutta kyseenalaistaa aikaisempia toteutuksia on ollut enemmän ja tuloksena on ollut eheämpiä osaamiskokonaisuuksia myös peda-

gogisten ratkaisujen osalta. Rakenteellisten ratkaisujen koetaan määrittelevän ja jopa rajoittavan pedagogisia ratkaisuja.

Yleiskuvauksessa tai tarkemmin opintokokonaisuuksien kohdalla on kuvattu usein myös erilaiset oppimisen toimintaympäristöt ja se, miten nämä mahdollistavat oppimisen. Samoin on kuvattu hankkeiden, projektien ja harjoittelun osuus osaamisen kehittämisessä. Verkostomainen toiminta näkyy monialaisina hankkeina ja projekteina työelämän ja koulumaailman kumppaneiden sekä opiskelija- ja opettajaryhmien kanssa niin kansallisesti kuin kansainvälisesti.

Työelämässä vaadittava osaaminen tulee huomioida opetus- ja ohjausmenetelmien valinnassa siten, että ne edistävät osaamistavoitteiden saavuttamista ja noudattavat mahdollisimman hyvin työelämän toimivia käytänteitä tai mahdollisesti kehittävät ja uudistavat niitä. Yksilölliset oppimisen tarpeet mahdollistuvat sisällöllisillä aihevalinnoilla, ja yksilölliset tavoitteet sekä yhteisöllinen toiminta nivoutuvat yhteen. Moniammatilliset, yli koulutusvastuualueiden menevät opintojaksot tai moduulit toteutuvat opetuksessa tarkoituksenmukaisissa oppimisen vaiheissa. Näin tuetaan moniammatillisissa työtimeissä ja verkostoissa tapahtuvaa työskentelyä jo opintojen aikana.



Ohjaus osana opetussuunnitelmaa

Ohjauksesta tulisi muodostua kokonaisuus, joka tukee osaamistavoitteiden toteutumista ja opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia koko opintojen ajan. Kun ohjauksen eri tavat on kuvattu, ohjaajien vastualueet ovat selkeät ja opiskelijoiden tiedossa sekä vältetään päällekkäisyydet ja täytetään aukkopaidat. Monessa korkeakoulussa on laadittu ohjauksen kokonaissuunnitelma, jossa on kuvattu ohjaajien roolit, tehtävät ja vastuut oppimisprosessin eri vaiheissa. Opetussuunnitelmassa ammatillisen kasvun ohjauksen eri tavat voivat näkyä yleiskuvauksessa, tai tähän tarkoitukseen on voitu rakentaa omat opintojaksot, teemat tai kokonaisuudet, joiden sisällä ohjaus toteutuu eri vuosina. Ohjaus on opiskelijalähtöistä ja painottuu eri tavoin opintojen vaiheen mukaisesti, esimerkkinä yliopistossa akateemisen ja ammatillisen kasvun tukeminen sekä mentorointiohjelma pro gradu -vaiheessa.

Harjoittelussa, hankkeissa ja projekteissa tapahtuva oppimisen ohjaus on systemaattista sekä perustuu osaamistavoitteisiin ja niiden monipuoliseen arviointiin. Oppimisen ja osaamisen kehittyessä korkeakoulun opiskelija voi toimia esimerkiksi alempien vuosikurssien opiskelijoiden tai toisen asteen opiskelijoiden ”työnjohtajana” projekteissa. Hankittu osaaminen arvioidaan monipuolisesti ja toimintaympäristön tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntäen. Osaamisen arvioinnissa kiinnitetään tällöin huomiota taitotiedon lisäksi erityisesti niihin osa-alueisiin, jotka ovat tyypillisiä muun muassa opiskeltavan alan toimintakäytänteille ja arvostuksille.



Osaamisen arviointi näkyviin

Korkeakoulussa noudatettava arviointisuunnitelma sisältyy pedagogisiin linjauksiin. Se sisältää ne periaatteet, joiden mukaan kaikki osaamisalueet arvioidaan. Periaatteet ohjaavat arviointimenetelmien käyttöä samoin kuin tavoitteena olevan osaamisen (tasojen 6 ja 7) kuvausta opintojen alku- ja loppuvaiheessa. Arviointi suunnitellaan näiden periaatteiden ja linjausten pohjalta ottaen huomioon opintojen vaihe, tavoitteena oleva osaaminen tasomäärittelyineen ja arviointiin osallistuvat tahot. Korkeakoulun tasolla on määritelty AHOT-prosessiin liittyvät toimenpiteet perusteluineen. AHOT-prosessiin sisältyy ohjaus joustavaan opintopolkuun, jotta opiskelijalla on mahdollisuus nopeuttaa valmistumistaan. Olennaista on selkeät pelisäännöt, näkyvä ja ymmärrettävä ohjeistus sekä oikea ajoitus.

Osaamistavoitteiden tulee olla selvästi kuvattuja ja saavutettavia, jotta opiskelija pystyy peilaamaan niihin omaa osaamistaan. Arviointikriteerit pitää kuvata selkeästi suhteessa tavoitteisiin, jolloin arviointi on läpinäkyvää ja helpottaa sekä opiskelijan että opettajan työtä. Opettajien tulee yhdessä suunnitella, millaista palautetta ja arviointia tutkinnon eri kokonaisuuksista (osaamisalueet, osaamiskokonaisuudet, moduulit, opintojaksot tai kurssit) oppimisen tueksi annetaan ja miten osaamista on mahdollista tehdä näkyväksi. Opintojaksoarvioinnin lisäksi on tarpeen tehdä kokoava arviointi sopivin väliajoin tai kokonaisuuksin.

Osaamisperustainen ajattelu on korkeakouluissa melko uutta, ja osaamisen arviointi kohdistuu usein sisältötiedon toistamiseen tentissä (Mäkinen & Annala 2012, 144), näkökulmana suorittaminen. Arviointiin ei useinkaan ole kiinnitetty opetussuunnitelman tasolla huomiota, ja se on jäänyt pääosin yksittäisen opintojakson opettajan tehtäväksi. Arviointimenetelmien tulisi olla monipuolisia, ja ne tulisi valita niin, että osaamisen eri ulottuvuuksien arviointi on mahdollista. Mäkinen & Annalan (2010) mukaan osaamisen ulottuvuudet ovat tieto (knowledge), taito (skills), pätevyys (competence) ja oppimistulokset (learning outcomes), jolloin myös arvioinnin tulisi kohdentua niihin. Verkostoituneen mallin mukaisesti asiantuntijuuden ulottuvuudet ovat teoreettinen, käytännöllinen ja sosiokulttuurinen tieto sekä itsesäätelytieto (Tynjälä 2010; Nykänen & Tynjälä 2012). Moniulotteisessa opetussuunnitelmassa arvioinnin näkökulmina ovat tietäminen, tekeminen ja oleminen (Kukkonen 2012). Kun arvioidaan osaamista eri ulottuvuuksien alueilla, tulisi miettiä, millaisen konkreettisen toiminnan tai asian kautta se tulee näkyväksi ja arvioitavaksi. Voidaan ajatella, että osaaminen perustuu aina jollain tavalla näyttöön. Tällöin konkreettinen näyttö on samalla myös arviointimenetelmä. Tärkeää on havaita se, että osaaminen tuodaan esille jonkin etukäteen valitun konkreettisen arviointimenetelmän avulla.

Osaamisen arviointiin pyydettiin hankkeen aikana järjestettäväksi useita työpajoja, ja se olikin arvioiduissa opetussuunnitelmissa yksi yleisimmin kehitettävistä osa-alueista. Hyväksi käytännöksi koettiin monessa ammattikor-

keakoulussa käytössä olevat korkeakoulukohtaiset arviointikriteerit, jotka sa-
noitettuna kuvaavat osaamista ja sen eri ulottuvuuksia eri tasoilla (1, 3, 5).
Nämä toimivat opettajien apuna heidän laatiessaan arviointikriteerejä opin-
tokokonaisuuksiin tai -jaksoihin.



Kuvat ovat kirjoittajien Prezi-esityksestä.

Lähteet

Arene. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

Biggs, J. & Tang, C. 2011. Teaching for quality learning at university. 4th Edition. The Society for Research into Higher Education. Open University Press.

Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 152–171.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4 (4), 41–61. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_makinen_&_annala_0712100353.pdf. Viitattu 10.6.2014.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 127–151.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17–28.

Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro Oy, Helsinki, 79–95.

Yliopettaja Ritva Mäntylä*Hämeen ammattikorkeakoulu,**Ammatillinen opettajakorkeakoulu &***Projektipäällikkö, erikoissuunnittelija Kirsti Haihu***Turun yliopisto, Brahea-keskus*

Osaamisperustainen opetussuunnitelmatyö

Kehittämishankkeen kokemusten pohjalta osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön johtamisessa nousee keskeisiksi tekijöiksi kuusi kriteeriä: johtaminen, ennakointi, työelämäläheisyys, verkostomainen toiminta, pedagoginen yhteistyö sekä organisaation rakenteet ja järjestelmät.

Opetussuunnitelmatyössä kyse on laajasta organisaatioiden toimintaan ja sen kehittymiseen liittyvästä jännitteistä, jotka yliopistopedagogiikkaa kehittänyt tutkijaryhmä on erittäin hyvin pukenut sanoiksi: ”Miten ulkoiset ja sisäiset päämäärät, hallinnolliset ja pedagogiset käytänteet, yksilölliset ja yhteisölliset tavoitteet saadaan tukemaan toisiaan?” (Mäkinen & Annala 2013). Näiden jännitteiden ratkaisemisessa kaipaamme lisää kokemusten ja näkemysten vaihtoa – myös kansainvälisesti.

Johtaminen – strategian ja toiminnan yhteys

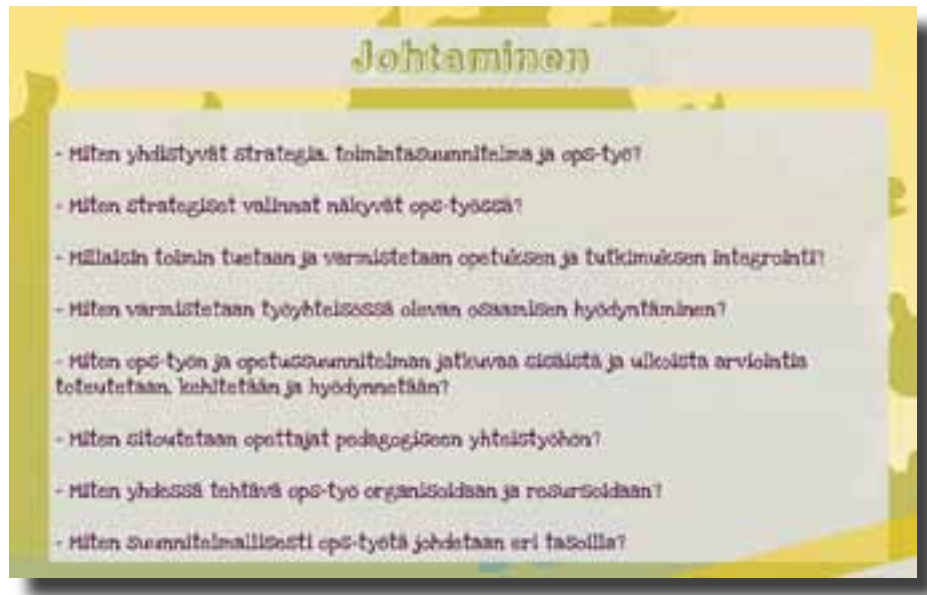
Ensimmäinen ja yksi keskeisimmistä kriteereistä on strategian, toimintasuunnitelman ja opetussuunnitelmatyön yhdistäminen. Näiden kolmen osa-alueen yhdistäminen kuuluu korkeakoulun ylimmän johdon työhön. Korkeakoulun johdon tekemät strategiset valinnat konkretisoituvat opetussuunnitelmatyössä. Monessa korkeakoulussa on tapana järjestää opetussuunnitelmaseminaareja, joissa vuosittain päivitetään johdon tekemien linjausten vaikutukset opetussuunnitelmiin, niiden rakenteisiin ja pedagogisiin valintoihin. Korkeakoulun alueellisten painotusten ja profiloitien merkitystä opetussuunnitelmatyössä on pohdittu paljon. Nämä painotukset näkyvät parhaiten opetussuunnitel-

matyön linjauksissa. Linjaukset ovat vaikuttaneet muun muassa siihen, että jokaisella koulutusvastuualueella on suunniteltu järjestettävän opintokokonaisuus, joka voidaan liittää korkeakoulun kaikkien opiskelijoiden opintotarjontaan. Alueelliset painotukset näkyvät myös TKI-toiminnassa tutkimuslinjoina tai -ohjelmina. Tutkimus-, projekti- ja hanketoimijoiden systemaattinen ja pitkäjänteinen yhteistyö opetushenkilöstön kanssa vaikuttaa olevan edelleen toivomuslistalla.

Opetussuunnitelmatyöhön osallistumista ei ole perinteisesti nähty kovinkaan mielekkäänä, minkä vuoksi työhön sitouttaminen edellyttää uusia motivaation lähteitä. Yksittäisen opettajan tai muun toimijan omiin lähtökohtiin perustuva opetussuunnitelmatyö pitäisi saada käännettyä uudelleenlaiseksi, yhteistyötä edistäväksi ja palkitsevaksi työksi. Uudelleen, monialaisen yhteistyökulttuurin luominen opetussuunnitelmatyöhön edellyttää yhteisiä pohdintoja, yhdessä ajattelemista ja yhteisten pelisääntöjen luomista. Tämä kaikki vaatii oman aikansa, eikä sitä kaikkea voi resurssoida. Korkeakouluissa on järjestetty kohtaamisia, joissa eri alojen toimijat luovat yhteistä ymmärrystä strategisten valintojen merkityksestä oman koulutusvastuun opetussuunnitelmatyöhön. Näitä kohtaamisen paikkoja on kutsuttu muun muassa basaareiksi, verstaiksi, riihiksi tai perinteisemmin neuvotteluiksi. Kaikissa näissä pyrkimyksenä on ollut mahdollisimman avoin ja läpinäkyvä toiminta, toisin sanoen vaikka opetussuunnitelman kehittämistyö kuuluu kaikille, on tarpeen valtuuttaa jotkut henkilöt koordinoimaan, sparraamaan ja kuljettamaan käytännön työtä eteenpäin. Kuitenkaan hyväkään opetussuunnitelma ei ole riittävä, mikäli se ei ohjaa koulutuksen toteutusta suunnitellulla tavalla. Jatkossa tarvitaan myös uudennaisia arviointi- ja palautemenetelmiä opetussuunnitelmatyön eri vaiheisiin.

Palautetietoa kerätään korkeakouluissa paljon, mutta ongelmana tuntuu olevan se, että tietoa ei analysoida yhdessä eikä se vaikuta jatkuvaan kehittämiseen. Kehittämistä ohjaavat pääasiassa ulkoiset muutospainotukset, jolloin korkeakoulun toimijoiden antama oma palaute jää vähäiselle huomiolle eikä välttämättä johda käytännön toimenpiteisiin. Opetussuunnitelmatyön kehittämiseksi onkin luotava toimintamalli: milloin arvioidaan, ketkä osallistuvat arviointiin, mihin tieto dokumentoituu ja miten sovitut kehittämistoimet aikataulutetaan ja miten kehittämisestä vastuussa olevat henkilöt valtuutetaan. Opiskelijoiden opintojen aikana antama palaute kohdistuu tavallisesti opintojaksojen, kurssien tai opintokokonaisuuksien sisällölliseen arviointiin. Tämä arviointitieto vaikuttaa välittömästi yksittäisen opettajan toiminnan kehittämiseen, mutta voidaanko opiskelijoilta saada palautetta myös opetussuunnitelmasta? Lisäksi hankkeen aikana on keskusteltu siitä, että opetushenkilöstön palautteita ei käsitellä riittävästi. Nyt on tosin havaittu laajempien osaamiskokonaisuuksien yhteisen suunnittelun tuoneen uusia näkökulmia ja uusia avauksia opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Asiantuntijuuteen luottaminen on johdon keskeisiä haasteita kehittämisessä. Aikaa ja tilaa keskusteluun valintojen taustalla olevista perusteluista tarvitaan kaikilla opetussuunnitelmatyön tasoilla. Myös opetussuunnitelmasta poistettavien osioiden yhteinen mää-

rittely on tärkeää. Pois opittavat asiat ja käytänteet vievät yllättävän paljon aikaa, ja tämä tuntuu joskus jopa raskaammalta kuin uusien toimintamallien oppiminen.

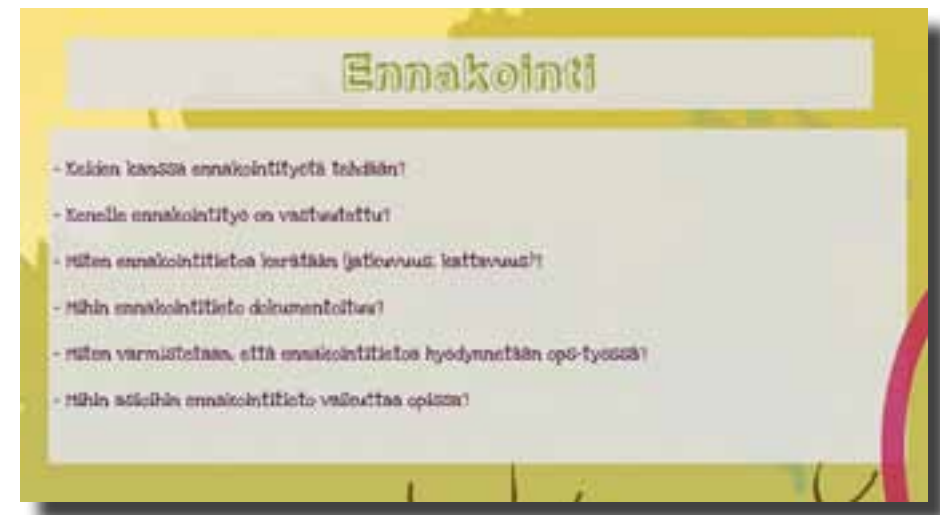


Ennakointi – minkälaista osaamista?

Toinen kriteeri painottaa koulutustarpeiden ennakointia. Sitä voidaan pitää tulevaisuuden tekemisenä, koska siinä joudutaan ottamaan kantaa siihen, millaista koulutusta ja yhteiskuntaa tavoitellaan tulevaisuudessa. Samalla ennakointi on myös tulevaisuuteen ja tulevaisuuden työelämään vaikuttamista. Koulutustarpeiden ennakoinnissa olennaista on koulutustarjonnan suuntaaminen sen tiedon pohjalta, joka on helposti saatavilla ja helposti löydettävissä sekä alueellisesti relevanttia. Nopeasti muuttuvan työn myötä työelämän tarpeiden ja koulutuksen sisällöllisten tavoitteiden kohtaaminen on erittäin merkityksellistä. Eri alueilla toimivien korkeakoulujen toimilupahakemuksissa on näkynyt kaikkein selkeimmin eri ammattialojen ja ammattien muuttuminen ja sen vaikutukset koulutukseen. On ollut tarpeen kehittää uusia tutkimuksia työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin. On myös tehty rajauksia ja korjauksia opetussuunnitelmiin niin määrällisen kuin laadullisen ennakointitiedon perusteella. Parhaimmillaan ennakointityön tuloksena päästään tilanteeseen, jossa ollaan tietoisia tulevasta muutoksesta jo ennen kuin se on nykyisyttä. Ennakointi tarjoaa meille perusteltua tietoa tulevaisuuden päätöksenteon tueksi ja toimintastrategioiden laatimiseksi. Ennakointi opetussuunnitelmatyössä pyrkii hakemaan vastauksia siihen, millaiseen tulevaisuuteen ja tulevaisuuden työelämään korkeakoulu valmentaa opiskelijoita. Muun muassa tästä tiedosta opetussuunnitelmaan johdetaan tutkinnon osaamiskuvaus.

Laadullisen ennakointitiedon keräämiseksi tarvitaan usein alan asiantuntijoiden näkemyksiä. Korkeakoulujen sidosryhmien ja verkostojen asiantuntijoita käytetään nykyisin keskustelukumppaneina opetussuunnitelmatyötä uudistettaessa. Monilla aloilla neuvottelukunnat ja muut asiantuntijatapaamiset tuovat hyvän pohjan tulevaisuuden päätöksenteolle ja linjausten tekemiselle. Tapaa- misissa saadun tiedon dokumentoituminen jää kuitenkin liian usein pöytäkirjojen ja muistioiden liitteiksi. Kuvatunlainen ennakointityö on enemmänkin olemassa olevan tilanteen jäsentämistä ja vakiinnuttamista kuin tulevaisuuden visiointia. Tiedon pitäisi olla kaikkien sitä tarvitsevien käytössä. Johdon toimilla varmistetaan, että tietoa myös käytetään opetussuunnitelmatyötä tehtäessä. Tiedon kattavuudesta voi tulla ongelma, koska asiantuntijaryhmät ja -verkostot ovat joskus muodostuneet vakiintuneiden henkilösuhteiden pohjalta. Uusi ja kriittinen näkökulma voi jäädä pois, jos verkosto ei laajene. Onkin hyvä pohtia, millaista ennakointitietoa tulisi kerätä ja keiden kanssa siitä pitäisi keskustella? Koulutusta ei pitäisi suunnitella yksinomaan työelämän nykyisten tarpeiden pohjalta esimerkiksi kysymällä työnantajilta heidän näkemyksiään. Ennakoinnin ydintehtävä on varautua erilaisiin vaihtoehtoihin kehitysmalleihin ja -polkuihin – ei niinkään tiettyjen kompetenssien tunnistaminen.

Koulutusjärjestelmä ja -politiikka eivät voi kuitenkaan olla yksin vastuussa siitä, miten tulevaisuuden osaamista ennakoidaan ja miten tulevaisuuteen valmistaudutaan. Tutkijat ja kehittäjät pitävät tärkeänä sitä, että koulutuksen parissa edistetään myös tulevaisuustietoisuutta ja valmiutta tulevaisuutta koskevaan päätöksentekoon. Hankkeen aikana muutamassa korkeakoulussa on toteutettu ennakointiin liittyviä pajoja tai tulevaisuusverkostoja, joissa on hyödynnetty tulevaisuuden tutkijoiden asiantuntemusta. Näin on ollut mahdollista myös kehittää pedagogisia malleja ja didaktisia välineitä tulevaisuusajatteluun. Korkeakouluissa olisikin hyvä luoda oma toimintamalli sille, miten ennakointitietoa hankitaan. Toimintamallissa tulisi vastuuttaa ennakointitiedon kerääminen sekä sopia tiedon dokumentoinnista ja sen hyödyntämisestä.



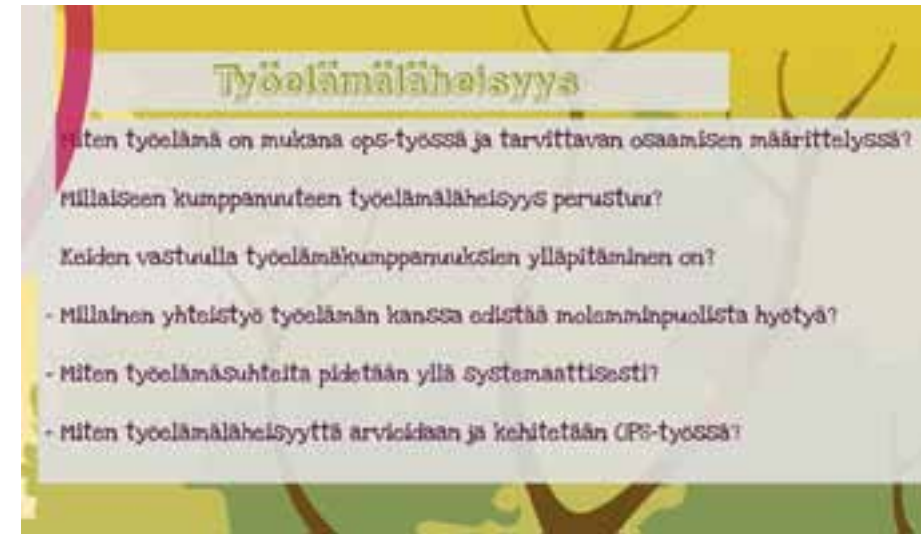
Työelämäläheisyys – lähellä mutta riittävän etäällä

Kolmas osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön johtamiseen liittyvä kriteeri on työelämäläheisyyden toteutuminen. Työelämäläheisyyttä voidaan tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta. Korkeakoulun tehtävänä on tuottaa asiantuntijoita työelämän tarpeisiin sekä toimia kumppanina arvioitaessa ja kehitettäessä työelämän toimintamalleja. Työelämäläheisyys opetussuunnitelmatyössä ja sen johtamisessa tarkoittaa työelämän edustajien mukana olemista – usein edustus toteutuu alueellisissa työryhmissä. Korkeakoulun yhtenä perustehtävänä on kehittää alueensa työ- ja elinkeinoelämää ja näin ollen olla tietoinen työelämän tarpeista. Korkeakoulujen tulee kuitenkin tuottaa sellaisia ammatillisia asiantuntijoita, joilla on valmiudet oman työn ja jopa oman alan tutkimiseen ja kehittämiseen. Tähän sisältyy myös ennakoiva työote. Korkeakoulun tehtävänä ei ole tuottaa pelkästään ammatillisia työelämän tarpeisiin vaan myös työelämää tutkivia ja alaa kehittäviä asiantuntijoita. Työelämäläheisyyttä ja sen suhdetta lähikäsitteisiin on jäsenetty hankkeen toimijoiden kanssa julkaisun osion III artikkelissa Työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja.

Työryhmien, ohjausryhmien, neuvottelukuntien tai toimikuntien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä on tiivistetty viime vuosina. Vireä alumnitoiminta on tuotu esille koulutuksen ja työelämän yhteistyömuotona. On kysytty, onko alumnitoiminta kuitenkaan riittävä yhteistyömuoto, koska alumnit saattavat olla liian ”sisällä” korkeakoulun asioissa. Alumnitoiminnan kattavuuteen kohdistuva toinen kritiikki liittyy siihen, että alumnit edustavat omaa alaansa: monialaisuus ja moniammatillisuus jäävät toteutumatta. Työelämän osallistuminen alan ydinosaamisen määrittelyyn on todettu tärkeäksi korkeakoulun näkökulmasta. Työelämän edustajilta on saatu palautetta opetussuunnitelmasta, kun on tarkasteltu sisällöllisiä kysymyksiä. Myös alueen työelämässä tapahtuvat muutokset ovat olleet esillä opetussuunnitelmatyötä tehtäessä. Koska työelämäläheisyys on yksi korkeakoulujen strategisista painotuksista, sen tulee olla läpileikkaavana teemana jokaisen toimijan työssä. Työelämäläheisyydessä toteutuu tasavertainen yhteistyö, josta kummankin osapuolen tulee saada lisäarvoa omaan työhönsä.

Työelämän edustajien antaman palautteen pohjalta voidaan laatia melko kattavia toivomuslistoja siitä, miten oppilaitosten pitäisi kehittää yhteistyötä kumppanuuden suuntaan. Suunnitteluyhteistyön osalta kehittämiskohteita opetussuunnitelmatyössä ovat muun muassa laajentaa työelämän edustajien kuulemista, ylläpitää suhteita suunnitelmallisemmin ja systemaattisemmin, huomioida työelämän tarpeet paremmin ja perehdyttää työelämän asiantuntijat tarkemmin opetussuunnitelman sisältöön. Lisäksi toivotaan, että palauttejärjestelmää kehitettäisiin kattavammaksi ja säännöllisemmäksi. Käytännön yhteistyössä vuorovaikutus on ensiarvoisen tärkeää. Jatkuva arviointi ja kehittäminen vaativat johdolta aktiivista yhteydenpitoa työelämän edustajiin.

Korkeakoulun johdon on turvattava henkilökunnalle tilaisuuksia ja mahdollisuuksia kehittää yhteistyömuotoja. Joustavuutta ja yhteisten tavoitteiden merkitystä korostetaan. Vastavuoroisuus, molemminpuolinen hyöty ja kumppanuus edellyttävät myös jaettua johtajuutta, jolloin verkostomainen työskentely tuottaa parhaan tuloksen.



Verkostomaisen toiminnan merkitys opetussuunnitelmatyössä

Neljäntenä kriteerinä osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön johtamisessa onkin löytää vastauksia kysymykseen: Mikä merkitys verkostomaisella toiminnalla on opetussuunnitelmatyössä? Korkeakouluissa on tällä hetkellä paljon yhteistyötahoja ja sidosryhmiä. Näitä on joissakin korkeakouluissa alettu luokitella laadullisesti sen perusteella, millaisesta yhteistyömuodosta on kysymys. On muodostettu asiakkauksia, kumppanuuksia ja tutkimuksellisia verkostoja.

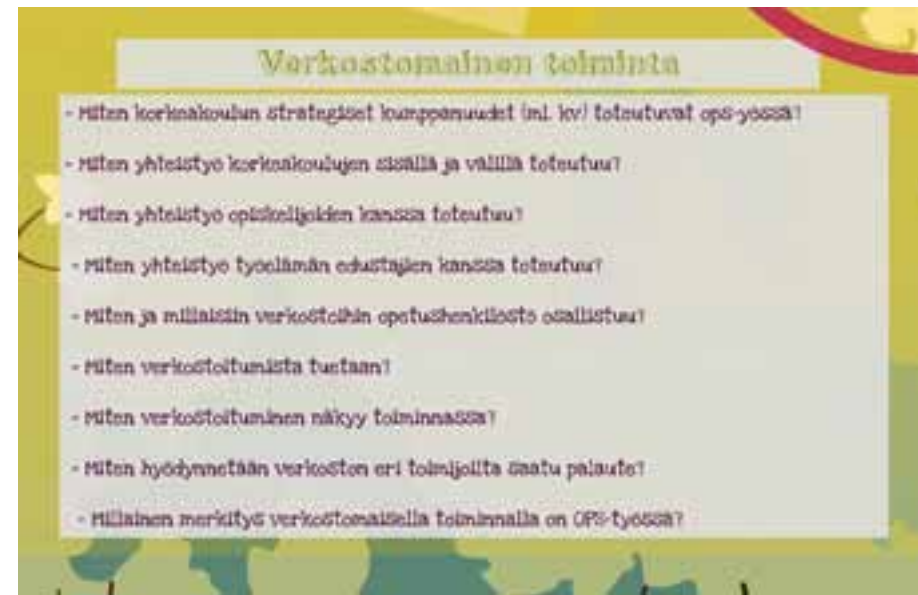
Verkostomaisen toiminnan tarkoituksena on tarjota kaikille verkoston jäsenille avoin ja luottamuksellinen ympäristö keskinäiselle vuoropuhelulle ja yhteistyölle. Verkostotoiminnan muodostama foorumi voidaan nähdä uusien ajattelun- ja toimintatapojen synnyttävänä oppimisympäristönä. Tällöin aikaisempia tietoja ja taitoja voidaan vertailla uusiin, erilaisiin näkemyksiin. Kyseessä ei voi olla rutiinomainen toistettavuus vaan uuden tiedon ja asiantuntemuksen rakentaminen ja soveltaminen. Verkostotoimintana luotu opetussuunnitelma avaa uusia näkökulmia asioiden tarkasteluun – samalla se tuottaa uutta oppimista käsiteltävästä asiasta ja yhteistoiminnasta. Verkosto on siis samanaikaisesti sekä työskentely- että oppimisfoorumi. Oppimisen ehtona on, että kaikki verkoston jäsenet osallistuvat yhteiseen toimintaan, sen arviointiin ja uuden

luomiseen. Verkostot edistävät niihin osallistuvien tahojen ja yksilöiden välistä vastavuoroisuutta ja aktiivisuutta, mikä tekee niistä uudenlaisia työelämän kehittämisen muotoja. Parhaimmillaan verkostomainen yhteistyö tuottaa myös jatkuvaa arviointi- ja palautetietoa opetussuunnitelman kehittämiseksi.

Opiskelijajärjestöt muodostavat tärkeän yhteistyötahon korkeakoulun opetussuunnitelmatyön kehittämisessä. Opiskelijat osallistuvat säännöllisesti tapaamisiin esimerkiksi opetuksesta vastaavien johtajien kanssa. Lisäksi opiskelijat vaikuttavat erilaisissa ohjausryhmissä niin paikallisella kuin valtakunnan tasolla. Hankkeessa mukana olevat korkeakoulut ovat rekrytoineet opiskelijajyhdistysten edustajia yhteisiin keskustelu- ja ohjaustilaisuuksiin. Näissä tilaisuuksissa opiskelijat ovat parhaimmillaan saaneet äänensä kuuluville asioissa, joiden suunnitellaan parantavan oppimistuloksia ja oppimisen prosessia korkeakouluissa. Opetushenkilöstö osallistuu aktiivisesti oman alansa valtakunnallisiin verkostoihin, joissa yleensä keskitytään opettajien substanssiosaamiseen liittyviin kysymyksiin.

Luottamuksen ja sitoutumisen synnyttäminen on verkostojen johtamisen keskiössä. Paitsi ihmisten, myös yksiköiden ja korkeakoulujen välillä pitää olla luottamusta ja avoimuutta. Niiden syntyminen edellyttää aina hyvää toisten tuntemista. Tätä asiaa käsitellään lisää osion V artikkelissa Korkeakoulujen välisen yhteistyön kehittäminen. Ydinkysymys on, suoritetaanko verkostossa pelkästään tietyt ja annetut työtehtävät vai mahdollistaako verkosto uuden luomisen ja innovaatioiden syntymisen? Yhteisöllisyys on seurausta siitä, ettei kukaan enää hallitse yksin asiantuntijatyön kohteiden monimutkaisuutta. Kehitys on seurausta siitä, että asiantuntijatehtävien tekeminen vaatii monia, keskenään kilpailevia ja toisiaan täydentäviä näkökulmia, teorioita ja osaamistraditioita. Muutos on seurausta siitä, että käytännön asiantuntijuus on ennen kaikkea uusien tilanteiden ja muutosten hallintaa - ei riitä, että ratkaistaan annettuja ongelmia, vaan on kyettävä tunnistamaan uusia ongelmia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Verkostomaisen työn johtamisessa kysymys «kuka johtaa» muodostuu epäolennaiseksi, sillä verkoston kaikilta jäseniltä vaaditaan johtajuutta eteen tulevien haasteiden ratkaisemisessa. Verkostomaiseen työskentelyyn valikoituvat yleensä ne henkilöt, joilla on henkilökohtainen intressi yhteistyöhön, mutta miten ja kuka varmistaa, että verkostossa on "oikeanlainen" osaaminen?



Pedagoginen yhteistyö sitouttajana

Viides kriteeri nostaa tarkasteluun pedagogisen yhteistyön korkeakoulun sisäisenä työskentelytapana. Pedagoginen yhteistyö toteutuu korkeakoulujen omien toimintakulttuurien vaikutuksesta hyvin monimuotoisena. Sillä tavoitellaan monialaisuutta, työelämäläheistä, luovaa, innostavaa, luottamukseen ja avoimuuteen perustuvaa toimintaa. Opetushenkilöstön korkea motivaatio ja sitoutuminen omaan työhön on saattanut kaikkien muutosten pyörteissä kääntyä jopa opettajaa vastaan. Tunnollisuus ja vastuun kantaminen yksin kuluttaa energiaa. Siksi olisikin tärkeää luoda yhteistyöhön pohjautuva arjen toimintamalli. Yhteistoiminnassa jokainen osallistuja oppii arvostamaan kollegoiden osaamista ja samalla vahvistaa omaa osaamista. Hankkeen kuluessa on neuvoteltu paljon kieliopintojen integroinnista alakohtaisiin opintoihin. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi on tuottanut suosituksia ammattiaineiden ja kielten ja viestinnän opintojen integrointia varten, mikä on osaltaan pyrkinyt minimoimaan yhteissuunnittelussa mahdollisesti esiin nousevia eturistiriitoja. Kaiken yhteissuunnittelun pohjana on ollut tarvelähtöisyys, siis tarve luoda sellaisia isompia kokonaisuuksia, joita yksittäinen opettaja ei voi yksin suunnitella eikä toteuttaa.

Yhteistyötä korostettaessa on kuitenkin syytä muistaa antaa tilaa jokaisen yksilöllisyydelle, mahdollistaa joustavuus toimintatavoissa ja arvostaa erilaista osaamista ja asiantuntijuutta. Pedagogisessa yhteissuunnittelussa on hyvä sopia käytettäväksi niitä pedagogisia malleja, jotka sopivat opettajan persoonaan ja osaamiseen. Opetusmenetelmien valintojen tärkein kriteeri on kui-

tenkin se, että toteutus tukee parhaalla mahdollisella tavalla tavoitteena olevaa osaamista.

Johtamistyön näkökulmasta on tärkeää valtuuttaa korkeakoulujen asiantuntijat sellaiseen yhteistyöhön, joka on luonteenomaista kullekin alalle ja joka tuottaa parempaa osaamista työelämän tarpeisiin. Tärkeänä seikkana on tuotu esille kysymys, onko korkeakoulujen johdossa tietoa olemassa olevasta asiantuntijuudesta ja osaamisesta (mukaan lukien pedagogiikka) ja kyetäänkö sitä hyödyntämään oikein.

Verkostoituneen toiminnan mallissa (Nykänen & Tynjälä 2012) pitkäkestoinen opettajien yhteissuunnittelu, yhdessä työskentely ja osaamisen jakaminen korostuvat. Kollegoilta saatava tuki, mentorointi ja erilaiset valmennukset edistävät yhteistoimintaa. Monialainen yhteistyö opitaan parhaiten yhdessä tekemällä ja toimintaa yhdessä arvioimalla. Korkeakoulun pedagogiset linjaukset ja valinnat ohjaavat kunkin suunnittelu- ja toteuttajaryhmän työtä. Johtamistyössä olennaisinta on, että opetushenkilöstöllä on mahdollisuus ja joskus jopa velvoite yhteistyöhön.



Rakenteet ja järjestelmät – tukena vai esteenä?

Kuudentena kriteerinä ovat korkeakoulun rakenteet ja järjestelmät, jotka ohjaavat ja säätelevät korkeakoulun toimintaa. Tiettyjen rakenteellisten tekijöiden avulla pyritään varmistamaan muun muassa se, että opiskelijoiden opinprosessi sujuu joustavasti ja se, että mahdollistetaan yksilölliset valinnat. Lisäksi hyvin tärkeänä on pidetty opiskelijoiden tasa-arvon toteutumista, mitä voidaan tukea korkeakoulun määrittelemillä yhteisillä "pelisäännöillä". Opetussuunnitelman joustavuus takaa opiskelijan mahdollisimman hyvän liikku-

vuuden eri yksiköiden tai jopa eri korkeakoulujen välillä. Opetussuunnitelman rakenne ja yhteensopivuus muiden yksiköiden tai korkeakoulujen kesken on olennaisen tärkeää. Hankkeessa mukana olleet korkeakoulut ovat useimmiten sopineet siitä, että rakennetaan 5–30 opintopisteen opintokokonaisuuksia tai moduuleita. Opiskelijoiden liikkuvuuden lisäksi opintojen läpäisyajkojen lyheneminen saavutetaan nimenomaan rakenteellisella, hyvällä kokonaissuunnittelulla.

Useamman korkeakoulun yhteistyönä on suunniteltu niin sanottuja paino-alaopintoja, joille on sovittu yhteiset toteutussäännöt, esimerkiksi laajuudet, resurssointi, ajankohta ja arviointi. Yksittäisen korkeakoulun tasolla on ollut mahdollista sopia myös siitä, että vapaasti valittaviin opintoihin on sisällytetty laajoja opintokokonaisuuksia täydentävinä opintoina. Näitä on suunniteltu erityisesti korkeakoulun toimintaympäristön erityispiirteiden ja tarpeiden pohjalta. Täydentävät opinnot on sovittu tarjottavaksi joustavasti – jopa useita kertoja lukuvuodessa. Opinnot voivat olla monialaisia, ammatillista kasvua ja kehittymistä laajentavia tai omaa ydinosaamista syventäviä.

Kun hankkeessa on tarkasteltu kaksoistutkintoja, joiden tulee soveltua kahden eri maan opetustarjontaan, on todettu, että opetussuunnitelmarakenteiden pitäisi tukea toisiaan. Osapuolten kesken on sovittava, miten ja millaisella rakenteella opinnot ja oppimisen prosessit suunnitellaan. Myös kansainväliseen vaihtoon liittyy rakenteellisia vaatimuksia, jotta turvataan opiskelijoiden mahdollisimman sujuvat opintopolut.

Kaikille samat säännöt ja normit edistävät turvallisuutta, jatkuvuutta ja tasa-arvoista kohtelua. Monissa keskusteluissa on tosin nostettu esille kysymys työtehtävien yksilöllistämisen tarpeesta ja työaika-suunnittelun muutostarpeista. Korkeakouluihin on vuosien kuluessa muodostunut myös paljon niin sanottuja kirjoittamattomia sääntöjä ja normeja, jotka ohjaavat opetussuunnitelmatyötä. Näihin toimintakulttuureihin vaikuttaminen vaatii johtamistyöltä erityistä panostusta, jotta uudistukset eivät jäisi pelkästään kosmeettisiksi muutoksiksi. Uudistusten ja muutosten johtajalla on selkeän vision lisäksi hyvä olla kärsivällisyyttä. Uuden oppiminen vaatii aikaa samoin kuin vanhoista toimintatavoista poisoppiminen. Opetussuunnitelmatyön johtamisesta voidaan myös kerätä palaute- ja arviointitietoa pitkäjänteisen kehittämistyön varmistamiseksi. Ennen tiedon keräämistä on tärkeää sopia, mihin arviointi kohdistuu, miten tietoa kerätään ja mihin se vaikuttaa. Korkeakouluissa on käytössä työtä helpottavia toimintaohjeita, laadunvarmistusjärjestelmiä, sähköisiä työkaluja ja menettelytapaohjeita. Monessa korkeakoulussa on törmätty esimerkiksi siihen, että sähköiset tietojärjestelmät ohjaavat liikaa opetussuunnitelmatyötä. Usein näiden järjestelmien ja rakenteiden muuttaminen uudenlaista toimintaa tukeviksi tekijöiksi nähdään niin vaikeana, että joudutaan kysymään: Kumpi ohjaa osaamisperustaista opetussuunnitelmatyötä enemmän – rakenteet vai pedagogiikka? Johtajien tehtävä on varmistaa, että rakenteet eivät rajoita osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön tekemistä.



Kuvat ovat kirjoittajien Prezi-esityksestä.

II Opiskelija keskiössä

Lähteet

Häggman-Laitila, A. & Rekola, L. 2012. Työelämän ja ammattikorkeakoulun kumppanuus. Analyysi edistävästä ja estävästä tekijöistä. Janus vol. 20 (3) 2012, 249–267.

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

Järvensivu, T., Nykänen, K. & Rajala, R. 2010. Verkostojohtamisen opas: Verkostotyöskentely sosiaali- ja terveysalalla. Aalto-yliopisto.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2013. Opetussuunnitelman uudistamisen dynamiikkaa. Esitys Peda-forum-päivillä 20.–21.8.2013. Tampereen yliopisto.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2012, 17–28.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:1.

Opiskelija keskiössä

Opiskelijakeskeisyys tai oppijälähtöisyys ja osaamisperustaisuus ovat olleet usean korkeakoulun opetussuunnitelmauudistuksen ydinajatuksia. Tällöin opetussuunnitelmassa otetaan huomioon opiskelijan elämämaailma sekä pyritään parempaan opintoihin sitoutumiseen ja oppimisyhteisöön kiinnittymiseen. Opiskelijat otetaan mukaan aktiivisina toimijoina myös opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämistyöhön.

Kansallisena tavoitteena on ollut opintojen vauhdittaminen, nopeampi valmistuminen ja työllistyminen. Tavoitetta tukee myös uusi korkeakoulujen rahoitusmalli, joka on ollut esillä uudistettaessa korkeakoulujen opetussuunnitelmia ja opetuksen toteutusmalleja. Samalla on haettu uusia mahdollisuuksia liikkuvuuden ja monialaisuuden toteutumiseen sekä ammatillisen kasvun ja identiteettityön tukemiseen.

Tämän luvun case-kirjoitukset kuvaavat eri ratkaisuja, joilla voidaan tukea opintojen edistymistä, ammatillista kasvua ja identiteettityötä korkeakoulutuksessa sekä opiskelijoiden työllistymistä. Erityisesti generalistialoilla opiskelijalle ei useinkaan automaattisesti muodostu kuvaa koulutuksen tuottamasta osaamisesta suhteessa työelämän tarpeisiin. Oppimisarkkitehtuurimuutoksilla pyritään vastaamaan opiskelijan ja työelämän erilaisiin tarpeisiin. Opiskelijoita rohkaistaan uudenlaisille urapoluille perinteisten valintojen sijaan ja tarjotaan vauhtilinjoja valmistumisen nopeuttamiseen. Lisäksi pyritään pois tarjontälähtöisestä suunnittelusta kysyntälähtöiseen suunnitteluun.

**Amanuenssi Ritva Sakari,
lehtori Kirsti Kasila,
yliopistotutkija Sami Kokko,
tutkijatohtori Tuija Mikkola,
lehtori Terttu Parkatti,
lehtori Arja Piirainen,
yliopistolehtori Tuulikki Sjögren &
tutkijatohtori Katja Waller**
Jyväskylän yliopisto, Terveystieteiden laitos

Kirjoittajat työskentelevät Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksella ja ovat olleet mukana Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa. Tähän Terveystieteiden asiantuntijuus -kurssikokonaisuuden kehittäneeseen työryhmään kuuluvat laitoksen opiskelijaohjaukseen perehtyneet hops-ohjaajat kaikista neljästä pääaineesta sekä amanuenssi. Kandidaatti- ja maisteriopintoihin sisältyvä kokonaisuus tähtää opiskelijoiden oppimis- ja opiskelijaprosessien, asiantuntijuuden kehittämisen sekä työelämään suuntautumisen tukemiseen ja edistämiseen opintojen eri vaiheissa.

Osaavaksi asiantuntijaksi Jyväskylän yliopistossa – Asiantuntijuus-kurssit terveystieteiden opetussuunnitelmassa

Keskustelua yliopistokoulutuksen tuottamasta asiantuntijuudesta on käyty pitkään (Kirjonen 1997). Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen opetussuunnitelmaan sisällytettiin Terveystieteiden asiantuntijuus -kurssi jo vuonna 2000. Tarkoituksena tuolloin oli, että opiskelijoilla olisi opintojen päätösvaiheessa mahdollisuus arvioida omaa asiantuntijuuttaan ja sen kehittymistä koulutuksen aikana sekä pohtia tulevaisuuden näkymiä terveystieteiden asiantuntijana. Oli ilmeistä, että generalistialan yliopistokoulutuksessa opiskelijoille ei automaattisesti muodostunut selvää kuvaa siitä, millaista osaamista koulutus oli tuottanut suhteessa työelämän vaatimuksiin.

Asia oli silloin, ja on edelleen, tärkeä laitoksen opiskelijoiden erilaisten taustojen vuoksi. Opiskelijoista suurimmalla osalla on opiskelemaan tullessaan jokin sosiaali-, terveys- tai liikunta-alan ammattikorkeakoulututkinto ja tutkintoon liittyvä ammattinimike. Vain noin kolmannes aloittaa opinnot suoraan ylioppilastutkinnon jälkeen. Terveystieteiden laitoksen pääaineet ovat fysioterapia, gerontologia ja kansanterveys, liikuntalääketiede ja terveystieteiden kasvatusta, joista fysioterapia-pääaineeseen ei oteta lainkaan opiskelijoita ylioppilastutkinnon (tai vastaavan korkeakoulukelpoisuuden tuottavan tutkinnon) pohjalta. Muissa pääaineissa ylioppilastutkinnon pohjalta valitut opiskelijat

suorittavat ensin kolmivuotisen terveystieteiden kandidaatin tutkinnon ja sen jälkeen kaksi vuotta kestävä maisterin tutkinnon. Ammattikorkeakoulututkinnon tai entisen, sitä vastaavan opistoasteen tutkinnon jälkeen maisterikoulutukseen valitut opiskelijat suorittavat noin vuoden kestävä täydentävät opinnot ennen kaksivuotista maisterin tutkintoa. Laitoksella on myös ammatin pätevyyden tuottava opettajankoulutus (terveystieteiden opettajankoulutus, pääaineena fysioterapia), johon sisäänotto on kuitenkin pieni.

Ylioppilaskiintiössä valitut tulevat opiskelijoiksi terveystieteiden laitokselle yleensä lukion jälkeen ilman suurempaa työelämäkokemusta. Heille tulevaisuuden haaveammatti tai työtehtävät ovat usein epäselviä, eikä varmuutta ole edes siitä, onko ala oikea. Terveysala voi olla helpompi mieltää tuttujen professioiden kautta (esimerkiksi sairaanhoitaja tai fysioterapeutti) kuin yliopistollisena generalistialana. Tästä syystä opiskelijoilla on usein, erityisesti opintojen alkuvaiheessa myös vaikeuksia hahmottaa oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa kehittymistä. Sitä vastoin aikaisemman ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilla opintoihin hakeutumisen motivaationa on usein halu siirtyä uudenlaisiin tehtäviin tai edetä uralla. Tällöinkin opintojen aikana voidaan kokea epävarmuutta ja ristiriitaisuutta, kun ammatillisen pätevöitymisen sijaan opinnot vaativat uudenlaista, kriittistä ja argumentoivaa tapaa hahmottaa tietoa sekä syventää ajattelua ja osaamista. Joskus vankka työkokemus ja ammatti-identiteetti voivat jopa vähentää avoimuutta uuden tiedon ja kriittisen ajattelutavan omaksumiseen. Aikaisemman hoito- tai terapiatyön ammatillisen identiteetin tilalle tarvitaankin identiteetin uudelleen määrittelyä, jotta uuden oppiminen ja uudenlaisen asiantuntijuusidentiteetin rakentaminen mahdollistuvat. Vaikka muutos saattaa lisätä epävarmuutta, se tukee samalla työelämävalmiuksien kehittymistä. Jatkuva identiteettityö on välttämätöntä nykyisessä työelämässä, jonka tunnuspiirteitä ovat jatkuva muutos, työurien katkokset, pätkätyöt, vaihtuvat projektit ja työtehtävien toistuva muuttuminen (Mahlakaarto 2010). Epäselvyys tulevasta ammatista on siinänsä varsin tavallista ei-ammattisuuntautuneilla aloilla. Esimerkiksi Mäkisen (2004) mukaan kolmantena opiskeluvuonna humanististen ja luonnontieteellisten alojen opiskelijoista vain hieman yli kolmanneksella oli mielessään tietty ammatti tai ala, johon he tähtäsivät.

Terveystieteiden opettajankoulutuksesta valmistuttuaan opettajat voivat suuntautua professiotyömarkkinoille, mutta muut kilpailevat yleisillä työmarkkinoilla. He voivat hakea työtehtäviä, joissa edellytyksenä on terveystieteiden maisterin tutkinto, tai tehtäviä, joihin ei edellytetä alaspesifiä korkeakoulututkintoa. Yliopistossa toteutettujen sijoittumis- ja uraseurantakyselyjen mukaan laitokselta valmistuneiden tavallisimpia työtehtäviä ovat erilaiset suunnittelu-, kehittämis-, johto- ja tutkimustehtävät, nimikkeinä esimerkiksi projektisuunnittelija, projektipäällikkö, kehittämisspäällikkö, palvelujohtaja, erityissuunnittelija, aluesihteerit, tutkija ja tutkimuskoordinaattori.

Asiantuntijuuskurssien suunnitteluvaiheita

Laitoksen ensimmäinen Terveystieteiden asiantuntijuus -kurssi sijoittui maisteriopintojen päätösvaiheeseen. Kurssi koettiin hyödylliseksi, mutta esiin vähitellen nousi myös uudistustarpeita. Kurssia arvioitaessa havaittiin, että kurssilta puuttui useita tärkeitä teemoja, kuten työelämävalmiuksien ja -osaamisen vahvistaminen. Opiskelijat kokivat oman asiantuntijuutensa tunnistamisen ja arvioimisen vaikeaksi vielä opintojen loppuvaiheessakin. Lisäksi opiskeluajan kokemusten muisteleminen ja reflektointi jälkikäteen oli haasteellista. Näiden seikkojen pohjalta todettiin, että opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen tulisi kiinnittää huomiota läpi opintojen. Opintojen eri vaiheissa toteutettavat kurssit voisivat paremmin tukea asiantuntijuuden tietoista kehittämistä ja opiskelijoiden itseohjautuvuutta opintojen suuntaamisessa. Kurssi päätettiin laajentaa usean osakurssin kokonaisuudeksi, joka jatkuisi koko opintojen ajan ja jonka ensimmäinen osa sijoittuisi heti ensimmäisen opiskeluvuoden alkuun.

Terveystieteiden opettajaopinnoissa asiantuntijuuskurssia laajennettiin vuonna 2002 niin, että se eteni yhtäaikaaisesti vuoden kestävien opettajan pedagogisten opintojen kanssa. Vuodesta 2005 lähtien Terveyskasvatus-oppiaineessa on toteutettu kolmen asiantuntijuuskurssin kokonaisuutta, jossa kurssit sijoittuivat opintojen alku-, keski- ja loppuvaiheeseen. Saatujen kokemusten ja opiskelijoiden positiivisen palautteen perusteella laitoksella aloitettiin laajempi kehittämistyö, jota varten perustettiin työryhmä vuonna 2010. Työryhmä koostui eri pääaineiden aikaisempia asiantuntijuuskursseja vetäneistä opettajista sekä HOPS-ohjaajista, jotka olivat kiinnostuneita asiasta ja halusivat panostaa asiantuntijuus-näkökulman, opiskelijaohjauksen ja työelämävalmiuksien kehittämiseen. Vuoden 2011 lopussa laitos pääsi mukaan yliopistolla käynnissä olleeseen Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella -projektiin (Penttinen 2011) sekä sen jatkohankkeeseen Yliopistosta työelämään (ESR), joiden myötä kehittämistyötä päästiin viemään tehokkaasti eteenpäin ja saatiin välineitä kurssisisältöjen suunnitteluun ja toteutukseen sekä opiskelijaohjaukseen. HOPS-työskentely oli otettu käyttöön laitoksella jo aikaisemmin, mutta nyt se sisällytettiin kursseihin ja näin osaksi tutkintovaatimuksia.

Kehittämistyössä haluttiin yhdistää asiantuntijuusprosessi kiinteästi opiskelija- ja oppimisprosesseihin (Skaniakos 2011). Tavoitteena oli vahvistaa opintojen aikaista oppimisprosessia kehittämällä muun muassa kokonaisvaltaista opiskelijaohjausta sekä yksilö- että ryhmätasolla. Opiskelijajaprosessin käynnistyminen nousi tärkeäksi erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijoiden kiinnittyminen osaksi opiskelijajayhteisöä sekä yliopiston opiskelukulttuuria ja toimintatapoja nähtiin opiskelua tukevana prosessina. Asiantuntijuusprosessin merkitys kasvaa opintojen edetessä ja osaamisen karttuessa, mutta asiantuntijuuden kehittymisen ja opintojen työelämäyhteyden pohdinta haluttiin aloittaa jo opintojen alussa. Huomion kiinnittäminen asiantuntijuusprosessiin

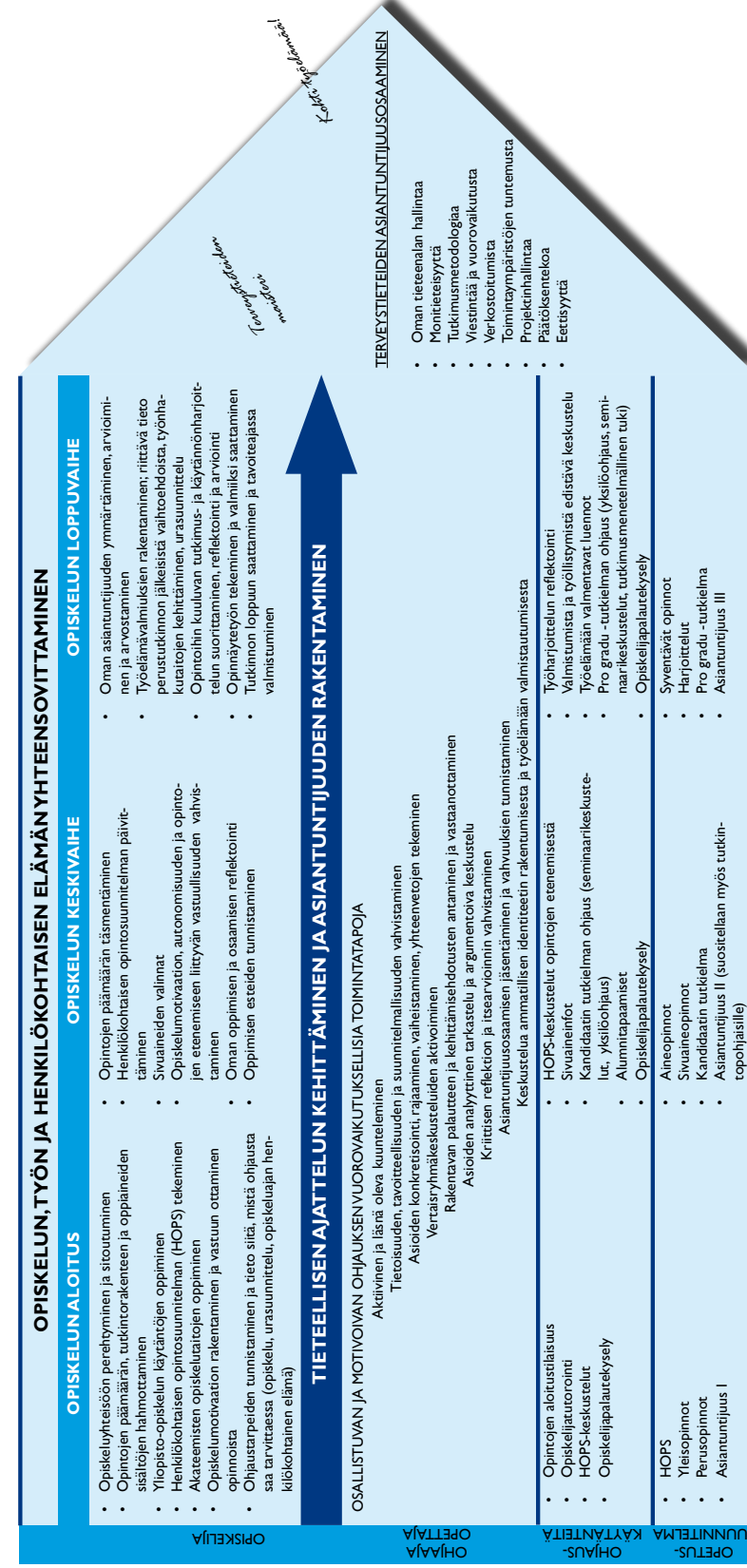
opintojen alusta lähtien on tärkeää, jotta akateemiset valmiudet ja asiantuntijaidentiteetti ehtivät kehittyä opintojen aikana (Eerola & Vadén 2005).

Opiskelijaohjauksen kehittämistyössä määritettiin ensin ohjauksen tavoitteet ja sitten kuvattiin opiskelijaohjausprosessi. Laitoksella yksilö- ja ryhmäohjauksen tavoitteena on edistää opiskelijoiden hyvinvointia, opintojen suunnittelua ja etenemistä sekä tukea opiskelijoiden ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden rakentumista. Ohjausprosessi on kuvattu opiskelijalähtöisesti vaiheittain: opiskelun aloitus, keskivaihe ja loppuvaihe. Ohjausprosessiin sisältyy opiskelijaprosessi (psykososiaalinen ohjaus ja HOPS-ohjaus), oppimisprosessi (opintojen ohjaus) ja asiantuntijuusprosessi (työelämävalmiudet ja uraohjaus). Prosessikuvauksessa jäsennetään ohjaukseen liittyviä opetussuunnitelman sisältöjä ja laitoksen konkreettisia ohjauskäytäntöjä. Ohjausprosessi linkittyy asiantuntijuuskurssien myötä kiinteästi opetussuunnitelmaan.

Opiskelijaohjauksesta tehty prosessikuvaus (kuva 1) lisää ohjaukseen osallistuvien ymmärrystä ohjausprosessin kulusta ja siihen sisältyvistä opiskelijan ja ohjaajan vastuista sekä vahvistaa ohjauksen sujuvuutta, pitkäjänteisyyttä ja tasalaatuisuutta. Ohjauksen tavoitteiden toteutumisen ja riittävyden arviointimittarina käytetään vuosittaista opiskelijapalautekyselyä, joka sisältää ohjausprosessiin kohdennetun kysymyspatteriston. Opiskelijapalautetta käsitellään sekä henkilökuntakokouksissa että opiskelijoiden kanssa asiantuntijuuskursseilla. Yhteisten keskustelujen pohjalta ohjausprosessia kehitetään eteenpäin. Opiskelijaohjauksen kehittämistyön tuotoksena on syntynyt ohjausesite, jota jaetaan joka vuosi kaikille uusille opiskelijoille.

Viereinen sivu:

Kuva 1. Opiskelijaohjauksen prosessikuvaus



Kurssien työelämäorientaation tavoitteita pohdittiin kolmesta näkökulmasta (Penttinen ym. 2013). Tiedollisiin tavoitteisiin liittyvät muun muassa oman alan asiantuntijuuden elementit sekä tieto työmarkkinoista, ammateista ja tehtävistä. Tunne- ja asennetasolla keskeistä on käydä läpi asioita, jotka liittyvät muun muassa omiin arvostuksiin, haaveisiin, minäpystyvyyteen sekä merkityksellisiin työ- ja oppimiskokemuksiin. Taitotasolla tärkeitä tekijöitä ovat vuorovaikutustaidot työyhteisössä, alaspesifit taidot sekä organisointi-, esiintymis- ja viestintätaidot, jotka liittyvät esimerkiksi CV:n ja portfolion laatimiseen sekä työpaikkahaastatteluun. Näitä sisältöjä on sijoitettu kolmeen terveystieteiden asiantuntijuuskurssiin.

Asiantuntijuuskurssien nykytilanne

Työskentelyn tuloksena terveystieteiden laitoksen opetusohjelmassa on tällä hetkellä kolme asiantuntijuuskurssia: ensimmäinen (1 op) heti ensimmäisen opiskeluvuoden alussa, toinen (1 op) kolmantena opiskeluvuonna ylioppilastutkinnon pohjalta opiskelevilla ja muilla toisena opiskeluvuonna sekä kolmas kurssi (3 op) maisteriopintojen viimeisenä keväänä. Ensimmäisen kurssin tavoitteena on, että opiskelijoilla on kurssin lopussa käsitys yliopisto-opiskelun luonteesta sekä koulutuksen sisällöistä ja rakenteesta. Heidän tulee osata suunnitella ja arvioida omaa oppimistaan muun muassa eHOPSin ja portfolion avulla. Sisältöihin kuuluu myös työskentelyä, jonka tavoitteena on, että opiskelijat ymmärtävät roolinsa ja mahdollisuutensa asiantuntijuutensa kehittämässä ja suuntaamisessa, muun muassa sivuaineopintoihin liittyvät mahdollisuudet. Lisäksi he alkavat hahmottaa terveystieteiden asiantuntijan työllistymismahdollisuuksia ja ymmärtävät kansainvälistymisen merkityksen opintojen osana.

Toisen, opintojen keskivaiheille sijoittuvan kurssin tavoitteena on, että opiskelija tunnistaa oman asiantuntijuutensa kehittymisen vaiheita sekä osaa arvioida ja osoittaa opiskelun ja oppimisen tuottamaa osaamistaan. Asiantuntijuuden reflektointi suhteessa työelämään on tärkeässä osassa. Tässä vaiheessa päivitetään eHOPS ja portfolio. Kansainvälisyys on edelleen mukana, nyt enemmän tulevia työtehtäviä ajatellen. Opintoihin kuuluvan työharjoittelun vaihtoehtojen ja suuntautumisen selvitystyö aloitetaan tässä vaiheessa. Ohjelmaan sisältyvä alumnitapaaminen ja työhaastatteluharjoitus auttavat työelämän odotusten ja osaamisvaatimusten sekä mahdollisten urapolkujen hahmottamisessa. Kurssilla käsitellään myös valmistuneiden terveystieteilijöiden työllistymistä ja ammattinimikkeitä.

Viimeisellä kurssilla keskitytään opinnoissa saavutettuun asiantuntijuuteen ennen työelämään siirtymistä. Tavoitteena on, että opiskelijat osaavat arvioida kriittisesti omaa oppimistaan ja kehittymistään asiantuntijana ja osaavat soveltaa oman tieteenalansa asiantuntijuutta tehtävissä, joissa tarvitaan yksilöllistä, yhteisöllistä ja yhteiskunnallista näkökulmaa. Opiskelijat paneutuvat asiantuntijuuteen liittyvään kirjallisuuteen, jota käytetään kurssilla keskuste-

lun pohjana. Lisäksi harjoitellaan oman osaamisen näkyväksi tekemistä työhaakemuksen ja näyteportfolion avulla. Terveystieteiden opettajankoulutuksessa asiantuntijuuskurssista kaksi viimeistä on eriytetty omaksi opettajaopintojen ajan kestäväksi kurssiksi. Opettajaopinnoissa kurssisisältöihin on kuulunut myös työelämäharjoittelun eli opetusharjoittelun reflektointia. Tavoitteena on asiantuntijuuskurssien yhteisten tavoitteiden lisäksi tukea tutkivaa ja kehittävää opettajuutta, johon sisältyy andragogiikan eli aikuisten oppimisen periaatteiden mukaisesti vankka autonomia, eettisyys, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Yhteiskunnallisen muutoksen seuraukset, esimerkiksi entistä laaja-alaisemman osaamisen vaatimukset, vaikuttavat myös terveystieteiden oppimis- ja opetustyöhön.

Kurssilla toimivat vierailevina luennoitsijoina yliopiston omien palvelujen, kuten kansainvälisten palvelujen ja työelämäpalvelujen henkilöstöä, sekä työelämän edustajia. Muuten kurssilla pyritään välttämään luennoimista, ja opiskelu perustuu enemmän ryhmätyöskentelyyn ja -ohjaukseen ja monenlaisiin ryhmätehtäviin, joissa opiskelijat keskustelevat sekä tuottavat ja jakavat itselleen tärkeitä asioita (Penttinen & Skaniakos 2011). Ryhmäohjaus lähtee opiskelijakeskeisestä vuorovaikutuksesta, jossa yksilöllisiin tarpeisiin pyritään vastaamaan ryhmätoiminnan avulla hyödyntäen vertaistukea ja yhteisöllistä oppimista (Penttinen & Skaniakos 2011). Opiskelijoiden hyvä ryhmäytyminen tukee monin tavoin opiskelijaprosessia. Näillä keinoilla pyritään tukemaan opiskelijoiden asiantuntijaidentiteetin, opettajakoulutuksessa opettajaidentiteetin, rakentumista koko opiskelun ajan.

Tulevaisuuden näkymiä

Kurssien kehittämistyö on jatkuva prosessi. Tähän mennessä saatu opiskelijapalaute on ollut myönteistä. Palaute on sisältänyt mainintoja siitä, miten kurssit ovat avanneet silmiä ja selkiyttäneet ajatuksia. Keskusteluilmapiiriä on pidetty avoimena ja työhaastatteluharjoituksia opettavaisina. Erityisesti ylioppilastutkintopohjalta opiskelevien työllistymis- ja suuntautumismahdollisuuksia on toivottu käsiteltävän lisää. Myös kurssien laajentamista on toivottu, esimerkiksi keskivaiheen kurssi voisi kestää koko lukuvuoden. Kuvaava ja kurssin kehittäjien näkökulmasta toivottu palaute oli erään keskivaiheen kurssin opiskelijan maininta: ”Ajatukset vaihtelivat [kurssilla] ideoista ahdistukseen, ehkä merkki siitä, että ajatusprosessi urasta lähti liikkeelle.”

Kokemusten mukaan kurssit ovat tärkeitä ”pysähtymisen paikkoja” opiskelijoille, koska opiskelukiireiden lomassa näitä asioita ei välttämättä ole aikaa pohtia tai pohdinta yksin koetaan vaikeana. Opetusmenetelmissä pyritään sellaiseen opiskelijakeskeisyyteen, joka ei kaikilla substanssikurssilla ole mahdollista. Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen parhaalla tavalla edellyttää kuitenkin laitoksen koko opetushenkilökunnan sitoutumista sovituihin opiskelijaohjauksen periaatteisiin, mikä tuottaa haasteita. Kurssien toteuttaminen koko opiskeluaikana kestävä jatkumona on hyvä asia, koska se

auttaa opiskelijoita havaitsemaan oman kehityksensä. ESR-hankkeen kautta saatu ulkopuolinen tuki oli erinomaisen hyvä, sillä se toi keskeisiä uusia näkökulmia, perusteluja ja välineitä kehittämistyöhön. Konkreettiset ryhmätävät ja opiskelijoiden tavoitteellinen työskentely yhteisöllisyyttä rakentaen toimii hyvin ja toivon mukaan kantaa työelämään asti. Opiskelijoiden erilaiset taustat ovat haaste, mutta myös oppimista rikastava tekijä.

Tulevaisuudessa asiantuntijuuskurssien kehittämistyö jatkuu palautteen perusteella. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden työelämäkokemuksia tulisi hyödyntää paremmin, niin että linkki uuden ja aikaisemman asiantuntijuuden välille löytyisi jo opintojen varhaisemmassa vaiheessa. Työelämäyhteyden vahvistaminen laitoksen opetuksessa laajemminkin on tärkeä tavoite. Alumnitoiminta on viime aikoina saanut uutta pontta tiedekunnassa, mikä luo mahdollisuuksia hyödyntää paremmin jo työelämässä olevien asiantuntijoiden kokemuksia ja näkemyksiä nykyisten opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämisessä. Parasta aikaa laitoksella kehitetäänkin jatkoprojektina tälle hankkeelle oppiainekohtaisia työharjoittelukursseja. Tarkoitus on yhdistää yksi ensimmäisen ja yksi viimeisen asiantuntijuuskurssin tapaamisista niin, että aloittavat opiskelijat voivat luoda silmäyksiä tulevaan ja viimeisen vaiheen opiskelijat jakaa työharjoittelukokemuksiaan.

Lähteet

Eerola, S. & Vadén, T. 2005. Vailla punaista lankaa – vai vailla kysymystä? Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere University Press, Tampere, 75–84.

Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, 30–47.

Mahlakaarto, S. 2010. Voimaantuminen identiteettityönä – vahvaksi työssä? Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. WSOYPro Oy, Helsinki, 175–190.

Penttinen, L. 2011. Opinnoista (työ)elämään: tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008–2011, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Penttinen, L. & Skaniakos, T. 2011. Ohjauskeskustelusta ryhmäohjaukseen. Teoksessa Penttinen, L., Skaniakos, T., Ansela, M. & Plihtari, E. (toim.) HOPS-ohjaus: osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008–2011, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, 24–47.

Penttinen, L., Skaniakos, T. & Lairio, M. 2013. Supporting students' pedagogical working life horizon in higher education. *Teaching in Higher Education* 18 (8), 883–894.

Skaniakos, T. 2011. HOPS tukee opintoja ja kasvua asiantuntijuuteen. Teoksessa Penttinen, L., Skaniakos, T., Ansela, M. & Plihtari, E. (toim.) HOPS-ohjaus: osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008–2011, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, 6–12.



Johtaja Leena Nieminen & palvelusuunnittelija Anna Pohjalainen
Laurea-ammattikorkeakoulu

Leena Nieminen työskentelee johtajana Laurea-ammattikorkeakoulussa vastuualueenaan koulutuksen, erityisesti koulutusprosessin sekä avoimen ammattikorkeakoulun kehittäminen. Nieminen vastasi uusien koulutusvastuiden mukaisesta opetussuunnitelmien uudistamistyöstä toimien keskeisten asiaa työstävien työryhmien vetäjänä. Laureassa on kehitetty erityisesti yhteisiä työtapoja opetussuunnitelmien yhtenäistämiseksi osana Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanketta.



Anna Pohjalainen on kasvatustieteilijä ja työskentelee opetuksen ja aluekehityksen suunnittelijana Laurea-ammattikorkeakoulussa. Hän osallistui Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen osana Laureassa toteutettuun opetussuunnitelmien uudistustyöhön asiaa työstävien työryhmien sihteerinä koordinoiden työskentelyä ja kehittämisen yhteisiä työtapoja opetussuunnitelmien yhtenäistämiseksi.

Urasuunnittelulla kiinni opintoihin ja työelämään

Koulutusvastuu-uudistuksen peruslähtökohdiksi asetettiin Laurea-ammattikorkeakoulussa muun muassa opiskelijälähtöisyys, osaamisperustaisuus ja uusi ohjausosaaminen. Koulutusvastuut on määritelty Laurean toimiluvassa ammattikorkeakoulun antamina tutkintoina, ja uudistus kulmineoitiin osaamisperustaiseen opetussuunnitelmatyöhön. Opetussuunnitelmauudistus toteutettiin siirtymällä moduulipohjaiseen opetussuunnitelmaan, jossa moduulit muodostavat osaamista kehittävät osaamiskokonaisuudet. Tutkinnot koostuvat pakollisista ydinosaamismoduuleista ja vapaasti valittavista täydentävien osaamisen moduuleista.

Tavoitteeksi asetettiin koko Laurea-ammattikorkeakoulun tasoiset tutkintokohtaiset opetussuunnitelmat entisten yksikkökohtaisten sijaan. Tämän tavoitteen tueksi ja saavuttamiseksi määriteltiin suunnittelua viitoittamaan yhteiset reunaehdot. Reunaehtojen mukaan kussakin tutkinrossa on yhteiset ydinosaamismoduulit osaamistavoitteineen, mutta moduulien sisällä olevat opintojaksot voivat poiketa toisistaan yksiköiden profiileista ja painoaloista riippuen. Yhtenäisyyden vahvistamiseksi päätettiin, että kaikkiin tutkintokoh-

taisiin opetussuunnitelmiin sisällytetään yhteinen 30 opintopisteen laajuinen moduuli. Tähän moduuliin kuuluvat opinnäytetyö, tutkimus- ja kehittämismenelmäosaaminen sekä urasuunnittelu. Tämän moduulin suorittamisen aikajänne kattaa koko opiskeluajan, poiketen näin Laurean yleisohjeesta, jossa moduuli tulisi suorittaa kahden peräkkäisen lukukauden aikana. Tämä moduuli sai kehitystyön myötä nimen Kehittämisaaja ja työelämän uudistaja.

Urasuunnittelu omaksi opintojaksokseen

Urasuunnittelu-opintojaksolla on ammattikorkeakoulun näkökulmasta kahtaalle suuntautuvia tavoitteita. Korkeakoulun tavoitteena on tukea opintojen riittävää edistymistä (vähintään 55 opintopistettä/vuosi), tutkintojen suorittamista ja opiskelijoiden työllistymistä ammattikorkeakoulun tuloksellisuuden varmistamiseksi. Opiskelijan näkökulmasta ensisijaisena tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillisen identiteetin syntymistä, osaamisen kehittymistä ja opintojen etenemistä.

Urasuunnittelu-opintojakson (5 op) tavoitteiksi asetettiin, että opiskelija osaa

- suunnitella omia opintoja ja ammatillista kehitystä työelämän näkökulmasta
- käyttää erilaisia oppimismenetelmiä ja työkaluja opintojen tukena menestyksellisesti
- toimia itsenäisesti ja tiimin jäsenenä
- reflektoida, arvioida ja kehittää itseään oppijana
- arvioida ja tunnistaa olemassa olevat mahdollisuudet kansainvälistyvillä työmarkkinoilla
- tunnistaa työelämän ja -kulttuurien ominaispiirteet.

Suunnittelun lähtökohta on ollut, että opintojakso alkaa opintojen alussa ja päättyy opintojen loppupuolella. Opintojakson toteutustavassa otetaan huomioon kunkin koulutusalan erityispiirteet ja -tarpeet.

Alustavien toteutussuunnitelmien mukaan opintojakson alkuvaiheessa painottuvat perinteisesti tuutorointiin sisältyvät asiat sekä itsetuntemukseen ja tiimitoimintaan liittyvät sisällöt. Työllistymismahdollisuuksiin ja työnhakutaitoihin keskitytään opintojakson loppupuolella.

Uusi ajatus on myös se, että opiskelijoita pyritään jatkossa ryhmäyttämään keskenään samankaltaisten tavoitteiden suhteen. Tällöin ohjausta voidaan kohdentaa aiempaa paremmin sitä tarvitseville. Ryhmäyttämisperusteina voivat toimia niin opintojen etenemisen tahtiin liittyvät tavoitteet, uratavoitteet, kansainvälistymisasiakkeet kuin myös opintojen toteutustapaan liittyvät toiveet.

Tavoitteena on, että ohjausresursseja saadaan ryhmäyttämisen kautta kohdennettua tehokkaammin erityisesti niiden tukemiseen, jotka ovat epävarmoja alavalintansa ja uransa suhteen. Vastaavaa ohjauksen kohdentamista esittää Kuurila (2012, 2013) tutkimuksissaan.

Tukipalveluita kehitetään tukemaan urasuunnittelua

Edellä mainittujen asioiden lisäksi Laureassa on päätetty urapalveluiden kokonaisvaltaisemmasta kehittämisestä tukemaan erityisesti niitä opiskelijaryhmiä, joiden työllistymiseen liittyy erityishaasteita. Palveluiden kehittämisessä on lähdetty liikkeelle keräämällä urasuunnitteluun ja työnhakuun liittyvää tietoa, työkaluja on koottu sekä opiskelijoiden että ohjaajien saataville. Myös yhteisiä uratapahtumia kehitetään.

Palvelujen kehittämiselle taustalla on se, että ulkomaisten opiskelijoiden on todettu työllistyvän Suomessa melko vaikeasti opintojen jälkeen (Majakulma 2011). Heikentynyt työllisyystilanne asettaa haasteita monille valmistuneille työpaikan löytämisessä.

Ohjausosaamisen kasvava merkitys valinnoissa

Moduulipohjainen opetussuunnitelma mahdollistaa opiskelijalle aiempaa koulutusohjelmaperustaista opetussuunnitelmaa enemmän valintoja, ja tämä asettaa vaatimuksia myös ohjausosaamiselle. Laurean päätös siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus valita samannimisiin moduuleihin opintoja myös muiden yksiköiden tarjonnasta, lisää valinnan mahdollisuuksia erityisesti liiketalouden, sosiaalialan ja sairaanhoitajakoulutuksen opiskelijoille, joille tarjontaa on usealla kampuksella. Opiskelijalla on mahdollisuus sisällyttää moduuleihin opintoja myös muista korkeakouluista, jos muualla suoritettavat opinnot ovat linjassa moduulien tavoitteiden kanssa.

Opintojen toteutustapoja on tarkoitus monipuolistaa myös ottamalla käyttöön toteutusluokat, joissa määritellään, millaisia kehittämishankkeita opintoihin liittyy sekä missä ja miten opintoja voi suorittaa. Esimerkkinä toteutusluokasta ovat vaikkapa pääosin virtuaalisesti toteutettava aluekehityshanke ja työpaikalla toteutettava kehittämisprojekti. Opiskelija voi myös valita itselleen sellaisia opintoja, jotka on suunniteltu erityisesti yrittäjäksi tähtäävälle.

Koska opiskelijalla on mahdollisuus valita täydentävän osaamisen opinnot omasta alastaan riippumatta, tavoitteena on ohjata opiskelijaa valitsemaan sellaisia opintoja, jotka tukevat hänen uratavoitteitaan. Opiskelija voi rakentaa itselleen uudenlaista urapolkua perinteisempien polkujen sijaan. Toisaalta silloin, kun opiskelija tavoittelee tiettyä pätevyyttä tai kelpoisuutta, esimerkiksi lastentarhanopettajan kelpoisuutta, on tärkeää, että hänet osataan ohjata oikeiden täydentävien opintojen pariin.

Koulutusvastuu-uudistuksen yhtenä pyrkimyksenä on muuttaa toimintaa opiskelijälähtöisempään suuntaan, mikä edellyttää opiskelijan tarpeiden ja toiveiden parempaa huomioimista. Tarjontalähtöisestä suunnittelusta on tavoitteena edetä kysyntälähtöiseen suunnitteluun, mutta tämä edellyttää vielä järjestelmätasolle ulottuvaa kehittämistyötä. Myös opiskelijan ohjauksessa tuetaan opiskelijaa ottamaan vastuu omista suunnitelmistaan ja toiminnastaan.

Kaiken kaikkiaan uraohjaus nähdään Laureassa jokaisen tehtävänä. Kaikkea opinnoissa syntyvää osaamista tulee tarkastella työelämän näkökulmasta. Laurean LbD-toimintamalli (Learning by Developing) kiinteine työelämäyhteyksineen opintojen aikana auttaa opiskelijaa kiinnittymään työelämään jo ennen valmistumistaan.

Lähteet

- Kuurila, E. 2012. Uraohjaus ja opiskelijoiden urasuunnittelu ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.
- Kuurila, E. 2013. Uraohjaus ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4.2013, Ammattikoulutuksen tutkimusseura ry, 50–60.
- Majakulma, A. 2011. Ammattikorkeakouluista valmistuneiden ulkomaalaisten työllistyminen. Teoksessa Rinne, R., Tähtinen, J., Jauhiainen, A. & Broberg, M. (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. FERA, Suomen kasvatustieteellinen seura ry.



Irma Kunnari työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulussa yliopettajana ja pedagogisena kehittäjänä. Hän on toiminut yli kahdenkymmenen vuoden ajan opettajien osaamisen sekä organisaatioiden pedagogisen kehittämisen parissa. Osaamisperustaisuus korkeakoulussa -hankkeessa Kunnari toimi asiantuntijana.

Birgitta Varjonen työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulussa yliopettajana ja kehittämisspäällikkönä. Hän on ollut kymmenen vuoden ajan mukana erityisesti ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Tällä hetkellä Varjonen toimii ammattikorkeakoulun koulutusprosessin uudistus- ja kehittämistyössä.

Risto Salminen on toiminut syksystä 2012 alkaen Hämeen ammattikorkeakoulun koulutusprosessin kehittämisestä vastaavana vararehtorina. Takanaan hänellä on lähes 30 vuoden kokemus opisto- ja ammattikorkeakoulutoiminnasta, viimeiset kuusi vuotta hän on toiminut johtamisen ja kehittämisen tehtävissä.

**Yliopettaja Irma Kunnari,
kehittämisspäällikkö Birgitta Varjonen &
vararehtori Risto Salminen**
Hämeen ammattikorkeakoulu

Oppimisarkkitehtuurin muutos – opiskelija keskiössä DNA

Hämeen ammattikorkeakoulu uudistaa koko oppimisarkkitehtuurinsa vastaamaan tulevaisuuden työtä ja opiskelijoiden tarpeita. Oppimisarkkitehtuuriuudistuksessa luomme opetussuunnitelmiin laajoja osaamisperustaisia kokonaisuuksia ja rakennamme koulutukseen kolme erilaista opiskelutapaa tukemaan eri tavoin ja eri aikarytmisissä toimivia opiskelijoita. Lisäksi vahvistamme yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä tiedontuottamista luomalla uusia oppimismenetelmiä sekä uudistamalla fyysisiä tiloja. Kehitämme kokonaisvaltaisesti toimintatapaa, joka jatkuvasti auttaa opiskelijoita ja henkilöstöä sekä organisaatiota uudistumaan. Kuvaamme tässä artikkelissa vuosina 2013 ja 2014 kehittämisen lähtökohdista kolmea opiskelutapaa sekä niiden sisällä kulkevaa DNA:ta (Christensen & Eyring 2011), joka luo perustan kunkin opiskelutavan osaamisperustaiselle toteutukselle ja innostavalle korkeakoulupedagogiikalle. Muutos kohdentuu koko ammattikorkeakouluun.

HAMKin *opiskelija keskiössä* -periaatteella tarkoitetaan koulutuksessamme sekä sen uudistustyössä kulkevaa DNA:ta. Se rakentuu kahdesta keskeisestä kierteestä, joita ovat koulutuksen innostavuus ja työelämäläheisen tutkivan oppimisen tukeminen. Yhteisen DNA:n elementtejä ovat opiskelijoiden keskeinen ja aktiivinen rooli oppimisessa, toiminnallisuus, digitalisaatio, välittävä ilmapiiri ja ohjaukulttuuri, tiimityö ja yhteisöllinen toimintatapa sekä uraohjaus ammatillisen kasvun tukemisena ja osaamisen jatkuvana arviointina. Osaamisperustaisuuden ytimessä elää ajatus laadukkaasta oppimisesta keinona päästä tavoiteltavaan osaamiseen. Biggs (2003) korostaa osaamistavoit-

teiden ja oppimiskäytänteiden keskinäistä linjakkuutta syvätason oppimisen aikaansaamiseksi. Tällöin tulevat tarkasteluun esimerkiksi opiskelijan rooli oppimisessa, oppimisympäristöt ja -menetelmät sekä osaamisen arvioinnin käytänteet. Vastaavatko nämä tavoiteltavaa osaamista? Millaiseksi opiskelijan roolin on muutouduttava, jotta osaamistavoitteet voidaan saavuttaa? Mitä se meiltä ammattikorkeakouluorganisaationa ja -toimijoina vaatii?

Ydinajatuksenamme on vahvistaa opiskelijan aktiivista toimijuutta ja omistajuutta oman osaamisensa kehittämisessä, jolloin työn kohde vaihtuu opetuksesta opiskelijan ammatillista kasvua tukevaksi. Tästä näkökulmasta lähdimme uudistamaan oppimisarkkitehtuuria ja siirryimme osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa laajempiin, vähintään 15 opintopisteen osaamiskokonaisuuksiin, joiden toteutuksesta vastaavat tiimit. Osaamiskokonaisuuksien toteuttamiseen luotiin kolme opiskelutapaa, joissa haluttiin entistä selkeämmin ottaa lähtökohdaksi opiskelijan elämäntilanne sekä halu ja kyky opiskella omalla tavallaan: 8–16 työpäivätyöskentelyä vastaava päätoiminen opiskelu, 18–100 työelämässä tapahtuvaa oppimista hyödyntävä opiskelutapa sekä 24/7 nopeasti ja oma-aloitteisesti etenevien opiskelutapa.

Opiskelija keskiössä DNA ja kolme opiskelutapaa

Uudet opiskelutavat luovat perustan innostavalle oppimiskulttuurille ja osaamisperustaiselle opiskelulle. Opiskelutavoilla ja rakenteilla annettiin myös henkilöstölle mahdollisuus ja välttämättömyys tarkastella omaa työtänsä uudella tavalla sekä osallistua itse uusien rakenteiden luomiseen. Yhteistä kaikille opiskelutavoille on edellä esitetty opiskelija keskiössä -periaatteen DNA. Oppiminen mahdollistetaan huomioiden oppijoiden erilaiset lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet. Korostamme, että oppiminen on elämys, mikäli opiskelija panostaa siihen ja toimii aktiivisesti. Korostamme myös oppimisessa oppijan autonomisuutta, joka luo pohjan sisäisen motivaation syntymiselle (Leroy ym. 2007). Opiskelutavoilla ja niille luonteenomaisilla ympäristöillä tuemme opiskelijoiden autonomisuutta, luomme tilaa opiskelijan kuuntelemiselle ja ongelmanratkaisulle sekä jatkuvalla osaamista kehittäväälle palautteelle.

Opiskelutapoja ja niiden kuvauksia työstettiin yli 300 henkilön voimin koulutus- ja tutkimuskeskusten yhteisissä tilaisuuksissa ja johdon eri työpajoissa. Mukana oli myös opiskelijaedustajia. Opiskelutapojen rakentumiseksi ja kuvaamiseksi kehitettiin yhteinen työkalu, jonka avulla pyrittiin kussakin opiskelutavassa vastaamaan seuraaviin kysymyksiin kolmesta näkökulmasta: 1) Opiskelutavan perusluonne: Millä tavalla opiskeleville tämä opiskelutapa erityisesti soveltuu? Millaista lisäarvoa tuotamme kohderyhmälle tässä opiskelutavassa? 2) Opiskelutavan muotoilu: Miten opiskelija toimii opiskelutavassa? Millainen oppimisympäristö tarvitaan? Millainen toimijayhteisö tuottaa opiskelutapaa? 3) Opiskelutavan innostava työkalu: Millaista yhteisöllistä työtapaa opiskelutavan toteuttaminen edellyttää? Miten uraohjaus ja välittävä työtapa toteutuvat opiskelutavassa?

Yhteisöllisesti muotoutuneiden kolmen opiskelutavan lyhyet luonnehdinnat

8–16 on työpäivätyöskentelyä vastaava opiskelutapa, joka aktivoi oppijaa sekä haastaa vastuullisuuteen ja osallistumiseen. Opiskelu vastaa työskentelyä työpaikoilla, ja oppimistyötä tehdään tiimeissä ja verkostoissa. Opiskelu painottuu projekteihin, työelämän ja tutkimustyön toimeksiantoihin; opiskelijan oppimisen ohjauksessa korostuu tiivis ja kannustava vuorovaikutus (välttämättä ohjaus). Kytkeytyminen tulevaan työhön on selkeä ja kirkas. Opiskelija sitoutuu ja ottaa vastuun oppimistyöstä. Työviikon aikana käytetään monipuolisesti eri oppimismenetelmiä, joissa hyödynnetään ammattikorkeakoulun ja työelämän tarjoamia oppimisympäristöjä. Opinnot etenevät ohjatusti ja toiminnallisesti ryhmän mukana. Opiskelijat saavat palautetta ohjaajilta, opettaja-valmentajilta ja toisiltaan työskentelyn lomassa.

Opiskelutavan taustalla on ajatus mielekkästä, yhteisöllisestä ja toiminnallisesta oppimisesta. Tarjoamme erilaisia tehtäviä ja innostavaa opetusta monenlaisten oppijoiden tarpeisiin.

18–100 on työelämässä tapahtuvaa oppimista hyödyntävä opiskelutapa. Opiskelutapa soveltuu opiskelijalle, joka käy töissä ja haluaa opiskella samanaikaisesti. Lähtökohdaksi on rakentaa työssä käyvän opiskelijan aikatauluihin sopivaa monimuotoista opiskelua ja hyödyntää työssäkäyvien opiskelijoiden kokemustaan. Opiskelijalla on mahdollisuus käyttää työympäristöään oppimisympäristönä sekä hyödyntää mahdollisuuksien mukaan omia työtehtäviään ja niiden kehittämistä osana opintoja eli opinnollistaa työtään sekä osoittaa osaamistaan uudella tavalla korkeakouluosaamisen näyttöstudioissa.

Opiskelijat hyödyntävät vertaisoppimista ja verkostoissa työskentelyä. Opiskelutavassa fyysiset kohtaamiset ovat vähäisiä, joten luomme erilaisia virtuaalisia tiloja ja edistämme ihmisten välistä vuorovaikutuskulttuuria yhdessä tekemiseen ja oppimiseen.

24/7 on opiskelutapa nopeasti ja oma-aloitteisesti eteneville opiskelijoille. Opiskelijalla on oltava kykyä, vastuullisuutta ja halua vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa. Opiskelijalla on selkeä ja realistinen käsitys omasta osaamisestaan ja hän pystyy rakentamaan omat tavoitteensa. Opiskelutavassa korostuu opiskelijan oma-aloitteisuus, organisointikyky, joustava ja tehokas ajankäyttö sekä taito rakentaa itsenäisesti työelämäyhteistyötä. Opinnot organisoidaan innovatiivisesti hyödyntäen erilaisia työelämän hankkeita ja moniammatillisia projekteja sekä digitaalisia oppimisresursseja ja verkko-oppimista. Tässäkin opiskelutavassa yhteisöllinen oppiminen on tavoite, mutta sen muodot vielä monipuolisemmat.

Opiskelutapa luo selkeän vaihtoehdon ja joustavan elementin koulutuksen toteutukseen. Vaikka AHOT-periaatteet ovat olleet ammattikorkeakoulussa jo pitkään voimassa, tämä opiskelutapa tekee näkyvämmäksi mahdollisuuden

opiskella nopeammin ja vahvistaa siten opiskelijan jo olemassa olevan osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Opinnot etenevät normiaikaa nopeammin, koska opiskelija työskentelee normaalia enemmän ja tehokkaammin tai hänellä on paljon aiempaa osaamista. Henkilöstön näkökulmasta opiskelutavan konseptointi nostaa räätälöidyn ohjauksen selkeämpään asemaan.

Kohti isompia osaamiskokonaisuuksia ja yhteisöllistä toimintaa

Edellä esitettyjen kolmen opiskelutavan kehittämistyön rinnalla uudistettiin opetussuunnitelmat laajoiksi osaamiskuvauksiksi (OSKU). Käsitteen vaihdolla haluttiin tuoda sekä tilaa uudistukselle että myös korostaa osaamisen ja oppimisen merkitystä. Ydinajatuksenamme oli siirtyä pienistä opintojaksoista laajoihin osaamiskokonaisuuksiin, jotka paremmin vastaavat työelämän ilmiöitä. Opinnot rakentuvat vähintään 15 opintopisteen moduuleista. Ylemmän AMK-tutkinnon lyhyissä koulutuksissa moduulit ovat 10 opintopisteen laajuisia. Moduulien osaamiskuvaukset sisältävät kyseisen moduulin osaamista-voitteet, eivät toteutustapojen tai oppimismenetelmien tarkempia kuvauksia. Tutkinnon perusmoduulit muodostavat ammatillisen osaamisen perustan eli ydinosamisen. Ydinosaminen kattaa ne asiat, jotka ovat yhteisiä alan työtehtävissä. Perusmoduuleihin kuuluvat myös työharjoittelu ja opinnäytetyö, ja ne tehdään aina todellisessa työelämässä tai sen tilauksesta. Ydinosamisen lisäksi opiskelija voi valita tutkintoonsa profiloivan osaamisen moduuleja. Profiloivilla moduuleilla opiskelija rakentaa omaa osaamistaan valitsemilleen työelämän osaamisalueille sekä tekee tutkinnostaan ja osaamisestaan omien tavoitteidensa mukaisen. Profiloivan osaamisen määrä riippuu tutkinnosta.

Koimme, että moduulien laajoihin osaamistavoitteisiin pääseminen edellytti rakenteiden uudistamista uusien opiskelutapojen konseptoinnilla. Uudet rakenteet ja isot osaamiskokonaisuudet luovat opiskelijalle tulevaisuuden työelämään suuntaavan ympäristön, jossa keskeistä on aktiivinen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri.

Lupaamme opiskelijoillemme oppimista tukevan välittävän ilmapiirin ja kannustavan yhteisön, joka muodostuu opiskelijoista, opettajista, ohjaajista ja työelämän kumppaneista. Moduulien toteuttajatiimit luovat uudenlaiset tavat opettaa ja ohjata yhdessä erilaisia ammatillisia verkostoja ja työelämän yhteistyöhankkeita hyödyntäen. Digitaalisia materiaaleja ja verkostoja tullaan käyttämään entistä enemmän hyväksi yhteisöllisen oppimisen lähteinä ja alustoina. Siirrymme siis yksilökeskeisestä työstä yhteisölliseen toimintatapaan. Haastamme myös opiskelijat vahvistamaan kykyä tulla toimeen itsensä ja muiden kanssa, toimimaan aloitteellisesti sekä ratkaisemaan aitoja työelämän ongelmia.

Ammatillisen kasvun ohjauksessa eli uraohjauksessa korostuu opiskelijan työllistyvyyden tukeminen, osaamisen kehittymisen jatkuva arviointi ja op-

pimisen suuntaaminen työelämän muuttuvien tarpeiden mukaan. Uraohjaus on joustavaa, ennakoivaa ja hyvinvointia tukevaa. Opiskelija on oman uransa ohjaamisen keskeisin toimija ja ”omistaja”. Vertaisohjauksella, mentoroinnilla ja moduulin toteuttajatiimin valmentavalla otteella varmistetaan opiskelijalle tunne osallisuudesta oppimisyhteisöön. Oppimista tuetaan ja opiskelijan edistymistä seurataan kannustavasti ja yhteisöllisesti. Uraohjauksesta syntyy opiskelijan oppimista ja työllistymistä kokonaisvaltaisesti tukeva prosessi.

Edellä esitetty on haastanut opettajat uusiin rooleihin, joita ovat muun muassa valmentaja/ohjaaja, materiaaliuuttaja, projektipäällikkö ja työelämävastaava. Tutkimus- ja tukihenkilöstö osallistuu aktiivisesti opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseen. Tämä puolestaan heijastuu johtamiseen ja työn suunnitteluun, jotta ne vastaavat nykyaikaisen asiantuntijaorganisaation toimintatapaa.

Yhdessä tekemisessä on voimaa, tunteita ja jännitteitä

Hämeen ammattikorkeakoulussa otettiin lainsäädännön muutokset tosisaan. Syksyllä 2012 käynnistettiin uuden strategian valmistelu avoimena prosessina. Sen tekemisen aikana keväällä ja kesällä 2013 tehtiin myös toimilupahakemus. Tuloksena onkin varsin yhtenäinen kokonaisuus isosta koulutuksen uudistamisesta, jonka rakennetta on tässä artikkelissa kuvattu. Oleellisena ytimenä on toimintamme näkeminen yhtenä alueen osaamisen ekosysteemin ydintoimijana.

Koulutuksen uudistus rakentuu kolmelle elementille: uusien tutkintojen osaamiskuvausten reippaaseen osaamisperustaiseen uudistukseen, edellisen kanssa samanaikaisesti tehtyyn uusien opiskelutapojen konseptointiin sekä opetuksen siirtymiseen opettajakeskeisestä työstä opettajatiimien toteutuksiin.

Teimme syksyllä 2013 ja keväällä 2014 kehittämistyötä organisoidusti ja yhteisöllisesti. Järjestimme yhteisiä kehittämispäiviä, jotka toteutettiin koko HAMK:n laajuisina. Osaamisperustaisten opetussuunnitelmien ja kolmen opiskelutavan suunnittelutyötä tehtiin säännöllisesti myös lähiesimiehille järjestetyissä työpajoissa. Koulutus- ja tutkimuskeskukset järjestivät lukuisia pienempiä työpajoja kehittämiskohteiden teemoista. Kehittämiskohteita ovat olleet esimerkiksi tiimityöskentely, ohjaus, arviointi, moduulien toiminnallisten toteutussuunnitelmien kirjoittaminen tai jonkin tietyn opiskelutavan organisoimisen kehittäminen.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman käsite laajeni uudistuksen ensimmäisen vaiheen aikana. Mukaan tuli oivallus siitä, että opiskelijan pitää aidosti ja vahvasti olla omistajana hankkimassaan osaamisessa. Visiomme innostavasta koulutuksesta toteutuu vain niin, että opiskelijalle jää valinnanvaraa omien vahvuksiensa edelleen kasvattamiseen. Toinen huomio oli se, että

meidän pitää muuttaa toimintaamme, jotta kirjoitetut uudet tekstit muuttuvat uudeksi toiminnaksi. Kolmantena meille kirkastui se, että HAMK on ole-massa vain, jos alueemme voi hyvin ja työelämä menestyy. Niinpä koulutuk-semme tulee palvella aidosti ja nopeasti työelämää, ja meidän tulee myös olla ketteriä uudistumaan. Tätä turvaamaan teimme uusiin opiskelukonsepteihin tilaa ja ketteryyttä mahdollistamaan elävät, arkipäiväiset työelämäkytken-nät. Haluamme saada muuttuvat osaamistarpeet moduulien sisällä nopeasti opetukseen.

Uudistustyön aikana opittiin, että tavoiteltavien muutosten aikaansaaminen on kuitenkin pitkä ja ututteraa työtä vaativa prosessi. Muutostyö on haastavaa, se tarvitsee tekijöitä, ja tekeminen synnyttää puolestaan yhteisiä kokemuksia. Tunteilta ja jännitteiltäkään ei ole välttytty. Kehittämistyömme jatkuu kohti in-nostavan korkeakoulun visiotamme. Olemme yhdessä hamkilaisten toimijoi-den kanssa kuvanneet, kehittäneet ja luoneet hamkilaista *opiskelija keskiössä* DNA:ta.

Lähteet

Biggs, J.B. 2003. Teaching for Quality Learning at University. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

Christensen, C. M. & Eyring, H. J. 2011. The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out. Jossey-Bass, San Francisco.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. 2007. Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. European Journal of Psychology of Education - EJPE (Instituto Superior de Psicologia Aplicada), 22(4), 529–545.



Tohtorikoulutettava Jaani Tuura

Turun yliopisto, Fysiikan ja tähtitieteen laitos

Jaani Tuura on fysiikan ja tähtitieteen laitoksen opintoneu-voja. Hän toimii myös laitoksen opetuksen kehittämistyöryh-mässä, jonka tehtävänä on parantaa laitoksen opetusta.

Maisteriksi kolmessa vuodessa – materiaalien tutkimuksen fast track

Vuodesta 2006 lähtien Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tie-dekunnan fysiikan ja tähtitieteen laitoksella on teetetty uusille opiskelijoille lähtötasotesti, jonka yhteydessä on kerätty tietoa myös fysikaalisten tieteiden koulutusohjelmaan hakeutumisen syistä ja ylioppilastodistuksen arvosanoista (Peussa 2007). Kyselyistä käy ilmi, että aloittavat opiskelijat muodostavat aina heterogeenisen ryhmän. Erot ovat suuria sekä lukiassa suoritettujen fysiikan kurssien määrissä että osallistujien määrittelemissä opintojen tavoitteissa.

Osa on motivoituneita opiskelijoita, joilla on ollut suunnitelmia fysiikan opin-noista jo ennen lukiota. Osa opiskelijoista on puolestaan ajautunut fysiikan opintojen pariin; heille se on ollut varasuunnitelma ylioppilaskirjoitusten jäl-keen. Lisäksi on joukko ”häilyviä” opiskelijoita, joilla ei ole selkeää suunnitel-maa tai tavoitetta omille opinnoilleen. Yhteinen tekijä kahdelle ensin mainitulle opiskelijajoukolle on hyvä motivaatio oppimiseen ja opiskeluun, riippumatta aiemmasta opiskelustausta. Nämä opiskelijat suorittavat ylemmän korkea-koulututkinnon pääsääntöisesti ohjeellisessa ajassa. ”Häilyvien” joukossa taas on paljon niitä, joiden opiskelumotivaation ylläpidossa saattaa tulla ongelmia, etenkin, jos opinnot ovat liian vaativia. Heidän opintonsa jäävät usein kesken, tai he suorittavat ne ohjeellista suoritusvauhtia selkeästi hitaammin.

Fysikaalisten tieteiden koulutusohjelman perusopintojen kursseilla edetään jotakuinkin keskitason opiskelijoiden kykyjen mukaan. Motivoituneille ja kes-kivertoa kyvykkäämmille opiskelijoille kurssit ovat suhteellisen helppoja, jo-ten näille opiskelijoille voisi olla heti alkuun tarjolla myös hieman vaativampia kursseja.

Nopeutettu opinto-ohjelma – fast track

Fast track -nimeä käytetään yleisnimenä lähes kaikelle, mikä tarkoittaa tavanomaista nopeampaa tai suoraviivaisempaa prosessia (MOT 2013). Opintojen kohdalla fast track -nimitystä käytetään usealla tavalla. Englannissa fast track -opintoja on ollut tarjolla 2000-luvun alusta lähtien osana Bolognan prosessia (Davies 2012). Samassa yhteydessä osa korkeakoulutusta antavista yksiköitä siirtyi kolmen lukukauden malliin. Näin saatiin lyhennettyä bachelor-tutkinnon suoritusaikaa kolmesta vuodesta kahteen. Houkuttimena olivat pienemmät lukukausimaksut opiskelijalle ja nopeampi valmistuminen työelämään (Davies 2012). Osa tarjolla olevista fast track -opinto-ohjelmista on suunniteltu siten, että opiskelijan on mahdollista käydä töissä opintojen ohessa (HACC, Central Pennsylvania's Community College 2013 ja Roosevelt University 2013).

Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan fysiikan ja tähtitieteen laitoksen materiaalien tutkimuksen yksikön fast track -opinto-ohjelman lähtökohta poikkeaa selvästi edellä mainituista. Koska lukukausimaksuja ei peritä, taloudelliset seikat eivät ole lähtökohtana nopeamman valmistumisen tarjoamiselle. Toisaalta fyysikon koulutusta ei voi suorittaa työn ohessa, sillä etenkin perus- ja aineopinnot painottuvat fysiikan rakenteen oppimiseen teorioiden tasolla. Ja vastaavasti tehtäviin, joihin fyysikon koulutus johtaa, on vaatimuksena ylempi korkeakoulututkinto. Täten lähtökohdat tarjolla olevalle fast track -opinto-ohjelmalle ovat erilaiset.

Yksi selkeä tarve fast track -opinto-ohjelman tarjoamiseen on mahdollisuus suorittaa opinnot nopeammin. Toinen tarve on tärkeä laitoksen näkökulmasta: tehdä laitosta ja sen opetusta tunnetuksi, sillä tehtyjen kyselyjen perusteella Turun fysikaalisten tieteiden koulutusohjelmaan hakeutuu muualta kuin Turun ympäristöstä vain yksittäisiä opiskelijoita. Markkinoimalla valtakunnallisesti fast track -opinto-ohjelmaa on mahdollista saada lisää motivoituneita opiskelijoita. Kolmas merkittävä syy on uuden laitosten rahoitusmallin käyttöönotto, missä opiskelijoiden suorituksilla on kohtuullisen suuri painoarvo. Fast track -opinto-ohjelman tavoitteena onkin opiskelijoiden sitouttaminen opintoihin niin, että yhä useampi opiskelija saavuttaa sekä vuosittaisen 55 opintopisteen että tutkinnon ohjeellisen suoritusajan tavoitteen. Ainut selkeä opiskelijalle annettava etu on varma työharjoittelupaikka jossakin laitoksen materiaalitutkimusta tekevässä laboratoriossa. Muutoin houkuttimena on vain opiskelijan oma motivaatio tehdä hieman enemmän töitä ja kokeilla rajojaan.

Fast track -opiskelijoiden tavoitteena on viisivuotisen tutkinnon suorittaminen kolmessa vuodessa. Jotta tämä olisi mahdollista saavuttaa, opinnot on suunniteltu ympärivuotisiksi. Käyttöön on otettu viides opetusperiodi, jossa opintojaksot ovat lähinnä ohjattua itseopiskelua, projektityöskentelyä, harjoitustöitä ja verkkokurssien suorittamista. Näissä opintojaksoissa on aina opettaja tai muu laitoksen henkilökuntaan kuuluva tukemassa tehtävien suorittamista, jolloin on odotettavissa, että opiskelija saa kaiken suoritetuksi ohjeellisessa

aikataulussa. Sinänsä viidennen periodin opintojaksoissa on pyritty minimoimaan kontaktiopetuksen määrää. Fast track -linjalla käytetään myös aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen käytäntöä (AHOT). Linjalle haluavat opiskelijat suorittavat kurssit Fysiikka 1:stä Fysiikka 4:än intensiiviopetuksena elokuussa ja näyttökokeen kurssin lopuksi. Näyttökokeen hyväksytysti suoritaneiden katsotaan osaavan perusopintotasoisten kurssien asiat, ja heille merkitään yllä mainitut fysiikan kurssit suoritetuiksi, jolloin heidän on mahdollista aloittaa opinnot toisen vuosikurssin opintojaksoilla.

Nämä toimenpiteet eivät kuitenkaan vielä riitä lyhentämään opintoaikaa tavoiteltuun kolmeen vuoteen, vaan myös kunkin periodin aikana suoritettavien kurssien määrää tulee kasvattaa. Käytännössä fast track -opiskelijan tulee suorittaa periodissa yksi kurssi enemmän kuin tavallista viiden vuoden opinto-ohjelmaa noudattavan opiskelijan. Suurin opinto-ohjelmaan liittyvä ongelma on saada normaalisti eri lukuvuosina suoritettavat kurssit sovitettua suoritettavaksi samana lukuvuonna. Opintojen ohjeellisessa ajoituskaaviossa tämä on suhteellisen helppoa, mutta käytännössä tässä on ilmennyt suuria ongelmia

Ensimmäinen syyslukukausi fast trackilla

Syksyllä 2013 ensimmäiset kolme opiskelijaa aloittivat materiaalien tutkimuksen fast track -linjalla. Fast track -opinto-ohjelman yksi tavoite saavutettiin, sillä kaksi kolmesta aloittaneesta opiskelijasta oli muualta kuin Turun lähialueelta, eivätkä he olisi tulleet Turkuun opiskelemaan ilman fast track -mahdollisuutta. Tähän mennessä jokaisen linjan opiskelijan opinnot ovat edenneet suunnitelmien mukaisesti, ja he ovat suorittaneet lukukauden aikana keskimäärin yli 40 opintopistettä.

Ensimmäisen syksyn kurssien osalta ei syntynyt suurempia ongelmia muiden kuin pakollisten matematiikan perusopintojen kanssa. Matematiikan kurssit on sovitettu fysiikan ensimmäisen vuoden kurssien kanssa, ja siten luentoajat ovat osittain fysiikan toisen vuoden kurssien kanssa päällekkäin. Kevään lukujärjestyksen laatiminen on tämänhetkiselä opinto-ohjelmalla työlästä, sillä fast track -opiskelijat suorittavat ensimmäisen kevään aikana myös normaalisti kolmantena vuotena suoritettavia kursseja. Pyrkimys on, että pakollisten kurssien luento- ja laskuharjoitusajat sijoitetaan lukujärjestykseen ensisijaisesti ja muut valinnaiset kurssit vasta sen jälkeen. Tässäkin suhteessa fast track on osoittautunut sopivaksi opinto-ohjelmaksi, sillä vaikka fast track -opiskelijoilla on suoritettavia kursseja tavanomaista enemmän, he ovat ottaneet opinto-ohjelmaansa vielä ylimääräisiä kursseja.

Taulukko 1. Materiaalien tutkimuksen fast track -opintojen 1. lukuvuoden kurssit lukuvuonna 2013–2014

1. vuosi*				
Periodi I	Periodi II	Periodi III	Periodi IV	Periodi V
FHT I 2 op	FHT I 2 op	FMA 2 3 op	FMA 2 3 op	FMA 3 (verkko) 3 op
Analyysi I 4 op	Analyysi I 4 op	Analyysi II 4 op	Analyysi II 4 op	FHT II 8 op
Lineaarialgebra 4 op	Lineaarialgebra 5 op	Hiukkasfysiikka I 3 op	Ydinfysiikka I 3 op	Projekti 3 op
SMO I 3 op	SMO I 3 op	SMO II 3 op	Academic Writing 2 op	
Mekaniikka 3 op	Mekaniikka 3 op	Ruotsi 2 op	Ruotsi 2 op	
FTA 2 op		KOF I 3 op	Säteilyn käyttö 3 op	
18 op	17 op	18 op	17 op	14 op

* (yhteensä 102 op, joka sisältää hyväksiluettut 18 op kurseista Fysiikka 1–4, jotka suoritetaan intensiivikursseina ennen varsinaista fast trackin alkua)

Yhteenvetoa – fast track tulevana lukuvuotena

Lukuvuodeksi 2014–2015 fysikaalisten tieteiden koulutusohjelman opetus-suunnitelmaan on valmisteilla muutoksia, joiden voimaan tullessa myös fast track -opinto-ohjelman suorittaminen helpottuu. Suunnitteilla olevassa ohjelmassa pääaineen opinnot painottuvat opintojen alkuun, jolloin kurssien aika-aulun suunnittelussa voidaan keskittyä fysiikan ja tähtitieteen laitoksen oman opetuksen limittämiseen siten, että eri lukuvuosina opiskeltavaksi suunniteltuja kurseja on mahdollista suorittaa samana lukuvuonna. Lisäksi valmistelussa on laajennettu fast track -ohjelma käsittämään myös teoreettisen fysiikan ja tähtitieteen sekä muut fysiikan linjan suuntautumisvaihtoehdot. Tällöin fysikaalisissa tieteissä olisi mahdollista suorittaa minkä tahansa opintolinjan mukaiset opinnot lyhyimmillään kolmessa vuodessa.

Materiaalien tutkimuksen fast track -opinto-ohjelma on suunniteltu motivoituneille ja omiin kykyihinsä uskoville opiskelijoille. Tavoitteena on sitouttaa opiskelijat määrätietoiseen opiskeluun ympärivuotisesti ja näin suorittamaan sekä alempi että ylempi korkeakoulututkinto jopa kolmessa vuodessa. Lukuvuoden 2013–2014 kokemukset osoittavat, että fast track -opinto-ohjelmalle on kysyntää, tietyin varauksin. Turun yliopiston fysiikan ja tähtitieteen laitos kehittää fast track -opinto-ohjelmaa ja aikoo laajentaa sen koskemaan kaikkia laitoksen tarjoamia opintolinjoja.

Lähteet

Davies, P., Slack, K. & Howard, C. 2012. Variation in the length of an undergraduate degree: participation and outcomes. *Studies in Higher Education* 37 (4), 431–447.

HACC, Central Pennsylvania's Community College 2013. Fast Track Business Studies Fall 2013. <http://www.hacc.edu/Lancaster/FastTrackBusinessStudies/upload/FastTrack-Fall-2013-2.pdf>. Viitattu 31.12.2013.

MOT Collins English Dictionary. <http://mot.kielikone.fi/mot/turkuyo/netmot.exe>. Viitattu 31.12.2013.

Peussa, P. 2007. Fysiikan opiskelijoiden taidot. Vuonna 2006 aloittaneiden fysiikan opiskelijoiden lähtötasotesti Turun yliopistossa, pro gradu -tutkielma.

Roosevelt University 2013. Fast-Track Program for Adults. <http://www.roosevelt.edu/ETS/FastTrack.aspx>. Viitattu 31.12.2013.



Kuvat: Jaana Kullalahti

III Korkeakoulujen työelämärelevanssi

Korkeakoulujen työelämärelevanssi

Työelämärelevanssi on yksi osaamisperustaisen opetussuunnitelman keskeisistä ominaisuuksista. Kirjoittajan ja lukijan intressien ja mielenkiinnon mukaan käsite saa erilaisia sisältöjä ja tulkintoja opetussuunnitelmia tarkasteltaessa. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen yhtenä tavoitteena oli, että työelämäorganisaatiot ovat mukana luomassa osaamisperustaisuutta opetussuunnitelmiin. Korkeakoulut ovatkin itse kutsuneet alueeltaan elinkeinoelämän eri alojen edustajia mukaan osallistumaan opetussuunnitelmatyöhön eri tavoin. Lisäksi on hyödynnetty olemassa olevia alakohtaisia verkostoja sekä työelämän yhteistyökumppaneita.

Case-kuvauksissa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen edustajat kertovat työelämän ja korkeakoulun erilaisista yhteistyömuodoista alan osaamistarpeiden määrittelyssä, opetussuunnitelmatyössä, opetussuunnitelman arvioinnissa ja kehittämisessä sekä opetuksen toteutuksessa. Kuten kuvaukset osoittavat, koulutuksen ja työelämän yhteistyötä kehitetään jatkuvasti, jotta niiden välille saadaan luotua entistä toimivampia ja monipuolisempia, kaikkia osapuolia hyödyttävät yhteistyömuodot. Työelämäyhteistyön sijaan puhutaankin työelämäkumppanuudesta.

Hankkeen asiantuntijat tulkitsevat ja määrittelevät artikkeleissaan työelämärelevanssia ja sen lähikäsitteitä. Korkeakoulujen työelämäorientaatiota ja työelämäläheistä toimintaa tarkastellaan erityisesti generalistialojen opiskelijoiden ja heidän työllistymisensä näkökulmasta. Lisäksi kuvataan työelämärelevanssia osaamisperustaisuuden kriteerinä, työelämäkumppanuutta ja verkostomaista työskentelyä korkeakouluissa.



**Eversti Max Sjöblom &
koulutussuunnittelija Titta Rikonen**
Maanpuolustuskorkeakoulu

Max Sjöblom toimi Maanpuolustuskorkeakoulun (myöhemmin MPKK) opetuksesta vastaavana vararehtorina 31.12.2013 saakka, tällä hetkellä hän työskentelee MPKK:lla erityistehtävissä. Titta Rikonen toimi MPKK:ssa sotatieteiden kandidaatin tutkinnon opetussuunnitelman uudistamistyön vastaavana suunnittelijana, tällä hetkellä hän työskentelee Maavoimien Esikunnassa koulutussuunnittelijana. Maanpuolustuskorkeakoulun tutkintojen osaamisperustaisuutta ja työelämälähtöisyyttä vahvistetaan ja viedään eteenpäin osana upseerikoulutuksen kokonaisuuden kehittämistä. Kehittämiseen sisältyy esimerkiksi opetussuunnitelmatyön johdonmukainen seuranta-, arviointi- ja kehittämisprosessi, johon muun muassa opetuksen palauttejärjestelmän tuottamalla tiedolla on keskeinen vaikutus. Tavoitteena on varmistaa tutkintojen ja opetuksen laadukkuus, mikä näkyy toimenpiteiden, käytänteiden ja tavoitteiden yhteensopivuutena sekä hallittuna kokonaisuutena.

Työelämäpalautteiden merkitys osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen opetussuunnitelman kehittämisessä

Maanpuolustuskorkeakoulu on Suomen yliopistojen joukkoon kuuluva sotatieteellinen korkeakoulu, jonka tehtävänä on edistää sotatieteellistä tutkimusta sekä antaa tutkimukseen ja alan parhaisiin käytäntöihin perustuvaa opetusta sotatieteissä. Muiden yliopistojen tapaan MPKK:n tehtäviin kuuluu myös yhteiskunnallinen vaikuttaminen omalla alallaan. (Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta 2008.)

MPKK:ssa voi suorittaa yliopistollisia perus- ja jatkotutkintoja. Sotatieteiden perustutkintoihin kuuluvat alempana korkeakoulututkintona sotatieteiden kandidaatin tutkinto (SK-tutkinto), joka suoritetaan kolmessa vuodessa, ja ylempänä korkeakoulututkintona sotatieteiden maisterin tutkinto (SM-tutkinto), joka suoritetaan kahdessa vuodessa. Sotatieteellisiä jatkotutkintoja ovat puolestaan ammatillisesti orientoitunut yleisesikuntaupseerin tutkinto (YE-tutkinto) ja tieteellisesti orientoitunut sotatieteiden tohtorin tutkinto (ST-tutkinto). (Valtioneuvoston asetus Maanpuolustuskorkeakoulusta 2008.) Artikkelissa käsiteltävät asiat liittyvät erityisesti sotatieteellisiin perustutkintoihin ja YE-tutkintoon.

Sotatieteellisten tutkintojen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat upseeri-koulutukselle asetettujen tavoitteiden kaksijakoisuus. MPKK:ssa suoritettavat tutkinnot ovat yliopistollisia, ja ne tuottavat samalla upseeriopiskelijoille ammatillisen pätevyyden puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen upseerin virkoihin. Lisäksi koulutuksen tavoitteena on tuottaa opiskelijoille sekä normaali- että poikkeusolojen työtehtävissä tarvittavat valmiudet ja osaaminen. (Opinto-opas 2013.) Opetussuunnitelmatyötä ohjaavat sekä yliopistolliset että ammatilliset vaatimukset ja tavoitteenasettelut. Koulutuksen tuottaman osaamisen keskiössä ovat opiskelijoiden valmiudet työskennellä vaihtuvissa työtehtävissä ja erilaisissa toimintaympäristöissä.

MPKK on muista yliopistoista poiketen puolustusministeriön alainen oppilaitos, jonka tutkinnoille on asetettu useita etukäteisvaatimuksia, esimerkiksi tarkasti rajattu opiskeluaika ja valmistumispäivä. Perustutkintojen välissä on lisäksi nelivuotinen työelämävaihe, jonka aikana koulutuksessa hankittua osaamista syvennetään ja sovelletaan käytännön työtehtävissä. (Opinto-opas 2013.)

MPKK:n päätehtävänä on tuottaa osaamista pääasiassa puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen palvelukseen valmistuville tai niissä jo palveleville. MPKK:n opetustehtävien erityispiirteiden vuoksi koulutukselle asetetut osaamistavoitteet ja työelämän tarpeet ovat monia muita yliopistoja selkeämmin määriteltävissä. Opetussuunnitelmatyön haasteina ovat kuitenkin monesta eri suunnasta tulevien erilaisten vaatimusten yhteensovittaminen selkeiksi tutkintotavoitteiksi ja konkreettiseksi opetussuunnitelmaksi.

Työelämäpalautteiden merkitys opetussuunnitelmatyössä

MPKK:n palautejärjestelmä muodostuu opintojakso-, kausi- ja tutkintopalautteista sekä työelämäpalautteista. Kolmen ensiksi mainitun avulla mitataan ja arvioidaan opetustavoitteiden saavuttamista ja opetuksen laadukkuutta. Työelämäpalautteiden avulla mitataan ja arvioidaan puolestaan koko koulutuksen aikana saavutettua osaamista ja työelämävalmiuksia.

Työelämäpalaute kerätään noin vuosi opiskelijoiden valmistumisen jälkeen sekä valmistuneilta opiskelijoilta että heidän esimiehiltään. Palautteessa keskitytään erityisesti koulutuksen tuottamien valmiuksien ja osaamisen kartoittamiseen, minkä vuoksi palautekysymykset on kytketty opetussuunnitelmissa määriteltyihin osaamistavoitteisiin. Työelämäpalautteiden käsittelyyn ja analysointiin osallistuvat sekä tutkintojen johtajat että työnantajien edustajat. Analysointityötä koordinoi MPKK:n laadunvarmistuksen ohjausryhmä, joka toimii opetuksen ja asiakkaiden rajapinnassa tuottaen informaatiota ja konkreettisia kehittämissesityksiä opetussuunnitelmatyöhön. Kehittämissesitykset viedään osaksi korkeakoulun vuosittaista opetussuunnitelman tarkistusta,

jossa arvioidaan tarkemmin esitysten käytännön vaikuttavuus opetussuunnitelman kokonaisuuteen.

Vuosittaisen opetussuunnitelman tarkistuksen tavoitteena on tarkastella koulutuksen kokonaisuutta ja sen osa-alueita. Työssä arvioidaan voimassa olevan opetussuunnitelman vahvuuksia ja kehittämismahdollisuuksia. Lisäksi määritetään yhteisesti ne osa-alueet, jotka erityisesti työelämän näkökulmasta vaativat jatkokehittämistä tai muuttamista. Pienemmät opetuksen sisältöjä koskevat tarkennukset ja muutokset tehdään osana vuosittaista tarkistusta. Laajemmat opetussuunnitelmien kehittämis- ja muutostarpeet on otettu tarkasteluun käynnissä olevissa opetussuunnitelmien kehittämisprojekteissa, joissa arvioidaan kokonaisuutta uudelleen koulutuksen perustehtävästä alkaen. Yhtenä kehittämisprojektina artikkelissa tarkastellaan SK-tutkinnon opetussuunnitelman uudistamista.

Työelämäpalautteet ja opetussuunnitelmatyö liittyvät keskeisesti MPKK:n opetuksen kehittämiseen. Opetuksen kehittämisen kokonaisuudesta on luotu viimeisten vuosien aikana järjestelmällistä tilannekuvaa ja dokumentoitua kokonaiskuvauksia. Kokonaiskuvauksen tarkoituksena on koota eri paikoissa oleva ja eri tavoin kerätty opetukseen, opetussuunnitelmatyöhön ja muuhun opetuksen kehittämiseen liittyvä tieto yhteen tukemaan opetuksen suunnittelua ja johtamista. Opetuksen kehittämisen kokonaisuutta ja sen toimivuutta on seurattu ja arvioitu muun muassa MPKK:n opetuksen ulkoisissa ja sisäisissä arvioinneissa.

Esimerkkinä opetuksen sisäisistä arvioinneista ovat säännölliset MPKK:n opetuksen kehittämisryhmän tekemät sisäiset opetuksen laadun arvioinnit, joissa arvioidaan eri sotilasopetuslaitosten opetuksen laatua MPKK:n laatiman mittariston avulla. Sisäisten arviointien tavoitteena on erityisesti opetuksen ja toiminnan kehittäminen. Opetuksen ulkoisia arviointeja ovat olleet esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemät arvioinnit (vuonna 2001 kokonaisarviointi ja vuonna 2011 laadunvarmistusjärjestelmän arviointi) sekä syksyllä 2013 Aalto-yliopiston tekemä arviointi MPKK:n opetuksen kehittämisen kokonaisuudesta. Ulkoisista arvioinneista saadaan arvokasta tietoa korkeakoulun vahvuuksista ja kehittämistarpeista, mikä tukee toiminnan jatkuvaa kehittämistä.

Osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen opetussuunnitelman kehittäminen

Osaamisperustainen opetussuunnitelma ja palautteet ovat toisiinsa kiinteästi kytkettyjä ja vaikuttavia opetuksen kehittämisen kokonaisuuden sekä laadunvarmistusjärjestelmän osa-alueita. Työelämäpalaute on määritetty korkeakoulun tärkeimmäksi palautteen muodoksi, ja se tuottaa korkeakoulun toimintaa ohjaavaa ja kehittävää tietoa muun muassa luomalla opetuksen johtamisessa tarvittavaa tilannekuvaa. Osaamisperustainen opetussuunnitel-

ma ja sen osaamisalueet ovat työelämäpalautteen perusta. Työelämäpalautekyselyjen analysoidut tulokset puolestaan antavat perusteita opetussuunnitelmien sisältöjen arvioinnille ja kehittämiselle.

Konkreettisenä esimerkkinä osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön ja työelämäpalautteen välisestä yhteydestä on MPKK:lla parhaillaan käynnissä oleva SK-tutkinnon opetussuunnitelman uudistaminen. Työn tavoitteena on kehittää SK-tutkinnon opetussuunnitelmaa vastaamaan entistä paremmin ja joustavammin osaamisen ja työelämälähtöisyyden tavoitteita.

Nykyinen tutkinto-opetus perustuu oppiainepohjaiseen tutkintorakenteeseen, jossa pääaineen ja yksittäisten opintojaksojen merkitys korostuu. Koulutuksen keskeisin tavoite on työelämävaatimusten näkökulmasta teoreettisen ja käytännöllisen osaamisen yhteensovittaminen. Nykyinen opetussuunnitelmarakenne ei tehtyjen kartoitusten mukaan kuitenkaan enää tue yhteensovittamista parhaalla mahdollisella tavalla.

SK-tutkinnon opetussuunnitelman uudistamistyö päätettiin toteuttaa akateemista opetussuunnitelmaprosessia ja sen vaiheita (Karjalainen 2007) soveltaen. Tavoitteena on edetä järjestelmällisesti koulutuksen perustehtävän ja osaamistavoitteiden määrittämisen kautta rakenteiden ja mallin valintaan sekä varsinaisten opintojen suunnitteluun. Lisäksi työssä panostetaan johdonmukaiseen ja kokonaisvaltaiseen dokumentointiin sekä selkeään viestintään.

Samanaikaisesti SK-tutkinnon opetussuunnitelman uudistamisen kanssa on kehitetty työelämäpalautteen kokonaisuutta. Työelämäpalautekysymykset vastaavat pitkälti määritettyjä osaamistavoitteita, ja ne on ryhmitelty kysymysarjoiksi noudattaen opetussuunnitelman osaamisalueita. Osaamisperustaisesti kehitetty opetussuunnitelma on vaikuttanut suoraan siihen, mitä työelämäpalautteessa kysytään, ja vastaavasti ensimmäisen nykymuotoisen työelämäpalautteen tulokset tulevat vaikuttamaan SK-tutkinnon uudistetun opetussuunnitelman sisältöihin.

Kokemuksia kehittämisestä ja ajatuksia jatkotyöhön

Jatkuva opetussuunnitelmatyön seuranta, arviointi ja kehittäminen ovat tärkeä osa opetuksen laadunvarmistusjärjestelmää (Karjalainen 2007). Opetussuunnitelman arviointiin liittyvä keskeinen kysymys on, tuottaako koulutus sellaista osaamista kuin sen pitäisi tuottaa. Työelämäpalautteilla on keskeinen rooli tarvittavan osaamisen analysoinnissa ja opetussuunnitelmatyössä.

Osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen opetussuunnitelman sekä työelämäpalautteiden kehittämisessä on korostunut ennen kaikkea erilaisten ja eriaikaisten toisiinsa vaikuttavien osa-alueiden ja toimijoiden yhteensovittaminen. Yhteensovittaminen on näkynyt käytännössä vuorovaikutukseen perustuvana sosiaalisena toimintana, joka on sisältänyt kokonaisuusien hahmottamista,

vanhentuneista käytänteistä luopumista sekä uusien ajattelutapojen ja toimintamallien omaksumista.

Tähänastisessa opetussuunnitelman uudistamisessa on huomattu, ettei opetussuunnitelman uudistaminen pääty siihen, kun vaiheittainen uudistamisprosessi on toteutettu ja kirjoitettu opetussuunnitelma valmistuu. Todellisuudessa kyseessä on iteratiivinen, jatkuvasti tarkentuva työ, jota tehdään näkyväksi korkeakoulun päivittäisessä toiminnassa. Opetussuunnitelman laadinnan, seurannan, arvioinnin ja kehittämisen organisointi toimivaksi kokonaisuudeksi on työhön keskeisesti vaikuttava tekijä. Työ edellyttää ennen kaikkea opetussuunnitelmatyön eri toimijoiden välistä tiedonkulkua ja yhteistyötä sekä yhteisten tavoitteiden määrittelyä ja niihin sitoutumista.

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanke on tarjonnut ajankohtaista tietoa ja uudenlaista ajattelua MPKK:n kehittämisprojekteihin. Hankkeen laajan asiantuntija- ja yhteistyöverkoston kautta saadut opit ja ajatukset ovat tuoneet erityisesti käynnissä olevaa SK-tutkinnon uudistamista, jonka tavoitteena on edistää ja vahvistaa opetussuunnitelmien osaamisperustaisuutta ja työelämälähtöisyyttä. Tähän mennessä uudistamisesta saadut kokemukset ja palau-te kannustavat jatkamaan työtä pitkäjänteisesti eteenpäin.

Lähteet

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

Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta 2008. 30.12.2008/1121.

Opinto-opas 2013. Yleinen osa. Maanpuolustuskorkeakoulu, opintoasiainosasto (toim.) Juvenes Print, Tampere.

Valtioneuvoston asetus Maanpuolustuskorkeakoulusta 2008. 30.12.2008/1124.

Lisäksi artikkelin lähdemateriaalina on käytetty Maanpuolustuskorkeakoulun sisäisiä asiakirjoja.



Projektijohtaja Seija Ristimäki & tutkintopäällikkö Heikki Valmu
Metropolia Ammattikorkeakoulu



Seija Ristimäki työskentelee kampusprojektin johtajana Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Aikaisemmin hän on toiminut tulosalueen johtajana, koulutuspäällikkönä ja opettajana. Vuoden 2013 aikana hän johti Metropolian insinöörikoulutuksen kehittämishanketta, jonka yhteydessä uudistettiin muun muassa kaikki opetussuunnitelmat. Uudistamistyön lähtökohdaksi oli osaamisperustaisuus. Heikki Valmu on toiminut vuoden 2014 alusta Metropolia Ammattikorkeakoulussa tutkintopäällikkönä vastuullaan kaikki liiketalouden, tuotantotalouden sekä sähkö- ja automaatiotekniikan tutkinto-ohjelmat. Ennen nykyistä tehtäväänsä hän on toiminut elektroniikan yliopettajana, sähkötekniikan ja englanninkielisen elektroniikan koulutusohjelmien koulutuspäällikkönä sekä EVTEK-ammattikorkeakoulussa elektroniikan koulutusohjelmanjohtajana. Aiemmassa toimessaan hän vastasi sähkö- ja automaatiotekniikan opetussuunnitelmauudistuksesta, jossa pääpaino oli laajempiin temaattisiin opintokokonaisuuksiin ja yhteistoiminnalliseen pedagogiikkaan siirtymisessä. Valmu on toiminut aktiivisesti myös Metropolian OIVA-tiimissä, joka vastaa ammattikorkeakoulun pedagogisista linjauksista ja uuden Oppijan Polku -opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanosta.

Insinöörioppijan polku työelämän odottamaan osaamiseen

Metropolia Ammattikorkeakoulu on Suomen suurin insinöörikouluttaja. Kun isot rakenteelliset muutokset olivat tiedossa ja sääntelyyn liittyvä valmistelutyö jo osittain vauhdissa, vuonna 2012 päätettiin insinöörikoulutuksen uudistaminen nostaa sisäisen kehittämistyön yhdeksi tärkeäksi kohteeksi. Työ käynnistyi Meteli-projektina (Meteli = Metropolian Tekniikka ja Liikenne). Projektin yhtenä tavoitteena oli tuottaa ja toteuttaa koulutusvastuusiin perustuvan sääntelymallin edellyttämät rakenteelliset ratkaisut. Koulutustarjonnan rakenne tuli uusia osana toimilupahakemuksen valmistelua. Tähän liittyi kiinteänä osana myös opetussuunnitelmaremontti.

Opetussuunnitelmat ovat jo entuudestaan osaamisperustaisia, mutta tällä uudistamiskierroksella opetussuunnitelmien ytimen muodostaviin osaamistavoitteisiin on kiinnitetty erityistä huomiota. Seuraavana on case-kuvaus siitä,

miten toteutimme osaamistavoitteiden määrittelyn insinöörikoulutukselle yleisesti. Esimerkkinä on esitelty sähkö- ja automaatiotekniikan koulutusta ja sen osaamisperustaisuutta.

Opetus- ja oppimistoiminnan rakenteellisen kehittämisen lähtökohdaksi otettiin seuraavat strategiset peruslinjaukset:

- Opetus- ja oppimistoimintaa ohjaa korkeatasoinen tutkinnon ja ammatin edellyttämä osaaminen.
- Koulutuksen rakenne tukee ja edistää monialaista osaamista, joustavia opintopolkuja ja monipuolisia arviointitapoja, jotka mahdollistavat opiskelijan yksilöllisen etenemisen sekä ammatillisen profiloitumisen.
- Ketterät oppimistoiminnan rakenteet mahdollistavat nopean reagoinnin työelämän osaamistarpeiden muutoksiin.
- Sirpaleisia oppimistoiminnan järjestelyitä eheytetään: opetus ja oppiminen tapahtuu nykyistä suuremmissa, osaamistavoitteellisissa kokonaisuuksissa.
- Opetusta ja oppimista ohjaavat yhdessä tekeminen, kokemuksellinen tekemällä oppiminen ja monimuotoiset toimintatavat.
- Innostavia, yhteisöllisiä toimintatapoja tukevia ja teknologisesti edistyksellisiä oppimisympäristöjä kehitetään.
- Monipuolista, erityisesti laajan metropolialueen, mutta myös koko Suomen kansainvälisen kilpailukykyyn huomioivaa koulutustarjontaa lisätään.
- Insinöörikoulutuksemme tuottaa vahvan ammatillisen ytimen ympärille rakentuvaa laaja-alaista T-mallin mukaista osaamista; erityisen huomion kohteena on asiakastarpeiden ja -rajapintojen ymmärtäminen, systeeminen osaaminen ja integraatiotaidot uusien tuotteiden kehittämiseksi sekä kansainvälisyys ja hyvät työelämätaidot.
- Opetukseen integroituvalla KIT-toiminnalla varmistetaan uusimman osaamisen tuottaminen työelämälle sekä opetushenkilöstön uudistuminen ja ajantasainen osaaminen.
- Taloudellinen tulokunto paranee oppimisen edellytyksiä, opintojen innostavuutta ja joustavia opintopolkuja kehittämällä.
- Suomalaisen insinöörikoulutuksen omaleimaisuutta työelämälähtöisenä ja käytännön läheisenä koulutuksena kehitetään.

Osaamistavoitteiden määrittely yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän kanssa

Työ- ja elinkeinoelämän kytkeminen projektiin oli alusta alkaen tärkeä toiminnallinen tavoite. Erityisen panostuksen työelämän osaamistarpeiden määrittelyyn antoi Teknologiateollisuus ry., jonka kanssa järjestettiin kuusi työpajaa kone- ja tuotantotekniikan, sähkö- ja automaatiotekniikan sekä tieto- ja viestintätekniikan aloilta. Näiden lisäksi kuultiin rakennus- ja maanmittausalan, kemian ja elintarvikealan sekä media-alan asiantuntijoita näiden toimialojen yhteisissä työpajoissa. Työskentelyyn osallistuivat myös Metropolian tekniikan neuvottelukunnat ja joukko eri alojen yksittäisiä asiantuntijoita. Projektin päätteeksi toteutettiin loppuseminaari työelämän edustajien kanssa.

Tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa tuotettiin ensin insinöörin osaamistavoitteet ja edelleen alakohtaiset osaamistavoitteet. Insinöörin osaamistavoitteet muotoiltiin Metropolia-insinöörin kuva -dokumentiksi. Sen mukaan insinöörillä on alasta riippumatta

- oman ammattialan asiantuntijuus
- teknologian laaja-alainen tuntemus
- tutkinnon ja ammatin edellyttämät matemaattisluonnontieteelliset tiedot ja taidot sekä
- ammatin edellyttämät viestintätaidot
- tiimi- ja ryhmätyötaidot
- yritteliäs ja innovatiivinen tekemisen asenne
- työn ja ammatin edellyttämä ICT-osaaminen
- monialaisuuden ymmärtäminen ja kyky toimia monialaisesti
- kansainvälinen osaaminen
- omaan ammattialaan liittyvien kestävän kehityksen ongelmien ratkaisukyky
- asiakasratkaisujen tuottamiseen tarvittava palveluasenne
- insinöörin työn edellyttämä liiketalousosaaminen
- oman ammattialan säädösten, määräysten ja standardien tuntemus
- työtehtäväkohtaiset erityisvalmiudet (esimerkiksi suunnitteluinsinööri, myynti-insinööri tai esimies)
- eettinen ja yhteiskuntavastuullinen toimintatapa.

Näistä lähtökohdista rakennettiin tutkinto-ohjelmakohtaiset osaamistavoitteet ja edelleen opintojakso- ja opintokokonaisuuskohtaiset osaamistavoitteet.

Osaamistavoitteiden saavuttaminen

Tavoiteltu osaaminen syntyy rakenteilla, sisällöillä ja toteutustavoilla, jotka mahdollistavat ja edesauttavat opiskelijan oppimista. Metropoliaassa päädyimme rakentamaan opetussuunnitelmat oppijan polkuina, jotka rakentuvat tutkinnon ammatillisen ytimen muodostavista pääaineopinnoista ja sivuaineopinnoista. Nämä mahdollistavat opiskelijalle laaja-alaisen teknologisen osaamisen, monialaisen osaamisen tai työtehtäväkohtaisen erikoisosaamisen hankkimisen. Rakenne antaa myös joustoa, jolloin muuttuviin osaamistarpeisiin voidaan reagoida nopeasti.

Pienistä, sirpaleisista opintojaksoista koostuvaa opetussuunnitelmaa eheytetään. Osaamistavoitteet kuvataan aikaisempaa laaja-alaisempina ja suurempina kokonaisuuksina, mikä mahdollistaa eri oppiaineita integroivat toteutustavat. Opetusta ja oppimista ohjaavat yhdessä tekeminen, yhteisopettajuus sekä kokemuksellinen tekemällä oppiminen, jossa projektioppimisella on keskeinen sija. Ottaen huomioon yhteiset osaamistavoitteet sovimme tämän lisäksi seuraavista yhteisistä periaatteista:

- opinnoissa selkeä polku työelämävalmiuksien kehittymiseen
- kaikille opiskelijoille kansainvälisiä opintoja
- ulkomaalaisille opiskelijoille valmennuspolku Suomessa työllistymiseen
- joustavat ja monipuoliset arvioinnit ja osaamisen näyttötavat.

Sähkö- ja automaatiotekniikka esimerkkinä osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta

Sähkö- ja automaatiotekniikan opetussuunnitelmatyön pohjana olivat Meteli-hankkeen linjaukset, jatkuva keskustelu työelämäkumppanien kanssa sekä muutama laajempi selvitystyö, jossa kartoitettiin koulutusohjelmakohtaisesti tulevien insinöörien osaamistarpeita. Näiden perusteella määriteltiin tarvittavat osaamiset vastaamaan eri sähkö- ja automaatiotekniikan insinöörien profiileja ja jaoteltiin osaamiset laajempiin kokonaisuuksiin. Näiden kokonaisuuksien perusteella opintosuunnitelma jaettiin pääaineittain tai suuntautumisittain erilaisia profiileja vastaaviin oppijan polkuihin, joihin rakennettiin lisäksi jonkin verran vaihtoehtoisuutta erilaisia sähkö- ja automaatiotekniikan insinöörin toimenkuvia silmälläpitäen. Kaikki opinnot sähkö- ja automaatiotekniikan tutkinto-ohjelmassa päätettiin toteuttaa 15 opintopisteen opintokokonaisuuksina, joista kunkin ajallinen kesto on 10 kalenteriviikkoa. Jokaisen vuoden opinnot koostuvat neljästä tällaisesta opintokokonaisuudesta, ja jokaiselle näistä opintokokonaisuuksista määritettiin sisältö ja osaamisperusteiset tavoitteet.

Ensimmäisen vuoden opinnot sähkö- ja automaatiotekniikan opetussuunnitelmassa ovat kaikille opiskelijoille yhtenevät. Ensimmäisen vuoden jälkeen opiskelijat suuntautuvat valitsemaansa pääaineeseen, joita on tarjolla kolme: automaatiotekniikka, sähkövoimatekniikka ja elektroniikka. Toisen vuoden opinnot ovat kunkin pääaineen opiskelijoille samat, ja toisen vuoden jälkeen opiskelijat suunnittelevat oppijan polkunsä eli opintojensa ajoituksen vapaasti opintokokonaisuustarjonnasta tiettyjen kriteereiden mukaisesti. Kahden viimeisen vuoden opinnot koostuvat kahdesta oman erikoistumisalan opintokokonaisuudesta, kahdesta harjoittelujaksosta ja kahdesta täysin vapaasti valittavasta opintokokonaisuudesta, jotka voi valita joko omalta lähialalta tai vaihtoehtoisesti täysin toiselta alalta. Valitut opinnot muodostavat opiskelijalle monialaisen sivuaineen. Lisäksi kahden viimeisen vuoden aikana tulee suorittaa ruotsin opinnot (5 op) ja monialainen innovaatioprojektikokonaisuus (10 op) sekä laatia oppinnäytetyö.

Sähkö- ja automaatiotekniikan opetussuunnitelma on siis erittäin modulaarinen: kunkin opintokokonaisuuden sisällä integroidaan perusaineiden (esimerkiksi matematiikka, fysiikka, kielet ja viestintä) opinnot ammattiaiaineisiin ja kunkin kokonaisuuden osaamistavoite on määritelty pääosin ammattiaiaineperustaisesti, jotta se vastaisi tulevien insinöörien ammatillisia osaamistavoitteita. Perusaineiden opetuksen on tarkoitus tukea näitä tavoitteita, ja ne toteutetaan tiukasti ammattiaiaineiden opetukseen integroiden, kuitenkin perusaineiden opetuksen määrää vähentämättä. Tämän integroinnin varmistamiseksi ja tukemiseksi päätettiin, että näitä kokonaisuuksia ei jaeta pienempiin kokonaisuuksiin opintojaksoiksi, vaan että jokainen kokonaisuus toteutetaan yhtenä arvioitavana 15 opintopisteen opintojaksona, jonka osaamisperustaiset tavoitteet ja sisältö ovat samat kuin aiemmin määritetyn opintokokonaisuuden. Nämä opintojaksot toteutetaan syksystä 2014 alkaen yhteisopettajuuden menetelmällä siten, että yhden opintojakson toteutuksessa on mukana useita opettajia. Opiskelijaryhmä jaetaan pienempiin projektiryhmiin, joita ohjaa aina yksi toteutuksessa mukana olevista opettajista. Opintojakson toteutus perustuu tutkivaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen, ja tavallisesti opintojakso suoritetaan sarjana oppimistehtäviä. Mukana olevat opettajat suunnittelevat opintojakson oppimistehtävät ja ajoituksen varsin vapaasti. Oppimistehtävien tulee pohjautua opintojakson osaamisperusteisiin ja arviointikriteereihin, ja arvioinnin tulee perustua lopputenttimisen sijaan jatkuvaan arviointiin koko opintojakson aikana.

Osaamisperusteisuuden kannalta merkittävin muutos Metropolian sähkö- ja automaatiotekniikan tutkinto-ohjelman uudessa opetussuunnitelmassa on se, että aikaisemmin valmistuvalta insinööritä vaadittava osaaminen jakaantui pienten opintojaksojen yksittäisiksi hyvinkin yksityiskohtaisiksi osaamistavoitteiksi, joilla ei kuitenkaan ollut kokonaisuuden kannalta suurta merkitystä. Uudessa opetussuunnitelmassa osaamiset kuvataan ammattiperustaisesti selvästi yleisemmällä tasolla siten, että ne vastaavat suoraan tulevan insinöörin ammatti-identiteettiä.

Koulutusalaohjaaja Hanna Kropsu-Vehkaperä & professori Pekka Kess

Oulun yliopisto, Teknillinen tiedekunta

Hanna Kropsu-Vehkaperä työskentelee tutkijatohtorina Oulun yliopiston tuotantotalouden tutkimusryhmässä sekä toimii tuotantotalouden koulutusalaohjaajana. Pekka Kess on toiminut Oulun yliopistossa tuotantotalouden professorina 20 vuotta. Tuotantotalouden koulutusohjelman osalta on menossa laaja uudistus, jossa yhtenä tärkeänä osana on tarkastella koulutuksen osaamisperustaisuutta koko tutkinnon osalta kohdistuen tiettyjä osaamisia ja niiden kehittämistä edelleen yksittäisille kursseille. Tiivis yritysyhteistyö on keskeisessä roolissa sekä tutkimushankkeissa että opetuksessa. Eri yhteistyötahojen näkemyksiä hyödynnetään kattavasti niin yliopiston sisällä kuin ulkopuolelta, jotta koulutus palvelee ympäröivää yhteiskuntaa hyvin myös jatkossa.

Työelämän ja tuotantotalouden koulutusohjelman välinen yhteistyö

Teknisillä tieteillä on opetuksessa ja tutkimuksessa perinteisesti ollut hyvin vahva yhteys työelämään. Tuotantotalous on oppialana erittäin soveltava tieteenala, ja koulutusohjelman mottona on jo pitkään ollut ”teollisuus on laboratoriomme”. Tämä ei ole vain suomalaisten tuotantotalouden koulutusohjelmien erityispiirre, vaan samantyyppiset työelämäyhteydet näyttävät olevan hyvinkin tyypillisiä ainakin pohjoismaisissa tuotantotalouden opintokokonaisuuksissa. Tämä tuli varsin hyvin esille syksyllä 2013 järjestetyssä ensimmäisessä Skandinavian tuotantotalouden konferenssissa.

Oulun yliopiston tuotantotalouden koulutusohjelmassa opetuksessa erilaisella työelämälähtöisyydellä ja -yhteistyöllä on hyvin vahva merkitys. Tässä artikkelissa kuvataan toisaalta työelämäyhteistyön roolia ja merkitystä opetuksessa sekä esitellään työelämäyhteistyön toteutumista.

Oulun yliopiston tuotantotalouden koulutusohjelma

Tuotantotaloudessa yhdistyvät tekninen osaaminen, taloustieteen menetelmien hallinta sekä ymmärrys ihmisen käyttäytymisestä. Koulutusohjelmassa opitaan tutkimaan ja kehittämään ilmiöitä huomioiden nämä kolme näkökulmaa samanaikaisesti. Koulutuksessa tuotantotalouden koulutusohjelma tekee tiivistä yhteistyötä yliopiston sisällä muiden tekniikan alan yksiköiden sekä kauppa- ja korkeakoulun kanssa.

Tuotantotalouden koulutusohjelma kouluttaa tuotantotalouden kandidaatteja ja diplomi-insinöörejä. Oulun yliopistossa voi suorittaa myös tohtoritutkinnon tuotantotalous pääaineena. Opiskelijaryhmä on varsin tiivis, sillä vuosittainen sisäänotto kandidaateihin on 35 (joskin vuonna 2014 maisterivaiheen sisäänotto kasvaa 30 opiskelijalla), ja tämä mahdollistaa opinnoissa hyvin erilaisten yhteistyömuotojen toteuttamisen työelämän kanssa. Henkilökuntaa tuotantotalouden alalla on noin 30, josta noin puolet osallistuu opetukseen.

Työelämäyhteistyön muodot tuotantotalouden koulutusohjelmassa

Vuonna 2013 yritys yhteistyö toteutui hyvin monimuotoisena (taulukko 1). Yritysyhteistyötä tehdään niin opetustilanteissa kuin opetussuunnitelman kehittämisen osaltakin. Noin puolella kursseista on käynyt vierailevia luennoitsijoita teollisuudesta tai kurssin harjoitustyöt on tehty yritys yhteistyössä. Näillä kursseilla, joilla työelämäyhteistyö toteutuu, on mukana aina enemmän kuin yksi vieraileva luennoitsija tai harjoitustyökumppani. Harjoitustyöissä on esimerkiksi ratkottu yritysten käytännön ongelmia, ideoitu, suunniteltu tai tehty selvityksiä. Näiden lisäksi sekä kandidaatin että diplomi-insinöörin tutkintoon kuuluu pakollinen harjoittelu, joka luonnollisesti tehdään työelämässä. Jätämme sen tässä artikkelissa käsittelemättä.

Taulukko 1. Yritysyhteistyö vuonna 2013 tuotantotalouden koulutusohjelmassa

Annettu opetus	kpl
Kaikki tuotetut luentokurssit	41
Luentokurssit, joihin on sisällynyt yritys yhteistyö	19
- vierailuluennot	35
- harjoitustyökumppanit	38
Kaikki valmiit opinnäytetyöt	40
Yritysyhteistyössä toteutetut opinnäytetyöt	
- kandidaatintyöt	8 (/23)
- diplomityöt	13 (/17)

Vierailevat luennoitsijat

Opetuksen järjestämisessä hyödynnetään paljon vierailevia luennoitsijoita: vuoden 2013 aikana heitä vieraili 19 kurssilla. Vierailijoita käytetään useasta eri syystä. Tärkein tekijä on opetettavan aiheen kytkeminen käytäntöön, ns. työelämärelevanssi. Todellisten esimerkkien käyttö oppikirjojen esimerkkien

sijaan saa opiskelijoilta huomattavasti positiivisemman vastaanoton. Työelämästä tulevat esimerkit auttavat opiskelijaa motivoitumaan aiheeseen paremmin, ja he saavat konkreettisia esimerkkejä siitä, ketkä voisivat olla heidän tulevia. Opettajan näkökulmasta vierailevat luennoitsijat tarjoavat oman alansa asiantuntijoina kytköksen käytäntöön mahdollistaen ajankohtaisten teemojen käsittelyn kursseilla.

Vastuunopettaja suunnittelee vierailuluennot yhdessä yritysten asiantuntijoiden kanssa. Näin varmistetaan se, että yrityksen asiantuntijan esitys integroituu annettavaan opetukseen parhaalla mahdollisella tavalla. Samalla varmistetaan myös yritys esimerkkien hyvä koordinaatio: päällekkäisyydet jäävät pois ja käytetään yhteistä kieltä. Muun muassa projektitoimintaan liittyvillä kursseilla on saatu käytännön esimerkkejä erilaisten suurten projektien toteuttamisesta vaikkapa kaivos- ja ydinvoimateollisuudessa. Johtamisen tietojärjestelmät -kurssilla puolestaan on tutustuttu vierailuluentojen kautta eri toimintojen johtamiseen ja siihen, miten tietojärjestelmät käytännössä tukevat johtamista. Kuva 1 kokoa yhteen sen, mistä yrityksistä vierailijat sekä harjoitustöiden aiheet tulivat vuonna 2013.



Kuva 1. Kurssien vierailevat luennoitsijat ja harjoitustöiden kumppaniyritykset 2013

Kurssiharjoitustyöt

Maisterivaiheen syventävillä kursseilla hyödynnetään paljon työelämäyhteyksiä harjoitustöiden toteuttamisessa. Vuonna 2013 kahdeksalla kurssilla harjoitustyö toteutettiin yritysten kanssa yhteistyössä. Näiden lisäksi kuhunkin neljään pääaineeseen sisältyy yksittäisenä projektina erikoistyyttö, jonka opiskelijat suorittavat pääsääntöisesti yrityksiin. Näitä erikoistyyttöjä ei ole laskettu mukaan yritys yhteistyöhön, koska ne toteutuvat hyvin eri tavoin.

Oulun yliopiston tuotantotalouden koulutusohjelmassa kurssien harjoitustyöt eivät ole vain opetuksen kytkemistä työelämään, vaan harjoitustyöt linkittyvät myös suurelta osin tuotantotalouden alalla tehtävään tutkimukseen. Toimintamalli takaa sen, että opetamme sitä, mitä tutkimme, kytkien mukaan yritys yhteistyön. Lisäksi harjoitustyöt tehdään pääsääntöisesti ryhmätöinä, mikä kehittää vuorovaikutus- ja ryhmätöitäitoja.

Harjoitustyöt ovat usein case-tyyppisiä tapaustutkimuksia, joissa kukin opiskelijaryhmä perehtyy valitun yrityksen käytäntöihin opiskeltavaan aiheeseen liittyen. Harjoitustyön tekemiseen valmistaudutaan tutustumalla teoria-taustaan ennen käytännön harjoitusosion suorittamista. Toteutus voi edetä esimerkiksi siten, että opettaja valmistelee yhdessä opiskelijoiden kanssa käytettävän haastattelulomakkeen. Harjoitustyö raportoidaan ja raportit toimitetaan myös yrityksille. Näin nekin saavat hyödyn osallistumisesta harjoitustyön toteutukseen. Harjoitustyöt esitellään yleensä seminaarissa, jolloin muutkin opiskelijat saavat kuvan tutkittavaan ilmiöön liittyvistä eri yritysten käytännöistä. Harjoitustyöt liittyvät usein myös tutkimushankkeisiin, ja näissä tapauksissa tutkijat valmistelevat yhteenvetoraportin tuloksista yritysten käyttöön.

Vuonna 2013 muun muassa tuotehallinnan kurssilla toteutettiin harjoitustyö, joka kytkeytyy meneillään olevaan tuoteportfoliotutkimukseen. Kurssiharjoitustyönä selvitettiin mukana olleiden kuuden yrityksen tuoteportfoliota ja niiden hallintakäytäntöjä. Hankintatoimen johtamisen kurssilla opiskelijat puolestaan selvittivät haastattelututkimuksella kymmenen eri yrityksen kunnossapidon materiaalien johtamiskäytäntöjä.

Uusia opetusmenetelmiä

Tuotantotalouden opettajia on osallistunut pohjoismaiseen Innopreneurship-hankeeseen (<http://innopreneurship.wips.no>), jossa kehitetään yliopisto-opetusta yrittäjyyttä kannustavaksi. Tämän innoittamana järjestettiin syksyllä 2013 kurssi Lab-to-Market yhteistyössä University of California San Diegon kanssa. Kurssilla ei opetettu ainoastaan yritystoiminnan eri näkökulmia, vaan sen tuloksena synnyttiin myös uutta yritystoimintaa. Kurssin yhtenä tavoitteena oli vastata laajasti esillä olleeseen yrittäjyysosaamisen kehittämiseen korkeakouluissa. Kurssin toteutuksessa korostui työelämäyhteistyö monella tapaa: kurssilla työstettiin liiketoimintaideoita ja kuultiin myös alustuksia yrittäjyyteen liittyen.

Opinnäytetyöt

Työelämäyhteistyön toteutuminen opinnäytetöiden osalta on kaksijakoinen. Kandidaatintyöt ovat hyvin usein kirjallisuustutkimuksia, 65 % vuonna 2013, ja niiden tilaajana on yhä useammin tuotantotalouden alalla käynnissä olevat

tutkimushankkeet. Vuonna 2013 kandidaatintöistä 35 % tehtiin yhteistyössä yritysten kanssa.

Diplomityöt tehdään sen sijaan teollisuuteen ja omiin tutkimushankkeisiin, joilla on vahva työelämäyhteys, sillä yrityksiä on mukana projektikokoonpanoissa. Vuonna 2013 diplomitöistä 23 % tehtiin tutkimushankkeisiin ja 77 % teollisuuteen. Kuva 2 esittää koulutusohjelmassa tehtyjen diplomitöiden tilaajia vuosina 2009–2013. Yksittäisistä tilaajista suurin on Tuotantotalouden tutkimusryhmä (UO/DIEM), jota seuraa muutama suuri teollisuuden toimeksiantaja: Rautaruukki, nykyinen Nokia Solutions Networks, Konecranes, Wärtsilä jne.



Kuva 2. Diplomitöiden tilaajat vuosina 2009–2013

Teollisuuteen tehtävissä opinnäytetöissä opiskelija on pääsääntöisesti työsuhteessa työn teettäjään, jolloin hän voi valmistuttuaan työllistyä kyseiseen yritykseen. Oulun yliopiston tuotantotalouden diplomityöt ovat hyvää kansallista tasoa osittain hyvän yritys yhteistyön ansiosta. Kaksi logistiikan diplomityötä on lyhyen ajan sisällä valittu vuoden parhaaksi opinnäytetyöksi Suomessa.

Yhteistyö opetussuunnitelman kehittämisessä

Yritys yhteistyötä hyödynnetään laajasti myös tuotantotalouden koulutusohjelman kehittämisessä, mutta ei kovinkaan systemaattisesti. Kunkin opettajan henkilökohtaiset yhteydet työelämään ovat kanavia, joiden kautta viesti työelämän tarpeista välittyy ainakin yksittäiselle opettajalle. Näin hän voi hyödyntää näitä asioita tapauskohtaisesti kurssikohtaista opetusta suunnitellessaan.

Uuden kansainvälisen Product Management -maisteriohjelman (ProM) kehittämisessä yritysten kanssa tehtävä yhteistyö on ollut avainasemassa. Yrityksien kanssa tehdyissä tutkimushankkeissa todettiin alueeseen liittyvä osaamisvaje ja yhtäaikainen koulutustarjonnan puute. Tilanteen pikaiseksi korjaamiseksi toteutettiin aluksi muutama aiheeseen liittyvä kurssi, joita seurasi DI-tasoisien koulutusohjelman suunnittelu ja kehittäminen.

Koulutusohjelmassa toteutettava toistuva kompetenssitutkimus on systemaattisin työelämän kanssa tehtävä opetuksen kehittämisen toimenpide. Tällä tutkimuksella selvitetään koulutusohjelmasta valmistuneiden diplomi-insinööri-näkemyksiä siitä, miten hyvin heidän saamansa opetus on vastannut niitä työelämän tarpeita, joita he ovat työurallaan kohdanneet. Kompetenssitutkimuksen tulokset analysoidaan ja tulosten perusteella määritetään kehittämiskohteet. Tämä informaatio on yksi osa koulutusohjelman kehittämistyössä käytettävää lähtötietoa.

Arvio nykytilanteesta ja tulevaisuuden kehitystarpeet

Tuotantotalouden koulutus on vastannut yritystoiminnassa tapahtuneeseen muutokseen. Perusteellisuus on edelleen vahvaa Oulun yliopiston tuotantotalouden koulutusohjelman keskeisellä toiminta-alueella. Alun perin tuotantotalouden opetus oli vahvasti suuntautunut vastaamaan prosessiteollisuuden tarpeisiin. Myöhemmin mukaan tulivat ICT-toimialan mahdollisuudet ja haasteet. Tällä hetkellä tuotantotalouden osaamiselle nähdään tarpeita myös palvelutuotannossa niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla. Erityisesti julkisissa palveluissa kehittämismahdollisuuksia on paljon, ja siitä tulee merkittävä tutkimuksen ja koulutuksen alue. Tämä vaatii osaltaan tietynlaisia työelämäyhteistyön toteutuksen uudelleen suuntaamista ja uudenlaisten osaamistarpeiden tunnistamista. Koko koulutusohjelman kehittämisen osalta on syytä miettiä kompetenssitutkimuksen ohella myös muita systemaattisia työelämäyhteistyön muotoja.



Yliopettaja Päivi Huotari

Lahden ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysala

Päivi Huotari toimii yliopettajana Lahden ammattikorkeakoulussa ja koordinoi koulutusalat yhdistävän LAMK Graduate Schoolin kehittämistä. Hän toimii myös akateemisena projektipäällikkönä viiden eurooppalaisen korkeakoulun tutkimus- ja kehittämishankkeessa, jonka tavoitteena on sosiaali- ja terveysalan johtamisen yhteistutkimuksen kehittäminen. Huotari on osallistunut ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kehittämistyöhön sosiaali- ja terveysalalla. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa hän on toiminut ohjausryhmän jäsenenä sekä hankkeen arviointiryhmän puheenjohtajana.

Työelämän ja ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kumppanuus osaamisen kehittämisessä

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, joka vakinaistettiin vuonna 2005, on tarjonnut ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille väylän jatkaa opintojaan, syventää ammatillista osaamistaan ja suorittaa ylempi korkeakoulututkinto. Työelämäläheisyyttä painotettiin vahvasti jo jatkotutkinnon kokeiluvaiheen aikana (Neuvonen-Rauhala 2009). Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovatkin vakiinnuttaneet asemansa ja myös onnistuneesti profiloituneet erilaisiksi kuin yliopistojen maisteritutkinnot (Niemelä ym. 2010). Työelämäläheisenä ja työelämää kehittäväenä koulutuksena ylempi ammattikorkeakoulututkinto on luonut mahdollisuuden yhteiseen työelämää ja sen tulevaisuutta palvelemaan osaamisen kehittämiseen. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevat sosiaali- ja terveysalan asiantuntijat ovat erityisen kriittinen ryhmä työelämässä tarvittavan osaamisen kehittämisen kannalta, sillä valtion- ja kuntatalouden heikentyneessä tilanteessa sekä ikääntyvän väestön kasvaessa ei ole mahdollista nykyisellä palvelurakenteella tuottaa laadukkaita ja vaikuttavia sosiaali- ja terveyspalveluja. Hallituskaudella 2011–2015 toteutettava kuntauudistus sekä sen yhteydessä uudistettava sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakenne haastavat alan professiot ja johtajat uudistamaan palveluprosesseja ja johtamista. Tässä artikkelissa tarkastellaan sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulutuksen ja työelämäorganisaatioiden kumppanuutta johtamis- ja kehittämisosaamisen vahvistamisessa Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutuksessa.

Työelämäkumppanuus osaamisen kehittämisessä

Ammattikorkeakoulut kehittävät opetussuunnitelmia työelämän osaamistarpeiden mukaisesti, sillä työelämälähtöisyys on sisäänrakennettuna ammattikorkeakoulujen koulutustehtävässä. Työelämän edustus voi tuottaa myös ristiriitaisia ja eri suuntaisia odotuksia. (Annala & Mäkinen 2011.) Työelämäleheisyys edellyttääkin jatkuvaa vuoropuhelua, määrittelyä ja todentamista tekojen kautta (Neuvonen-Rauhala 2009). Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutuksessa kumppanuutta työelämän kanssa on luotu monin keinoin. Osa kumppanuudesta sisältyy jo ylempään ammattikorkeakoulututkinnon lainsäädännöllisiin ja korkeakoulurakenteisiin liittyviin ratkaisuihin, osa on syntynyt koulutuksen suunnittelu-, toteutus-, arviointi- ja kehittämisprosesseissa ja osa sosiaali- ja terveysalan johtamisprosesseissa osaamisen johtamisen paradigman vahvistuessa. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Työelämän ja ammattikorkeakoulun osaamisen kehittämisen kumppanuus

Koulutusjärjestelmä	Lait ja asetukset Korkeakoulujärjestelmän duaalimalli Eurooppalainen ja kansallinen tutkintojen ja osaamisen viitekehys Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta Valintaperusteet
Koulutusprosessit	Lahden ammattikorkeakoulun strategia ja pedagoginen strategia Koulutuksen ohjausryhmä Koulutuksen palautejärjestelmä Opiskelijat työelämän asiantuntijoina Kansainvälinen TKI-toiminta ja opetusyhteistyö Opetus ja opinnäytetyöt
Sosiaali- ja terveysala	Kansainväliset, kansalliset ja alueelliset strategiat ja ohjelmat Sosiaali- ja terveysalan hankeperusteinen kehittäminen Osaamisen johtaminen ja osaamiskartotukset

Koulutusjärjestelmän luoma kumppanuuskehys

Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuutta osaamisen kehittämisessä viitoittavat koulutusjärjestelmän osalta ammattikorkeakoulutoimintaa ohjaavat lait ja asetukset, korkeakoulujärjestelmän duaalimalli, eurooppalainen ja kansallinen tutkintojen ja osaamisen viitekehys sekä ylempään ammattikorkeakoulututkinnon valintaperusteet. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto vastaa osaltaan ammattikorkeakoulujen tehtävään antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea ammatillista kasvua sekä harjoittaa elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehittämistyötä (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutus tuottaa nimensä mukaisesti kehittäjiä ja eri tason esimiehiä, toisaalta ammattikorkeakoulujen tehtävään uutena liitetty elinikäinen oppiminen on luonnollinen osa opiskelijoiden osaamisen kehittymistä (Huotari 2013). Ammatillisiin asiantuntijatehtäviin koulutuksessa tuotettua osaamista voidaan tarkastella Raijn ja Rantasen (2010) esittämästä neljästä näkökulmasta: mitä osaamista tutkinto tuottaa (actual competence), mikä on tutkinnon tuottaman osaamisen relevanssi suhteessa työelämän osaamisvaatimuksiin (competence required by the job), minkä muodollisen kompetenssin tutkinto tuottaa ja miten koulutus nivoutuu työntekijöiden eli opiskelijoiden ammatilliseen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutuksessa tutkinnon tuottama osaaminen kartoitetaan valmistumisvaiheen kyselyllä, jossa koulutuksen aikana saavutettua osaamista arvioidaan kansallisen tutkintojen viitekehysten mukaisesti. Osaamisen relevanssi määräytyy työelämässä, ja yhtenä mittarina voidaan pitää urakehitystä. Relevanssin suhteen tarvitaan kuitenkin aitoa vuoropuhelua niiden työnantajien kanssa, jotka ovat työllistäneet ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita. Muodollisen kompetenssin osalta Ammattikorkeakoululain 18 § (2005) todentaa ylempään ammattikorkeakoulututkinnon ylempiä korkeakoulututkinnoksi, joka tuottaa täten saman muodollisen kelpoisuuden ylempää korkeakoulututkintoa edellyttäviin tehtäviin kuin tiedekorkeakoulun maisteritutkinto, poikkeuksena sosiaalityöntekijän kelpoisuus. Eläköityminen sekä sosiaali- ja terveysalaa koskevat laaja-alaiset muutokset luovat tarpeen tutkinnon tuottamalle kvalifikaatiolle ja osaamiselle. Koulutus syventää ammatillista osaamista professionkohtaisesti (hoitotyö, sosiaaliala, fysioterapia) ja antaa erityisesti kehittämis- ja johtamisvalmiuksia.

Korkeakoulujärjestelmän duaalimalli painottaa ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tiedekorkeakoulun maisteritutkinnon erilaisia rooleja. Tämä todentuu pedagogisissa ratkaisuissa ja erityisesti opinnäytetyössä, joka on ammattikorkeakoulussa luonteeltaan tutkimuksellinen kehittämishanke. Opinnäytetyön toteutuminen työelämän kehittämishankkeena on keväällä 2014 ammattikorkeakouluihin tehdyn kartoituksen perusteella arvostettu ja duaalimallin mukaista ylempään ammattikorkeakoulututkinnon profiilia todentava malli (Huotari 2014). Opinnäytetyö toteutuu kolmen tahon yhteistyönä, jossa mentori osallistuu kehittämishankkeen tavoitteen ja roolin määrittelyyn

työelämän kehittämisessä. Myös valintaperusteissa duaalimalli on vahvasti läsnä. Hakukelpoisuuteen vaadittava vähintään kolmen vuoden ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeinen työkokemus on taannut sen, että jo pitkäänkin työelämässä olleet asiantuntijat jatkavat opiskeluaan kiinnittäen koulutuksen, tutkimisen ja kehittämisen luonnolliseksi osaksi työyhteisöjensä osaamista.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen osaamisperustaa ohjaavat Bologna-prosessissa luotu eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys (EQF) ja sen pohjalta laadittu vastaava kansallinen viitekehys (NQF). Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa sisältää viisi laajaa osaamiskokonaisuutta: oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälinen osaaminen. Yhteiset kompetenssit luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja osaamisen kehittymiselle. Työelämä ei välttämättä tunnista korkeakoulujen tutkintojen ja osaamisen viitekehyyksiä, mutta niiden käyttöä osaamiskeskusteluissa on tuotu esille eri yhteistyöfoorumissa: koulutuksen ohjausryhmä, julkaisut, työelämätapaukset sekä opiskelijat ja valmistuneet tiedon välittäjinä.

Koulutusprosessit kumppanuuden luojina

Koulutuksen ja työelämän kumppanuutta korostetaan Lahden ammattikorkeakoulun strategiassa ja pedagogisessa strategiassa, jossa oppimisen tarkastelu perustuu integroivaan pedagogiikkaan. Strategia määrittelee koulutusta asemoivat painoalat ja profiilit alueelliseen tarpeeseen, ja pedagoginen strategia ohjaa koulutusta ottamaan huomioon työelämän odotukset. Koulutuksen tuottaman osaamisen määrittelyssä työelämän kumppanuus todentuu myös koulutuksen ohjausryhmässä, joka koostuu alueen sosiaali- ja terveysalojen organisaatioiden johtajista, alumneista ja kahdesta opiskelijasta. Opetussuunnitelmaan sisällytettävistä työelämän nykyisiä ja tulevaisuuden osaamistarpeita pohditaan yhteisissä kokouksissa. Opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen kehittymisen tueksi on sosiaali- ja terveysalan ylempään ammattikorkeakoulutukseen kehitetty opettajatiimin yhteistyönä palautejärjestelmä, joka koostuu jaksokohtaisesta, lukukausittaisesta ja valmistumisvaiheen palautekyselystä. Valmistuneiden mukaan koulutuksessa saavutettu osaaminen vastaa työelämätarpeita. Oppiminen on työelämä- ja käytäntölähtöistä (Huotari 2013). Oppimistehtävissä ja opinnoissa korostuvat opiskelijoiden yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa omaan tai johonkin toiseen organisaatioon tuotetut ratkaisut sosiaali- ja terveysalan kehittämis- ja johtamiskäytäntöihin. Opiskelijat oppivat työssä ja työstä sekä toimivat toistensa opettajina ja mentoreina näissä oppimistilanteissa ja erityisesti opiskeluun liittyvissä vapaissa keskusteluissa, kuten matkoilla opiskelupaikkakunnille, erilaisilla tauoilla ja ryhmätyöskentelyssä (Huotari 2013). Myös tämä kiinnittää opetussuunnitelman osaamisperusteisuutta käytännön työelämässä tarvittavaan kehittämis-

ja johtamisosaamiseen. Henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien luominen käynnistyy koulutuksen aloittamiseen liittyvissä HOPS-keskusteluissa, joissa yhtenä teemana on työelämässä olevan opiskelijan kokemus omasta osaamis- ja oppimistarpeestaan. Toisaalta opiskelijat sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoina ja esimiehinä ovat tärkeitä silta työelämän ja korkeakoulun välillä jatkuvassa vuoropuhelussa, jota käydään osaamisen kehittämistä.

Sosiaali- ja terveysalan johtamisen muutokset kumppanuuden luojina

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmia ja osaamisen kehittymistä muokkaavat sosiaali- ja terveysalan kansainväliset, kansalliset sekä alueelliset strategiat ja ohjelmat. Kunta- ja palvelurakennemuutokset asettaa johtamisen ja kehittämisosaamisen ratkaisevaan rooliin palvelujen turvaamisessa. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallisessa kehittämisohjelmassa vuosille 2012–2015 tuodaankin esille tavoite johtamisen kehittämisestä, jossa yhtenä keinona on perustutkintojen jälkeisten osaamiskokonaisuuksien luominen yhteistyössä koulutusorganisaatioiden kanssa. Koulutuksen pidempiaikainen työelämätarve perustuu sosiaali- ja terveysministeriön strategiaan linjauksiin, digitaalisten palvelujen kasvavaan rooliin sosiaali- ja terveyspalvelujen uudistamisessa, eläköitymiskehityksen tuottamaan sosiaali- ja terveysalan johtamisosaamisen tarpeeseen sekä kuntien ja sosiaali- ja terveystoimialan rakenteellisiin muutoksiin. Sosiaali- ja terveysala edellyttää palvelujen johtamiselta ja kehittämiseltä hyvää työn organisointia, innovointia mahdollistavaa ja uudistuvaa johtamista, palvelujen monimuotoistamista sekä digitaalisten, innovatiivisten palvelujen kehittämistä. Osaamisen johtamisen paradigman vahvistuminen hallinto- ja johtamistieteissä on osaltaan luonut edellytyksiä korkeakoulujen ja työelämän väliselle osaamiskeskustelulle. Ydinosaminen (Pralhad & Hamel 1995), oppiva organisaatio ja yhteinen visio organisaation oppimisen jännitteenä (Senge 1995), hiljaisen tiedon ja tiedon luomisen sykli (Nonaka & Takeuchi 1995) sekä sosiaali- ja terveysalaan liittyvät osaamisen johtamisen väitöskirjat ja tutkimukset ovat luoneet osaamiskeskustelulle yhteiset käsitteet. Organisaation osaaminen ja sen kehittäminen strategiaa vastaavaksi käynnistävät oppimisprosesseja organisaatio- ja yksilötasolla, mikä integroituu opiskelijoilla koulutuksen oppimisprosesseihin. Myös työelämässä toteutuvat henkilöstöjohtamisen prosesseihin liitetyt osaamiskartoitukset ovat osaamisalueiden ja osaamista kuvaavien väittämien osalta verrattavissa opetussuunnitelmien ydinosamisanalyysien sekä osaamisalueiden ja -tavoitteiden määrittelyyn.

Pohdinta

Sosiaali- ja terveyspalvelujen johtaminen ja työyhteisöjen toimivuus ovat perusta toiminnan tuloksellisuuden saavuttamiselle. Etenkin lähijohdon rooli korostuu sen toimiessa yhdistävänä siltana toimialan strategian ja toiminta-

ajatuksen mukaisen perustehtävän välillä. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutuksessa keskeinen lähtökohta on, että opintojen aikana opiskelijat sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoina antavat oppimiseensa työelämän äänen. Työelämäläheinen oppimisen prosessi ohjaa opiskelijoita ottamaan haltuun sosiaali- ja terveysalalla uudenlaista ihmisten johtamista, tietoa ja taitoa, mikä tarvitsee onnistuakseen vaihtoehtoisia ja uusia oppimistapoja (vrt. McCray & Palmer 2009). Integroiva pedagogiikka saattaa yhteen korkeakouluopetuksen sekä sosiaali- ja terveysalan strategiset haasteet ja ajankohtaiset johtamisen kysymykset. Osaamisen kehittämisessä ammattikorkeakoulun alueellinen työelämäkumppanuus tuottaa parhaimmillaan strategista etua molemmille osapuolille. Kumppanuuden vahvistaminen koulutuksen työelämää palvelevan profiilin edellytyksenä korostuu entisestään vastattaessa sosiaali- ja terveysalaa koskeviin tuottavuus- ja vaikuttavuushaasteisiin. Monialaisten ammattikorkeakoulujen yhteisten kehittämistavoitteiden lisäksi onkin Vidgrenin (2010) mukaan huomioitava myös koulutusalaakohtaisuus. Työelämän näkökulma, alueellinen yhteistyö ja ammattikorkeakoulun aktiivinen osallistuminen kansallisten ja alueellisten elinkeinostrategioiden laadintaan ja toteutukseen tulisi integroida entistä paremmin koulutuksen sisältöjen ja toteutuksen suunnittelussa myös sosiaali- ja terveysalan ylemmään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa (Ilmavirta ym. 2013). Oppiminen voidaan liittää sosiaali- ja terveysalan kehittämishaasteisiin ja yhteiseen osaamisen kehittämiseen oppimistehtävien ja opinnäytetöiden avulla. Työelämäkumppanuus ja pedagogiset ratkaisut turvaavat oppimisen ja tutkinnon työelämäläheisyyden sekä kyvyn vastata työelämän osaamistarpeisiin myös tulevaisuudessa.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 2003. 9.5.2003/351.

Ammattikorkeakoululaki 2005. 10.6.2005/411.

Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. *Kasvatus* 42 (1), 6–18.

Huotari, P. 2014. Kartoitus ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opinnäytetyön raportointimuodoista. Julkaisematon.

Huotari, P. 2013. Developing Transformational Leadership skills: Master's degree programme in Social and Health Care Development and Management. EGPA Annual Conference.

Ilmavirta, V., Salminen, H., Ikävalko, M., Karisto, H., Myllykangas, P., Pekkarinen, E., Seppälä, H. & Apajalahti, T. 2013. Korkeakoulut yhteiskunnan kehittäjinä. Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointiryhmän loppuraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2013, Helsinki.

McCray, J. & Palmer, A. 2009. Developing a work-based leadership programme in the UK social sector. *Journal of Workplace Learning* 21 (6), 465–476.

Neuvonen-Rauhala, M.-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulututkinnon jatkotutkintokeilussa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander, J.-P., Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus, S. & Mattila, J. 2010. Tutkinnonuudistuksen arviointi 2010. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2010. Tammerprint Oy, Tampere.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York.

Prahalad, C. K. & Hamel, G. 1990. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, May–June, 79–91.

Raij, K. & Rantanen, T. 2011. Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehityksessä. Teoksessa Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) *Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A; 71, Vantaa.

Senge, P. M. 1994. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday, New York.

Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma. 2012. KASTE 2012–2015. Sosiaali- ja terveysministeriö, Helsinki.

Vidgrén, M. 2010. Arviointi tukemassa koulutusinnovaatiotoimintaa ammattikorkeakouluissa. *Hallinnon tutkimus* 29 (4), 337–346.



Lehtori Keijo Hakala
Hämeen ammattikorkeakoulu

Keijo Hakala työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulussa ammatillisten opettajien koulutuksessa lehtorina sekä toimii opetustehtävissä opettajien täydennyskoulutuksessa. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa Hakala on ollut mukana ohjaamassa osaamisperustaisen opetussuunnitelman kirjoittamista HAMK:n rakennusosastolla sekä Saimaan ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen hankeseminaarin suunnittelussa.

Case – Betonirakentamisen opintoja työelämäyhteistyössä

Betonirakentaminen ja betoniteknologia ovat Hämeen ammattikorkeakoulun talonrakennustekniikan keskeisiä osaamisalueita. Nykyisellään nämä opinnot, erityisesti betonirakentamisen opintojakso, on pääosin toteutettu rintamaopetuksena luokassa. Opittua on mitattu kirjallisella tentillä ja betonin suhteutuksen harjoitustöillä.

Tarve toiminnalliseen työelämän opintokäyntiin tuli ilmi opiskelijoiden kanssa käydyissä palautekeskusteluissa. Opiskelijoista useilla, erityisesti insinöörikäsi opiskelevilla, on lukiotausta, joten kokemusta materiaaleista, niiden valmistamisesta ja käyttökohteista ei ole juuri ollenkaan, materiaalien laadunhallinnasta ja sertifiointeista puhumattakaan. Luentojen ja opiskelijoiden itsenäisesti opiskelien sisältöjen tueksi oli tarkoituksenmukaista tavoitella edellisten lisäksi konkreettisia käytännön työtehtäviä, joissa opiskelijat saavat itse tehdä teoriassa opiskeltuja osa-alueita. Osaamistavoitteissa korostuu se, että opiskelijat saavat kiinnitettyä opiskelemaansa tietoperustan konkreettisiin suunnittelu- ja tuotantoprosesseihin.

Toinen merkittävä kannustin kokeilulle oli osaamisperustaisten opetussuunnitelmien käynnistysvaihe Hämeen ammattikorkeakoulussa. Rakennusalalla on totuttu tekemään yritysyhteistyötä, jolloin kokeiluluonteiset toteutukset yhteistyöyhteyksissä ovat mahdollisia.

Osa opinnoista tehdasympäristöön

Elokuussa 2013 käynnistettiin HAMK:n talonrakennustekniikan ja Lujabetoni Oy:n yhteistyönä toteutettava toiminnallinen opintokäyntikokeilu Lujabetonin Kantolan yksikön betonilaboratoriossa. Kokeilun suunnitteluvaiheessa tehtiin päälliköiden ja HAMK:n edustajien kesken pohdittiin toteutuksen onnistumisen edellytyksiä. Koska ryhmän koko oli lähtökohtaisesti suuri, 42 opiskelijaa, todettiin kokeilun voivan johtaa pitkäkestoiseen opiskelijavirtaan laboratoriossa. Siksi päätettiin, että laboratoriossa opiskellaan noin 4 tuntia neljän henkilön ryhmissä. Samalla sovittiin ohjauksesta ja sen toteuttamistavasta.

Tavoitteena oli, että HAMK:n talonrakennustekniikan toisen vuoden opiskelijat pääsevät käytännössä tarkastelemaan betonin ominaisuuksia tehdasympäristössä. Kokeilu liittyi betonirakentamisen (3 op) ja osittain betoniteknologian (3 op) opintojaksojen sisältöihin ja osaamistavoitteisiin. Opetussuunnitelman tavoitteisiin sisältyvien käytännön harjoitustehtävien osa-alueiksi määriteltiin betonin osa-aineiden kelpoisuuden määrittely, betonimassan ominaisuudet ja kovettuneen betonin koekappaleiden puristuskokeet. Sovittiin myös, että opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjan tehdasosioista.

Perehdytysluento pidettiin ammattikorkeakoulun Visamäen kampuksella, jossa Lujabetonin Kantolan tehtaassa tehdaspäällikkö esitteli opiskelijoille yrityksen organisaatiota ja liiketoimintaa. Keskusteltiin opiskelun pelisäännöistä Lujabetonilla sekä työturvallisuuden ja turvallisen työskentelyn merkityksestä yleensä. Syyskuussa 2013 käynnistyneillä tehdasopintokäynneillä Lujabetonin laboratoriossa opiskelijoita ohjeisti ja ohjasi laboratoriotyöntekijä.

Suunnitelmaan kuului lisäksi koko opiskelijaryhmän yhteinen tehdaskäynti Lujabetonin Poltinahon seinäelementtilinjalle, jossa tuotantoprosessia tarkasteltiin sekä luennolla että toimintana tehdashallissa. Tavoitteena tässä oli, että betoniteknologian opintojaksolla tutustuttaisiin myös betonisten valmisosien tuotantoprosessin osavaiheisiin. Näin toimien opiskelijat pääsisivät osallistumaan johonkin prosessin osavaiheen toteuttamiseen. Aikataulullisista syistä tämä suunnitelma ei kuitenkaan ollut mahdollinen. Muut opetus- ja toteutussuunnitelman sisällöt suunniteltiin opiskeltaviksi oppilaitoksessa.

Opiskelijoiden kokemukset – otteita oppimispäiväkirjoista

Opiskelijoiden raporteista voi lukea, että opittavien sisältöjen näkeminen, käytännön kokeileminen ja kirjallinen pohdinta konkretisoivat betonirakentamisen opintojaksolla teoriassa jo opittuja sisältöjä. Itse tekemällä opiskelijat ymmärtävät paremmin osa-aineiden säätämisen vaikutukset betonimassoihin. Lisäksi opitut asiat kiinnittyvät laajempiin rakentamisen kokonaisuuksiin.

”Tehtaalla ja laboratoriollla vierailu oli erittäin mielenkiintoista ja antoi paremman kuvan mitä betonitehdas oikein pitää sisälleen. Samalla huomasi kuinka tunnilla käydyt asiat avautuivat paremmin, kun näki käytännössä miten hommat tehdään.”

”Vierailu ja laboratoriotöihin tutustuminen olivat opiskelijoiden puolesta mielenkiintoista ja syvensivät betonirakentamisen kurssin tietoja.”

”Laboratoriossa syntyi kiinnostunutta keskustelua, joka laittoi opiskelijat ymmärtämään ja pohtimaan kuulemiaan asioita betonista ja sen käyttömahdollisuuksista.”

”Labravierailu oli mielenkiintoinen kokemusta ja siellä oppi tunneilla saadun teorian käytännössä. ... aika meni nopeasti ja oli mukava päästä vähän itsekä tekemään. Yllätyin siitä kuinka tarkkoja ovat betonin ainesuhteiden määrät, jotta saadaan toivottu ja kestävä valu aikaan. Betonointi on haasteellisempää kuin alkukäsitykseni oli.”

”Betoni ei ollut enää vain kiviainesta, sementtiä ja vettä, vaan mielenkiintoinen ja haastava materiaali.”

Raporteissa pohdittiin myös tutkimisen käytettävyyden merkitystä. Mittaustulokset betonin eri osatekijöistä ovat betonitehtaan käyttötietoa laadunvarmistuksessa ja -hallinnassa, jotka liittyvät tehtaan sertifiointeihin ja laatuulokituksiin.

”Betonitehtaalla on hyvin tarkat säädökset, jotta saadaan sertifiikatit betonille. Osaksi sen takia kaikkien tuloksien kirjaaminen ylös on tarkkaa. Kirjaaminen tehdään tietokoneella mutta myös käsin varmuuden vuoksi. Näillä tiedoilla voidaan seurata betonin laatua pitkältä aikaväliltä ja reagoida mahdollisiin epäkohtiin. Kirjaus on myös pakollista, koska Inspecta seuraa ja tekee pistotarkastuksia tehtaalle, että kaikki on kunnossa.”

Joissakin yksittäisissä raporteissa oli havainnoitu laboratoriota työympäristönä, mutta päähuomio kohdistui kuitenkin tavoitteiden mukaisiin harjoitustöihin.

”Itselläni oli kuitenkin oletus, että se laboratorio olisi ollut isompi ja siellä olisi ollut enemmänkin työntekijöitä, joten tästä yllätyin suuresti kuinka pieni se olikaan.”

Opiskelijat pitivät tehdaskäyntiä myönteisenä oppimiskokemuksena, jolloin he pääsivät näkemään oman tekemisen kautta myös alan käytäntöjä autenttiossa ympäristössä.

”Oli mielenkiintoista päästä itse tekemään ja konkreettisesti oppimaan asioita betonista ja sen tutkimisesta. Kurssin aikana käydyt asiat avautuivat ehkä paremmin työympäristössä kuin luokassa istuessa. Sopivan kokoisessa ryhmässä kaikki pääsivät tekemään asioita ja laboranttikin pystyi rennosti kertomaan työstään ja opastamaan eri työvaiheessa.”

”Odotukseni tähän opintokäyntiin oli sellainen, että se syventää jo aiemmin hankkimaani tietoa, mutta toisin kävi. Vaikkakin betonista ei tullut juurikaan uutta, niin niissä kaikissa muissa käytännöissä ja näkökulmissa oli paljon uutta ja mielenkiintoista sekä opettavaista.”

Kahden opiskelijaryhmän opintokäynnin aikana tehtaan prosessit olivat huoltotöiden takia seisokissa. Tällöinkin opiskelijoiden mielestä päästiin tarkastelemaan tehdastyön arkea, mikä katsottiin merkitykselliseksi.

Pohdintoja toteutuksen toimivuudesta

Oppilaitoksen ja tehtaan henkilökunnan välinen yhteistyö oli avointa ja mutkatonta. Joitakin tietokatkoksia syntyi opiskelijoiden poissaolojen, juhlapyhien tai muiden syiden vuoksi. Lujabetonin laboratoriossa työskentelee yksi laborantti, joka ohjasi opiskelijoita. Edellä mainituista syistä kokeilun toteutus venyi, ja moni opiskelija pääsikin laboratorioon vasta opintojakson loputtua. Kaikki opiskelijat halusivat kuitenkin päästä tehdaskäynnille. Keskusteltaessa tehtaalla tapahtuvien opintokokonaisuuksien toteutuksista sovittiin, että jatkossa käytetään sosiaalisen median välineitä yhteyden pitoon. Tällä tavoin varmistetaan tiedon näkyvillä olo ja välitön saatavuus kaikille osapuolille.

Kokeilu oli yhden opettajan toteutettavaksi varsin työläs, mutta antoisa. Suuritoiseksi toteutuksen tekivät aikatauluttaminen ja muut järjestelyt, jotka veivät alkuvaiheessa aikaa. Järjestelytehtäviä ei ollut mahdollista toteuttaa yhden opettajan tuntiresurssien raameissa. Valmistelutyöt oli tehtävä etukäteen, jotta opetus ja oppimisen ohjaus noudattaisivat toteutussuunnitelmaa. Opiskelijat pääsivät toimimaan aidossa tehdasympäristössä, mitä ei mikään simulaatiojärjestelmä voi kattavasti korvata. Jos ja kun tiimiopetuksesta tulee toimiva käytäntö, työelämäjaksojen ennakoiva ja tavoitteellinen suunnittelu on helpompaa toteuttaa, ja näin opiskelijoiden oppimisprosesseja voidaan tukea pitkäjänteisesti.

Toteutuksen käynnistyttyä opiskelijat tottuivat nopeasti siihen, että sovitaan tehtaalle menevän ryhmän kokoonpano ja opintokäynnin ajoitus. Opiskeli-

joille asetettiin aluksi ehkä liiankin monenlaisia raportointitehtäviä, mutta niitä karsittiin opiskeluprosessin aikana, jotta opintojen kuormitus pysyisi opintopistekertymään suhteutettuna kohtuullisena. Oppimispäiväkirjoista oli nähtävissä, että ammattimiesten ”tarinat” olivat hyvin muistissa. Tämä tuli esille erityisesti keskusteltaessa poikkeustilanteista, joissa tilanteen uudelleen arviointi oli jouduttu tekemään nopeasti tuotantoprosessin ylläpitämiseksi. Edellä mainitut kokemukset täydensivät osaltaan oppitunneilla käsitellyjä sisältöjä, ja toisaalta tehdaskäynneillä saatua tietoa voitiin oppitunneilla täydentää useasta näkökulmasta.

Kokeilun tuloksina voidaan pitää sitä, että opittavien teoriasisältöjen näkeminen ja kokeileminen käytännössä sekä koetun kirjallinen pohdinta syventävät niitä, mutta samalla sisällöt kiinnittyvät laajempiin opintokokonaisuuksiin. Autenttisessa tehdasympäristössä myös opiskelijoiden käsitys kerätyn testausdatan hyödynnettävyydestä laadunvalvonnassa ja -hallinnassa syvenee.

Ajatuksia osaamisperustaisuudesta

Työelämän osaamistarpeita vastaava opetus ja konstruktivistinen oppimiskäsitys edellyttävät osaamisperustaista ajattelua opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Osaamispääoma on opiskelijakohtaista, mutta yhteistyö elinkeinoelämän toimijoiden kanssa suuntaa opiskelijan osaamista työelämän tarpeisiin monipuolisesti ja tulevaisuudessa toivottavasti myös työelämän osaamistarpeita paremmin vastaavaksi.

Asiantuntijuuden edellytysten rakentamisessa korostuu muun muassa se, että keskeisiä asioita opiskellaan syvällisesti pitkiäkin aikoja ja että muistamisen sijaan kohdistetaan huomiota tiedon käyttämiseen, uudelleen muotoilemiseen ja kehittelyyn. Olennaista on myös tiedon käyttäminen ongelmien ratkaisemisessa. Tiedon hankintaa ja tiedon soveltamista ei tulisi erottaa toisistaan. Opiskelijoiden ajattelun kehittämiseen sekä metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen harjoittamiseen tulisi kytkeä sisältöjen opiskelu. Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella ja keskustelulla on keskeinen rooli oppimisprosessissa. (Tynjälä 2005, 178.)

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen aikana on pohdittu, mitä osaamisperustaisuuden käsite tarkoittaa korkeakoulujen kontekstissa. Aihetta on pyritty tarkastelemaan opiskelijan ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittymisen kannalta muun muassa Tynjälän (2005) kuvaamien edellytysten näkökulmista.

Ammattikorkeakouluopintojen alussa orientaatiojaksolla opiskelijoita on valmennettava toimimaan projekteissa ja opiskelemaan myös yhteistoiminnallisesti tiimeissä. Tiimityöskentely edellyttää tiedollisten sisältöjen yhteistä prosessointia. Esimerkiksi oppimistehtävä, *Sosiaalisen median välineet opiskelun tukena* on perusteltua, koska uudet välineet edistävät tietojen jakamista ja

yhteisöllistä asiantuntijuutta, jota työelämässä nykyisin edellytetään. Kiinteä työelämäläheinen opiskelu parantaa ammatillista vuorovaikutusosaamista sekä rakentaa työelämäverkostoa jo opintojen aikana. Työllistymisen edellytykset paranevat verkoston laajentuessa.

Osaamisperustaisuus uudistaa opetusta

Opetuksen ja opetussuunnitelmien uudistaminen ovat käynnissä HAMK:n rakennusosastolla. Tiimiopettajuus, teoreettisten aineiden integroiminen ammattiaineisiin ja sosiaalisen median opetuskäyttö, jotka on jo kirjattu ammattikorkeakoulun strategiaan, ovat hyviä keinoja edistää opiskelijalähtöisesti uudenlaista työelämäläheistä ja -lähtöistä opetusta.

Jotta työelämäyhteistyössä toteutettavista opinnoista saadaan uusia toimivia käytäntöjä, pedagogisia ratkaisuja tulisi uudistaa niin, että opintoihin on mahdollista sisällyttää nykyistä väljemmin myös työelämässä toteutettavia osia. Tämä edellyttää yksittäisten aine- tai aihekokonaisuuksien sijasta laajempien osaamiskokonaisuuksien toteutussuunnittelua. Samoin oppimisen ohjaamista on edelleen kehitettävä tiimiopettajuuden sekä yhteistoiminnallisten opetus- ja ohjausmenetelmien avulla. Haastavaksi uudistamisprosessin tekee uuden toteutusmuodon ja meneillään olevien toteutusten yhtäaikaisuus.

Jos yhteistä tahtoa löydetään, on mahdollista, että tulevaisuudessa opiskelijaryhmien projekteja ohjataan yhden luukun periaatteella monipuolisesti asiantuntijoiden muodostamissa opettajatiimeissä. Projektin dokumentointi toteutetaan esimerkiksi blogeihin ennalta ohjeistaen niin, että opiskelijat tuottavat tietoa sekä yksilöllisesti että ryhmänä tai tiimeinä. Tällä toteutustavalla ammattiaineisiin olisi integroitavissa enemmän teoreettisia opintokokonaisuuksia. Samoin projektioppimisen ohjaamiseen saadaan tarvittaessa työelämän edustajia, jos projektit sitä edellyttävät. Oppilaitoksen johdon osoittama aktiivinen tuki ja kannustus ovat erittäin tärkeitä sekä moduulien sisältöjen ja opettajatiimien kehittämisessä että tiimien toimintamallien hyvien käytäntöjen jakamisessa. Näin kehitystyön tulokset ja luodut toimintamallit on mahdollista hyödyntää opetusta uudistettaessa.

Rakennusalan ammattikorkeakoulutuksella ja yritysten välisellä yhteistyöllä on pitkät perinteet. Tavoitteellista työelämäyhteistyötä tulee kuitenkin kehittää jatkuvasti. Ydinkysymys on se, mitä opiskelijat tekevät opiskellessaan? Ovatko opiskelijat passiivisia vastaanottajia, vai aktiivisia yhteistoimijoita tiedon hankinnassa, tiedon prosessoinnissa ja uuden tiedon yhteisöllisiä luojia, jossa he kehittyvät yksilöinä työelämässä vaadittavaan asiantuntijuuteen.

Lähde

Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Helsinki.

Koulutuspäällikkö Ari Koski
Turun yliopisto, Brahea-keskus

Opintojen työelämäläheisyys vahvistaa opiskelijan asiantuntijaidentiteettiä

Kohti vahvempaa työelämäorientaatiota

Mitä minä osaan? Mistä löydän omanalani töitä? Mikä on minun oma alanani? Miksi opintojen aikana ei ollut enemmän kontakteja työnantajiin? Nämä kysymykset pyörivät useiden valmistumassa olevien korkeakouluopiskelijoiden mielessä ja tulevat säännöllisesti vastaan opintojen loppuvaiheen opiskelijapalautteissa ja uraohjauksessa. Opiskelijoiden on vaikea tunnistaa omia vahvuuksiaan ja peilata niitä työelämän toiveisiin ja työllistymismahdollisuuksiin. Vaikeimmassa asemassa ovat usein niin sanottujen generalistialojen opiskelijat, joilla haasteita aiheuttaa tutkinnon laaja-alaisuus. Tutkinto ei valmista tiettyyn ammattiin, siihen ei välttämättä sisälly työelämäjaksoja eikä opiskelijalle näin ollen synny opintojen aikana vahvaa ammatti- tai asiantuntijaidentiteettiä.

Osaaminen koostuu pelkistäen tiedoista, taidoista ja asenteesta. Asiantuntijuus puolestaan kehittyy ja vahvistuu käytännön kokemusten kautta (Palonen 2011). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja sitä linjakkaasti noudattavan opetuksen ja ohjauksen tärkeimpiä tavoitteita on auttaa opiskelijaa tunnistamaan opintojen aikana syntyvä tieteen- tai koulutusalaan kuuluva osaaminen. Työllistymisen kannalta tärkeintä on osata jäsentää oma työelämän kannalta merkityksellinen osaamisensa mahdollisimman tarkoin ja ennen kaikkea on kyettävä määrittelemään oma asiantuntijuutensa suhteessa mui-

hin. Tämä edellyttää opintojen aikaisia työelämäkokemuksia, jotka tarjoavat opiskelijalle mahdollisuuden koetella osaamistaan työelämän haasteiden parissa korkeakoulun seinien ulkopuolella. Opintopolulla tarvitaan kohtaamisen paikkoja, joissa opiskelija voi pohtia kiinnostuksen kohteitaan sekä arvioida osaamistaan ja sen kehittymistä (Penttinen ym. 2011). Vain näin opiskelijalle voi muodostua kuva työelämän kannalta olennaisesta osaamisesta, oman asiantuntijuuden sovellettavuudesta ja potentiaalisista työllistymismahdollisuuksista.

Opintojen aikaisen työelämäläheisyyden tarpeeseen on herätty viime vuosina monissa korkeakouluissa, ja opiskelijoiden työelämäorientaatiota on pyritty vahvistamaan muun muassa ohjausta kehittämällä (Lehti & Koski 2014). Erittäin korkeakoulujen opetushenkilöstö on peräänkuuluttanut työelämäyhteistyön kehittämisen tarvetta. Lähde työelämään -hankkeen (2010) toteuttamassa selvityksessä haastatellut korkeakouluopettajat olivat tyytymättömiä organisaatioidensa tukeen työelämäyhteistyön rakentamisessa. Kehitysehdotuksissa toivottiin erityisesti työelämäyhteistyömuotojen monipuolistamista ja opetuksen kehittämistä työelämälähtoisemmäksi ja työelämätaidot paremmin huomioon ottavaksi. Työnantajien ja korkeakoulun väliseen yhteydenpitoon sekä uusien yhteistyösuhteiden luomiseen ja kehittämiseen toivottiin lisää resursseja. Lisäksi mainittiin tarve kiinnittää enemmän huomiota ohjaus- ja opetushenkilöstön työelämä tietoisuuden kehittämiseen ja osaamisen ajantasaistamiseen. Opettajan tai ohjaajan on mahdotonta avata työelämämahdollisuuksien kirjoa opiskelijalle ilman omakohtaista työelämäyhteistyön kokemusta.

Monipuolisuus avaa uusia ovia

Lukuisat seurantatutkimukset korostavat korkeakouluopintoihin liittyvän harjoittelun sekä erilaisten ja eripituisten työelämäjaksojen merkitystä työllistymisessä. Opiskelijan työelämäosaaminen sekä työllistymistä tukevat verkostot ja suhteet kehittyvät työelämäjaksoilla, oikeiden työelämän tehtävien kautta. Työelämäjaksot kehittävät opiskelijan asiantuntijaidentiteettiä ja luovat positiivisia uranäkymiä, jotka puolestaan lisäävät opiskelumotivaatiota ja tukevat nopeaa valmistumista. Kuten Tuire Palonen (2011) toteaa, osaamista selittää laadukas, vaihteleva ja asiaan omistautunut harjoitus eivätkä niinkään ihmisten synnynäiset, lahjakkuuteen tai älykkyyteen liittyvät erot.

Varsinkin yliopistoissa opetuksen työelämäorientaation vahvistaminen saattaa tuntua haastavalta ja keinot asian kehittämiseksi puutteellisilta. Kysymys on opetuksen tavoitteiden osittaisesta uudelleen määrittelystä, mihin liittyen myös opetuksen suunnittelun ja toteutuksen yhteistyötahoja on mietittävä uudelleen. Lopulta muutostarpeet eivät ole niin dramaattisia kuin alkuun tuntuu: ne koskettavat lähinnä opetuksen toteutuksen muotoja ja tapaa avata opiskelijan osaamista ohjauksen keinoin. Isoin askel on yleensä se ensimmäinen puhelinsoitto vieraalle työelämän edustajalle ja yhteistyöehdotuksen esit-

täminen. Kokemus on osoittanut, että tämän jälkeen yhteinen sävel useimmiten löytyy. Yrittäjät ja työnantajat ovat kiinnostuneita korkeakoulu yhteistyöstä ja haluavat kehittää yhteistyötä suunnitelmalliseksi ja pitkäkestoiseksi kumppanuudeksi (Rouhelo & Trapp 2013; Kariniemi 2014).

Työelämäyhteistyön kehittämisessä tärkeintä on löytää työelämäkumppanit, joiden kanssa pystyy toteuttamaan suunnitelmallisesti ja säännöllisesti muutamia osaamistavoitteiltaan erilaisia työelämäjaksoja. Työelämäjaksojen monipuolisuus on tärkeää, jotta opiskelija saa kokemuksia erilaisista työtehtävistä erilaisissa työympäristöissä. Erilaisten kokemusten kautta opiskelija tunnistaa entistä paremmin omia valmiuksiaan ja pystyy määrittelemään omaa asiantuntijuuttaan. Valmiita urapolkuja ja ammattikuvia on nykypäivänä vaikea tarjota, eikä siihen ole tarvettakaan. Työelämä muuttuu niin nopeasti, että emme voi edes ennustaa, mitä tulevaisuus tuo tullessaan ja minkälaisia ammatteja ja työtehtäviä tulevaisuudessa on olemassa (Karhu & Perttunen 2014). Tärkeintä on kirkastaa opiskelijalle hänen kiinnostuksensa kohteet sekä asiantuntijuutensa ydin ja tavat kehittää sitä.

Työelämäjaksojen keskeisin tavoite on tarjota opiskelijoille kokemuksia sekä erilaista osaamista edellyttävistä työtehtävistä että erilaisista työnantajista ja työympäristöistä, joissa omaa osaamistaan voi soveltaa. Potentiaalisten työskentely-ympäristöjen oivaltaminen nousee työllistymisen keskeiseksi tekijäksi (Erkkilä 2014). Opiskelijoita pitää rohkaista astumaan epämukavuusalueille, jotta he saavat mahdollisuuden löytää uusia, usein ennalta arvaamattomia kiinnostuksen kohteita. Turhan moni opiskelija tarkastelee työllistymismahdollisuuksiaan sangen stereotyyppisesti totunnaisten alapidonnaisuuksien mukaan, ja samaan syyllystyvät myös työnantajat työntekijöitä rekrytoidessaan. Tyypillisimpiä mielikuviin perustuvia rajanvetoja tehdään yksityisten ja julkisten työnantajien tarjoamien mahdollisuuksien välille. Sektorirajojen vetämisen sijaan pitäisi keskittyä työtehtävässä tarvittavaan osaamiseen.

Turussa toteutettavan Projektiässäät-valmennuksen toimeksiannoissa on saatu erinomaisia esimerkkejä siitä, kuinka monialainen lähestymistapa ja totunnaisten raja-aitojen rikkominen mahdollistaa uudet avaukset. Parhaita esimerkkejä on toimeksianto, jossa kulttuurihistorian opiskelija kehitti pienyrityksen markkinointia. Alun epäilyjen ja molempinpuolisen epävarmuuden jälkeen lopputuloksena oli täysin uudenlainen lähestymistapa yrityksen tuotteiden markkinointiin. Ilman ulkopuolisen tahon ohjausta opiskelija ja yrittäjä eivät olisi osanneet etsiä toisiaan ja tulokset olisivat jääneet saavuttamatta. Olennaista on ymmärtää, että opiskelija ei aina osaa tai uskalla etsiä itselleen vieraita työtehtäviä ja työympäristöjä ilman korkeakoulun tukea. Opiskelija ei pysty innostumaan uusista mahdollisuuksista, kun ei tiedä niiden olemassaolostakaan. Vaihtelevat työelämäjaksot monipuolistavat opiskelijoiden vaihtoehtoja, mutta nopeuttavat myös työelämän uusiutumista, kun sen haasteisiin haetaan ratkaisuja totutusta poikkeavalla tavalla ja eri alojen opiskelijoiden voimin.

Ohjaus tukee osaamisen tunnistamista

Opiskelijan oman osaamisen ja ennen kaikkea työelämän kannalta merkityksellisen osaamisen tunnistamisessa ja jäsentämisessä ohjauskeskustelut ja työelämäjaksojen perusteellinen arviointi ovat keskeisessä roolissa. Turkulaisen Projektiässäät-valmennuksen kokemusten perusteella opiskelijat eivät aina ymmärrä esimerkiksi tiimityönä toteutetun toimeksiantoprojektin kaikkia positiivisia vaikutuksia, jotka saattavat konkretisoitua vasta pitkänkin ajan jälkeen. Valmennukseen osallistuneet opiskelijat ovat maininneet oppimistuloksina usein varsin teknisiä työelämätaitoja, joita voisi oppia ilman työelämän toimeksiantoprojektiakin. Samaan haasteeseen viittaa myös Salla Niittymäki (2013). Hänen mukaansa yritysten kanssa tehtävä yhteistyö on äärimmäisen arvokasta opiskelijan urasuunnittelun näkökulmasta. Jokainen pienikin kontakti ja tapaaminen yritysmaailman edustajien kanssa luo mahdollisuuksia käytettäväksi heti tai myöhemmin. Kuitenkaan opiskelijat eivät välttämättä osaa tätä itse nähdä. Perinteisesti ajatellaan, että yritysprojektit kehittävät pelkästään opiskelijan ammatillista osaamista ja toki myös samalla yleisempiä työelämässä tarvittavia taitoja. Yritysprojektit tuovat kuitenkin myös laajempaa näkemystä omaan alaan, mahdollisiin työtehtäviin ja sitä kautta opiskelijan urasuunnitteluun ja oman polun löytymiseen.

Niittymäen (2013) mukaan korkeakoulun tehtävä on tukea opiskelijaa ja herätellä häntä siihen, miten hän itse voi hyödyntää eteen tulevat tilanteet oman kehittymisensä ja tulevan uransa näkökulmasta. Työllistymisen kannalta ohjaajan tärkeimpänä tehtävänä on avata ja konkretisoida opiskelijalle hänen osaamistaan työelämän kannalta ja etsiä esimerkkejä sen soveltamisen paikoista ja tehtävälueista. Ennen kaikkea opiskelijan pitäisi saada kuva, jossa hänen osaamisensa on jäsenetty yleisiin työelämätaitoihin, alakohtaisiin tietoihin ja taitoihin sekä hänet muista erottavaan erityisasiantuntijuuteen. Projektiässäät-valmennuksessa työnantajien tarjoamiin toimeksiantoprojekteihin on koottu 3–5 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijan monialainen ryhmä. Tavoitteena on ollut tarjota toimeksiantajille mahdollisimman monipuolisia ideoita kehittämistehtävien toteutukseen. Tärkeänä tavoitteena on myös ollut kirkastaa opiskelijoiden ymmärrystä omasta osaamisestaan sekä avata heille eri tieteen- ja koulutusaloille ominaisia kehittämisideoita ja erilaisia tapoja lähestyä ongelmia.

HOPS-keskustelut tarjoavat parhaan mahdollisen tilaisuuden työelämäjaksojen henkilökohtaiseen purkuun ja syntyneen osaamisen tunnistamiseen ja jäsentämiseen. HOPS-keskustelua on viime vuosina pyritty suuntaamaan yhä enemmän kehityskeskustelun omaiseksi, mikä vahvistaa hyvin ajatusta tavoitteiden asettamisesta ja tavoitteiden toteutumisen seuraamisesta. Oman ammatillisen identiteetin ja kiinnostuksen kohteiden etsiminen sekä työelämään liittyvien tavoitteiden asettaminen on vastuunottoa oman tulevaisuuden suunnittelusta. (Lehti & Koski 2014.) Opettajan tai ohjaajan olisi kyettävä HOPS-keskustelussa avaamaan opiskelijan osaamisen, kokemusten ja kiinnostuksen perusteella mahdollisimman monipuolinen työelämän mah-

dollisuuskartta. Tämä on haastava tehtävä ja asettaa ohjaajan työelämätietyden koetukselle. Käytännön työelämäyhteistyö erilaisten työnantajien ja kehittämistehtävien parissa auttaa opettajaa ja ohjaajaa näkemään monia eri mahdollisuuksia, mikä antaa varmuutta ohjaustilanteessa. Erittäin arvokasta tietoa saa lisäksi korkeakoulujen tekemästä sijoittumis seurannasta. Seuranta-tietoja ei pidä tulkita opiskelijan mahdollisuuksia rajaavina vaan niitä avaavina. Jälleen on kysymys yksinkertaisesti siitä, että tiedot voivat antaa pieniäkin vinkkejä mahdollisuuksista, joita ei muuten olisi osattu ajatella.

Henkilökohtaisia keskusteluja olisi hyvä täydentää ryhmämuotoisella ja vertaistukea hyödyntävällä ohjauksella. Ryhmän toisten jäsenten kertomukset laajentavat opiskelijan käsitystä hänen omista mahdollisuuksistaan, tuovat uusia ajatuksia ja ehkä ennen kaikkea todentavat hänen omaa osaamistaan suhteessa toisiin. Asiantuntijaksi kasvussa ryhmän merkitys on siinä, että oma erityisyys nousee esiin, kun osaamista ja taitoja verrataan toisten taitoihin. Tämä korostuu varsinkin monialaisissa ryhmissä. On sanottu, että tulevaisuudessa osaaminen on olemassa vain suhteessa toisiin ja siihen yhteisöön, johon yksilö kuuluu. (Karhu & Perttunen 2014).

Osaamisen jäsentäminen auttaa erottautumaan

Erilaisia yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin soveltuvia työelämäyhteistyön muotoja on runsaasti alkaen lyhytkestoisista alumni vierailuluenoista, työelämän seminaaripäivistä ja monialaisista innovaatioleireistä aina pidempikestoiseen harjoitteluun ja projektityöskentelyyn. Keskeistä on, että opetussuunnitelmatyön tekijät tiedostavat, millaista osaamista ja millaisia valmiuksia eri työelämäjaksot ja työnantajakohtaamiset kehittävät ja missä suhteessa ne vahvistavat alakohtaista osaamista ja yleisiä työelämävalmiuksia, kuten vuorovaikutus-, tiimityö- ja projektinhallintataitoja, yrittäjähenkisyyttä tai innovointikykyä. Ammatillisen kasvun tai asiantuntijana kasvun polku toimii pohjana opetussuunnitelmatyölle ja auttaa sijoittamaan erilaiset työelämäjaksot opintopolun alku- ja loppupäähän opiskelijan henkilökohtaisia vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita arvostaen (Lehti & Koski 2014).

Opetuksen työelämäorientaation onnistumisen kannalta avainasemassa on koulutusalan tai oppiaineen sisäinen ymmärrys ja yksimielisyys opintojen keskeisistä osaamistavoitteista. Millaista osaamista tuotamme ja mikä on sen lisäarvo työelämälle? Millaisissa asiantuntijatehtävissä meiltä valmistuvat voivat työskennellä? Millä tavoin meillä tuotettu asiantuntijuus eroaa muiden alojen asiantuntijuudesta? Yhteinen tavoitteenmäärittely on ainoa tapa luoda linjakas opetussuunnitelma, jossa eri opinnot täydentävät toisiaan ja jossa opetusmenetelmät, työelämäjaksot ja ohjaus tukevat määriteltyjä osaamistavoitteita. Vain näin pystytään tunnistamaan työelämän potentiaaliset yhteistyökumppanit ja määrittelemään heidän roolinsa ja yhteistyön tavoitteet. Aktiivinen sisäinen yhteistyö auttaa myös yksittäistä opettajaa oppiaineen työelämärelevanssin tunnistamisessa. Kuten aiemmin on todettu, niin sanottujen

generalistialojen keskeisenä haasteena on tutkinnon laaja-alaisuus. Varsinkin yliopistoissa eri oppiaineiden opettajien voi olla vaikea sanoittaa oppiaineen tuottamaa asiantuntijuutta työelämän näkökulmasta riittävän konkreettisesti, jolloin sitä ei saada yksityiskohtaisesti kuvattua opetussuunnitelmissa eikä se näy opetuksessaan. Näin ollen myös opiskelijan on vaikea saada kiinni osaamisen eri osa-alueista ja niiden hyödynnettävyydestä, eikä hän silloin pysty kertomaan työnantajille omasta asiantuntijuudestaan erilaisissa työtehtävissä ja -ympäristöissä.

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanke toteutettiin syksyllä 2013 Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella työpajasarjan, jonka yhtenä tavoitteena oli tarkentaa sieltä valmistuvien opiskelijoiden erityisasiantuntijuutta suhteessa muualta valmistuviin kielen ja kulttuurin asiantuntijoihin. Keskeinen kysymys työpajasarjassa kuului, mitä kielen ja kulttuurin asiantuntija käytännössä osaa. Tutkijoiden, kääntäjien, tulkkien ja opettajien suuntautumisvaihtoehtojen osalta vastaus oli sangen selvä, joten työpajasarjassa keskityttiin yleisiin kielen ja kulttuurin asiantuntijan opintolinjoihin.

Eri oppiaineiden edustajat yhteen koonneet työpajat koettiin yleisesti hyödyllisiksi. Tietoisuus eri oppiaineiden opetuksesta lisääntyi, ja yhteinen käsitys kielen asiantuntijuudesta ja yhteisistä osaamistavoitteista vahvistui. Erityisesti työpajat auttoivat opettajia täsmentämään laitoksen tuottaman asiantuntijuuden työelämän näkökulmasta ja sanoittamaan sen osin uudella tavalla. Samalla pystyttiin tunnistamaan uusia työtehtäviä, jotka soveltuvat laitokselta valmistuville. Opiskelijan kannalta työpajasarjan tärkeintä antia oli se, että tutkinnon osaamisprofiilit jäsennettiin kolmeen kategoriaan: kielen ja kulttuurin osaaminen, opintolinjan tuottama erityisosaaminen ja yleiset alan työelämä tiedot ja -taidot. Tarkennettujen osaamisprofiilien ansiosta opiskelijalle syntyy käsitys tutkinnon tuottamasta osaamisesta ja sen eri osa-alueista, ja näin opiskelija pystyy tunnistamaan linjakohtaisen erityisosaamisen, kieleen ja kulttuuriin liittyvän asiantuntijuuden ja niihin liittyvät työelämätaidot. Tämä vahvistanee laitoksen opiskelijoiden omaleimaista asiantuntijaidentiteettiä ja auttaa heitä työmarkkinoilla erottautumaan muista asiantuntijoista.

Korkeakouluopetuksen työelämäläheisyyden kehittäminen on kädenojennus opiskelijoille ja tukee heidän sujuvaa siirtymistä työmarkkinoille. Opintopolun varrelle suunnitelmallisesti sijoitetut monipuoliset työelämäjaksot ja niiden tuottamat kokemukset avaavat ja konkretisoivat opiskelijan ymmärrystä omasta asiantuntijuudestaan ja auttavat heitä näkemään omia työllistymisen mahdollisuuksiaan. Työelämäyhteistyön käynnistäminen saattaa viedä aikaa ja aiheuttaa ongelmia, mutta palkitsee opiskelijoiden lisäksi opettajia pedagogiikan kehittämisen ja uusien yhteistyömuotojen kautta. Suomalaisen työelämän kannalta vaikutukset ovat moninkertaiset, kun työnantajat pystyvät hyödyntämään entistä useamman opiskelijan osaamista ja työmarkkinoille saadaan aiempaa valmiimpia ja osaamisestaan varmoja asiantuntijoita.

Lähteet

- Erkkilä, T. 2014. Suorituksista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa Haataja, S., Lehti, M., Metsävuori, L., Poutanen, T., Ritvanen, J.-M. & Viitaniemi, S. (toim.) Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä. Turun ammattikorkeakoulu.
- Karhu, K. & Perttunen, A. 2014. Vertaistuella parempaan osaamisen tunnistamiseen ja sanoittamiseen. Teoksessa Haataja, S., Lehti, M., Metsävuori, L., Poutanen, T., Ritvanen, J.-M. & Viitaniemi, S. (toim.) Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä. Turun ammattikorkeakoulu.
- Kariniemi, M. 2014. Koulutuksen työelämävastaavuus ja TKI-toiminnan hyödyntäminen opetuksessa Hämeen ammattikorkeakoulussa. Työelämän asiantuntijoiden suorittama arviointi. HAMKin e-julkaisuja 4/2014.
- Lehti, M. & Koski, A. 2014. Työelämäorientaation tukeminen korkeakouluopinnoissa. Teoksessa Haataja, S., Lehti, M., Metsävuori, L., Poutanen, T., Ritvanen, J.-M. & Viitaniemi, S. (toim.) Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä. Turun ammattikorkeakoulu.
- Lähde työelämään. 2010. Missä menet työelämäyhteistyö? Korkeakoulukyselyn tuloksia. Lähde työelämään -hanke (ESR), Turku.
- Niittymäki, S. 2013. Miten tukea opiskelijan työelämäosaamista ja verkostoitumista työelämään – yritysprojektit uraohjauksen välineenä. Teoksessa Kunnari, I. & Niinistö-Sivuranta, S. (toim.) Tekoja, tunnetta ja toimintaa urapolulle. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Palonen, T. 2011. Mitä asiantuntijuus on ja miten sitä on tutkittu? Futurex Blogi: <http://futurex.utu.fi/blogi/?p=17>.
- Penttinen, P., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? Aikuiskasvatus 2/2011.
- Rouhelo, A. & Trapp, H. (toim.) 2013. Asiantuntijuus ja verkostomainen yhteistyö – viitekehys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksille. FUTUREX – Future Experts -projektin raportti.

Koulutuspäällikkö Ari Koski
Turun yliopiston Brahea-keskus,
Tutkijayliopettaja Jaana Kullaslahti &
yliopettaja Ritva Mäntylä
Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja

Osaamisperustaisuus korkeakoulussa -hankkeessa on tuotettu kriteeristö osaamisperustaiselle opetussuunnitelmalle ja opetussuunnitelmatyölle. Tässä artikkelissa tarkastelemme kriteeristön kahta teemaa, työelämärelevanssia ja työelämäläheisyyttä sekä hankkeen kokemuksina että teoreettisempina jäsennyksinä. Lisäksi tarkastelemme työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja.

Työelämälähtöisyydestä työelämävastaavuuteen – työelämä tietoisuudesta työelämä läheisyyteen

Korkeakouluissa työelämäyhteistyöstä ja siihen liittyvästä toiminnasta puhutaan nykyisin käsitteillä työelämä läheisyys ja työelämäkumppanuus. Vastaa vasti opetussuunnitelmatyössä ja opetussuunnitelmien arvioinnissa käytetään termejä työelämä lähtöisyys, työelämävastaavuus, työelämä relevanssi sekä työelämä tietoisuus. Käsitteistä ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, vaan niiden sisältö painottuu puhujan ja kiinnostuksen mukaan. Käytetyt käsitteet kertovatkin arvoista, toiminnan filosofiasta ja painopisteistä sekä kehittämislalueista.

Työelämä lähtöisyys on koulutuspoliittisessa puheessa tyypillisesti liitetty ammatilliseen koulutukseen. Ammattikorkeakoulutusta ja myös sen jatkotutkimusta on kehitetty työelämä lähtöisenä koulutuksena suhteessa yliopiston tiede-

lähtöisyyteen (Neuvonen-Rauhala 2009; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Ammattikorkeakoululaissa ammattikorkeakoulujen ensimmäiseksi tehtäväksi onkin kirjattu työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuva korkea-koulutus. Työelämälähtöisyydellä ei ole virallista määritelmää eikä kriteerejä.

Ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyyden toteutumista arvioitaessa on tarkasteltu korkeakoulun ja työelämän kohtauspintoja, kuten oppilaitosten strategioita, neuvottelukuntatoimintaa, opetussuunnitelmien laadintaprosessia, harjoittelua, oppilaitoskohtaisia hankkeita ja opinnäytetöitä, opetuksen sisältöä ja opetusmenetelmiä, opettajien työelämäyhteyksiä, opiskelijoiden työllistymistä, arviointi- ja palautejärjestelmiä sekä rekrytointia (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009).

Työelämälähtöisyys koulutuksen tavoitteena nähdään työelämän tarpeisiin vastaamisena, jolloin koulutuksen järjestäjän odotetaan myös tunnistavan ja ennakoivan työelämän muutostarpeet. Koska korkeakoulut toimivat autonomisesti, niiltä edellytetään aktiivista roolia työelämän osaamistarpeiden huomioon ottamisessa ja alueiden kehittämisessä. Korkeakoulujen tulisi-kin omassa päätöksenteossään huolehtia siitä, että koulutustarjonta vastaa työelämän tarpeita (Jokinen & Saarimaa 2013). Kun koulutus vastaa hyvin työelämän osaamistarpeisiin, puhutaan työelämävastaavuudesta, ja tällä halutaan myös varmistaa opiskelijoiden työllistyminen koulutustaan vastaaviin tehtäviin (esim. Teknologiateollisuus 2014; Vuorensyrjä & Ranta 2013). Työelämälähtöisyys ja osaamisen työelämävastaavuus nähdään kuitenkin melko kapea-alaisena koulutuksen lähtökohtana korkeakouluissa (ks. Annala & Mäkinen 2010; Kolkka & Karjalainen 2013, 55). Tämä tuli esille myös hankkeen työpajoissa, sekä ammatti- että tiedekorkeakouluissa.

Työelämää ei haluta nähdä opetuksen osaamistavoitteita ensisijaisesti määrittävänä osapuolena vaan yhteistyökumppanina. Työelämäläheisyys on työelämälähtöisyyttä moniulotteisempi käsite, ja se sisältää ajatuksen, ettei koulutuksen tavoitteena ole pelkästään vastata työelämän tarpeisiin. Työelämäläheisyys on toiminnallisuutta, jolloin koulutuksen tehtävänä on myös arvioida ja kyseenalaistaa työelämän toimintamalleja ja käytänteitä sekä aktiivisesti kehittää ja uudistaa niitä yhteistyössä työelämän kanssa. Tämä on käytännössä jatkuvaa vuorovaikutusta ja dialogia sekä molemminpuolista asiantuntijuuden ja osaamisen vaihtoa ja edelleen yhteisen ymmärryksen rakentamista. Voidaan puhua myös työelämä tietoisuudesta, johon sisältyy lisäksi ennakointi ja näkemys ammattien ja työtehtävien muuttumisesta. (Mäkinen & Annala 2012; Häggman-Laitila & Rekola 2012; Salonen 2010.)

Koulutuksen yhteydessä relevanssilla tarkoitetaan tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä sekä mielekkyyttä (Raivola ym. 2000, 17). Työelämärelevanssi voidaankin nähdä sateenvarjona, jonka alla ovat sekä työelämälähtöisyys ja -läheisyys että työelämävastaavuus ja -tietoisuus. Korkeakoulut näkevät toimintansa työelämän kanssa enemmänkin työelämäläheisenä kumppanuutena. Kumppanit toivotetaan tervetulleeksi mukaan

työelämälähtöiseen tai työelämä tietoiseen opetussuunnitelmatyöhön, opetussuunnitelman toteuttamiseen ja sen jatkuvaan kehittämiseen.

Työelämäläheisyys tuottaa työelämärelevanssia

Ammattikorkeakoulut ja yliopistot kouluttavat eri alojen asiantuntijoita kumpikin oman roolinsa mukaisesti. Opetussuunnitelmatyön ja opetussuunnitelmien sekä itse opetuksen ja sitä tukevan ohjauksen tavoitteena on luoda puitteet opiskelijoiden ammatilliselle kehitymiselle ja asiantuntijana kasvuun. Opetussuunnitelmassa tulisi painottaa linjakkaasti sekä alakohtaista että yleistä työelämän osaamista, jotta asiantuntijana kasvu olisi mahdollisimman kokonaisvaltaista. Varsinkin korkeakoulujen generalistialoilla on viime vuosina keskusteltu opetuksen työelämäorientaation ja -läheisyyden kehittämistarpeesta, jotta opiskelijoilla olisi nykyistä enemmän mahdollisuuksia opinnoissa opitun reflektointiin ja kokemukselliseen oppimiseen.

Opiskelijoiden työelämävalmiuksien ja työllistymisen näkökulmasta systemaattinen sidosryhmätyö opetussuunnitelmatyön ja itse opetuksen aikana on tärkeää koulutusala riippumatta. Tämä on ainoa keino kasvattaa opiskelijoiden ymmärrystä siitä, millaiseen työelämään he ovat valmistumassa. Säännöllisen ja aktiivisen vuorovaikutuksen tarvetta korostaa nykypäivän työelämän kiihtyvä muutos. Työn tulevaisuutta ja sen mukaisia osaamisvaatimuksia ennakoineen Elinkeinoelämän keskusliiton Oivallus-hankkeen (2011) keskeinen viesti oli se, että työn tekemisen tavat ovat muuttuneet. Tarkat ohjeet korvautuvat suuntaviivoilla, ja tavoitteiden abstraktiotaso kasvaa. Työn sisältö ja säännöt määrittellään usein itse tai yhdessä muiden kanssa. Oivallushankkeen loppuraportin mukaan tähän työelämän tulevaisuuskuvaan vastataan nostamalla luovuuden edistäminen kaiken koulutuksen läpileikkaavaksi teemaksi. Luovuus ja jatkuva uusiutumiskyky ovat Suomessa sekä yksityisen että julkisen sektorin kilpailukyky ehtoja, ja koulutusjärjestelmän tulee tuottaa osaajia, joilla on nämä valmiudet. Koulutuksen tulee kannustaa kokeilemiseen, ja siinä pitää panostaa yhä enemmän taitoihin ja yhdessä tekemiseen.

Työelämän nuotittomuus, ennakoimattomuus ja verkostomaisuus alleviivaavat yleisten työelämävalmiuksien ja sosiaalisten taitojen hallinnan tarvetta. Tämä on haaste korkeakoulujen opetussuunnitelmatyölle, koska yleistä työelämäosaamista ei tulisi nähdä irrallaan koulutusalan substanssista. Opiskelijalle pitää syntyä kokonaisvaltainen oppimisen kokemus, jossa hänellä on mahdollisuus reflektoida oppimiaan tietoja työelämäkokemuksiin ja päinvastoin. Elinkeinoelämän keskusliiton Oivallus-hankkeen loppuraportin (2011) mukaan työelämä kaipaa T-mallin osaajia. Valmistuneilla tulee olla oman alansa vahva substanssiosaaminen, mutta lisäksi heiltä edellytetään kykyä ymmärtää muita osaamisalueita ja innostua niistä.

Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat erottaneet kolme korkeakouluissa vallitsevaa työelämä taitojen kehittämisen mallia, jotka he ovat nimenneet spesialistimal-

liksi, integratiiviseksi malliksi ja verkostoituneen kulttuurin malliksi. Spesialistimallissa erityisenä piirteenä on työelämäyhteyksien ja työelämätaitojen kehittämisen delegointi erityisasiantuntijoille sekä työelämätaitojen opettaminen erillisillä kursseilla. Integratiivista mallia voi luonnehtia osa-aikaisen yhteisöllisen pedagogiikan malliksi, jossa perinteisen opetuksen lisäksi järjestetään vuorovaikutteisia, teoriaa ja käytäntöä integroivia kursseja. Verkostoituneen kulttuurin mallissa korkeakoulun opetussuunnitelmatyön, koulutuksen järjestämisen, johtamisen ja toiminnan ytimenä ovat opiskelijakeskeisyys ja työelämäläheisyys sekä koulutusinstituution eri toimintojen fuusioiminen. Onko tässä fuusioinnissa onnistuttu? Millaisia yhteistyön muotoja ja malleja korkeakouluissa on kehitetty, jotta työelämärelevanssin voidaan sanoa toteutuneen hyvin?

Työelämärelevanssi osaamisperustaisuuden kriteerinä

Osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön edistäminen on yksi suomalaisen korkeakoulutuksen ajankohtaisista kehittämiskohteista ja työelämärelevanssi puolestaan eri muodoissaan yksi osaamisperustaisuuden kulmakiviä. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen kehittämät osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön ja opetussuunnitelman kriteerit noudattelevat työelämärelevanssin ja työelämäläheisyyden sekä edelleen sidosryhmätyön osalta edellä kuvattua verkostoituneen kulttuurin lähestymistapaa. Vaikka korkeakoulut eivät opetussuunnitelmatyössään voi reagoida jokaiseen työelämän muutokseen ja kaikkiin ajan trendeihin, niiden on tarkasteltava ennakkoluulottomasti edellä kuvattuja korkeakoulutukseen kohdistuvia muutostarpeita ja pysähdyttävä miettimään, mitä ne tarkoittavat korkeakoulutuksen kehittämisessä, niin rakenteellisesti kuin pedagogisestikin.

Korkeakouluilla on vastuu valmistuneiden työllistymisestä ja siitä, että heillä on kilpailukykyiset, tulevaisuudessakin riittävät valmiudet mukanaan. Tiivistäen voidaan todeta, että koulutusala ja urapolusta riippumatta valmistuvalta korkeakouluopiskelijalta edellytetään nykypäivänä vahvan substanssiosaamisen lisäksi alasta riippumatonta työelämäosaamista. Osaamisen kehittymistä ei voi jättää yksittäisten ja irrallisten kurssien tai työelämän puheenvuorojen varaan, vaan työelämän näkökulma tulisi sisällyttää monipuolisesti opetussuunnitelmiin. Kirjoitetun ja työelämän kanssa yhteistyössä tuotetun opetussuunnitelman lisäksi erityisen tärkeää on huolehtia siitä, että oppiminen, ohjaus ja opetus toteutuvat työelämäläheisesti.

Mikäli opetussuunnitelmassa on otettu huomioon tulevaisuuden työelämän osaamisvaatimukset ja opetus- ja ohjaustilanteissa hyödynnetään työelämän tarjoamia hankkeita, toimeksiantoja ja uudenlaisia toimintaympäristöjä, voidaan olettaa opiskelijan osaamisen kehittyvän työelämää palvelevaksi. Osaaminen on tällöin relevanttia alan työelämän tehtävien näkökulmasta. Opiskelijan työllistyminen mahdollisesti jo koulutuksen aikana tai viimeistään

koulutuksen päätyttyä oman alan töihin on yksi opetuksen ja opetussuunnitelman työelämärelevanssin kriteereistä.

Tavoitteena työelämäkumppanuus

Työelämän edustajat kaipaavat laadullista, pitkäkestoista ja kattavaa yhteistyötä korkeakoulujen kanssa (Rouhelo & Trapp 2013; Kariniemi 2014). Enää ei olla tyytyväisiä ikään kuin yhdensuuntaiseen työelämästä korkeakoululle -yhteistyömalliin. Tämä tarkoittaa sitä, että neuvottelukuntien, kauppakamarien ja muiden vastaavien keskustelufoorumien lisäksi olisi luotava uusia toimintamalleja, jotka perustuvat vastavuoroiseen kumppanuuteen.

Kumppanuuksille tunnusomaista on, että ne ovat sidoksissa yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja ovat yleensä pitkäkestoisia, nopeasti monimutkaistuvia ja vaikutuksiltaan laaja-alaisia. Osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen, keskinäiseen luottamukseen ja tasavertaisuuteen. Tärkeitä kumppanuuden tunnusmerkkejä ovat yhteisesti tunnustetut ja määritellyt kehittämiskohteet ja tavoitteet. (Häggman-Laitila & Rekola 2012.) Yksi tärkeimmistä yhteisistä tavoitteista on koulutuksen ja työelämän kehittäminen ja toiminnan uudistaminen muun muassa asiantuntijuutta vaihtaen. Yhteistyötä varten tarvitaan yhdessä sovittuja toimintaohjeita, jaettua johtajuutta ja resursseja, samoin kuin vastuunottoa kaikilla tasoilla – tehokasta viestintää unohtamatta.

Yhtä uudenlaista toimintamallia kuvaa työelämäasiantuntijoiden suorittama arviointi koulutuksen työelämävastaavuudesta ammattikorkeakoulussa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan hyödyntämisestä opetuksessa (Kariniemi 2014). Työelämän asiantuntijat pääsivät itse mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan arvioinnin kulun, teemat sekä haastattelut. Koulutuksen suunnittelun työelämälähtöisyyttä arvioitiin selvittämällä työelämän tarpeiden huomioon ottamista sekä työelämän edustajien osallistumista opetussuunnitelmien laadintaan ja hankkeiden suunnitteluun. Lisäksi arvioitiin verkostojen suunnitelmallista hyödyntämistä sekä opettajien ja opiskelijoiden resurssien riittävyttä luoda, ylläpitää ja kehittää työelämäsuhteita. Koulutuksen toteutuksen osalta arvioitiin työelämälähtöisyyden toteutumista opetussuunnitelmassa, opintojaksojen toteutuksissa sekä TKI-toiminnan hyödyntämisessä. Lisäksi arvioitiin välineiden, laitteiden ja tilojen ajantasaisuutta sekä opettajien työelämäyhteyksien ylläpitämistä ja työelämävalmiuksien säännöllistä kehittämistä. TKI-toiminnan arvioinnissa selvitettiin henkilöstön ja opiskelijoiden yhteyksiä työelämän kumppaneihin, yhteyksien hyödyntämistä korkeakoulun TKI-toiminnassa ja opiskelijoiden työllistymisessä projektien avulla, tuotekehitystarpeiden hyödyntämistä opetuksessa sekä opiskelijoiden mahdollisuutta osallistua kansainvälisiin hankkeisiin. Työelämän asiantuntijoiden määrittelemiä teemoja pidettiin osuvina ja arviointia hyödyllisenä. Koulutusvastuukohtaiset keskeiset vahvuudet ja kehittämiskohteet nousivat esille ja kehittämisehdotuksia saatiin runsaasti. Yhteisenä kehittämiskohteena on työelämän systemaattisempi ja laaja-alaisempi mukaan ottaminen yhteistyöhön,

erityisesti jo suunnitteluvaiheessa. Työelämän asiantuntijat tulisi perehdyttää paremmin opetussuunnitelmien sisältöön ja ottaa mukaan entistä tiiviimmin opetussuunnitelmatyöhön. Vahvuutena nähtiin se, että työelämästä saatua palautetta ja yhteistyöhankkeiden kokemuksia on hyödynnetty opetussuunnitelmatyössä. Opiskelijoiden työelämäyhteydet painottuvat liikaa opintojen loppuvaiheeseen, ja niitä tulisi lisätä opintojen alkupuolelle.

Tämän julkaisun ensimmäisessä osassa on kuvattu korkeakoulun ja työelämän yhteistyötä niin strategisella kuin opetussuunnitelmatyön ja opetussuunnitelman tasoilla. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa kehitetyin kriteerein. Varsinainen opetuksen ja ohjauksen aikainen yhteistyö todentuu monin eri foorumien kautta. Lisäksi monella opetushenkilöstöön kuuluvalla korkeakoulun toimijalla on henkilökohtaisia kontakteja työelämään. Nämä kontaktit muuttuvat yhteistoiminnan syvenemisen ja laajentumisen kautta hyvin nopeasti tietyn tutkinnon tai alan kaikkien toimijoiden verkostoksi. Opiskelijoilla – etenkin aikuiskoulutuksessa – on myös omat työelämän kontaktit, joita hyödynnetään paitsi oppimisympäristöinä myös työelämä tiedouden lisääjinä korkeakouluun päin. Alumnien muodostama verkosto toimii erityisesti erilaisten hankkeiden ja projektien yhteisessä ideoinnissa.

Elinkeinoelämän keskusliiton (2012) selvityksen mukaan lähes kaksi kolmesta sen jäsenyrityksistä oli tehnyt yhteistyötä ammatillisen koulutuksen kanssa, puolet ammattikorkeakoulujen kanssa ja neljännes yliopistojen kanssa. Työelämäyhteyksiä voidaan rakentaa myös oppilaitosten yhteistyönä. Ammattikorkeakoulun ja toisen asteen ammatillisten oppilaitosten toimivasta työelämäyhteydestä ovat esimerkkeinä yhteiset alueelliset neuvottelukunnat sekä ammattikorkeakoulun ja toisen asteen opiskelijoiden ja henkilöstön yhteiset työelämän kehittämisprojektit. Positiiviset kokemukset myös yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden yhteistyöstä erilaisissa yritysten toimeksiantoprojekteissa antavat aihetta miettiä käytännön yhteistyötä yli koulutussektorirajojen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sekä toiseen asteen ammatillisten oppilaitosten erilaiset lähestymistavat vahvistavat ja monipuolistavat opiskelijan oppimiskokemusta ja asiantuntijuutta.

Kohti verkostoituneen työskentelyn mallia

Verkostomainen työskentely edellyttää avoimuutta, joustavuutta ja luottamusta vastavuoroisuuteen. Näiden edellytysten luominen vaatii oman aikansa, niin kuin ihmisten keskinäinen vuorovaikutus yleensä. Yli organisaation rajojen menevien verkostojen yhteistyössä tapahtuva suunnittelu, organisointi ja hallinnointi ovat korkeakouluissa vielä alussa, kun ei oteta huomioon erilaisia kehittämishankkeita.

Verkostomainen työskentely tuottaa pääsääntöisesti verkostoissa oppimista. Yhteisen päämäärän ja luottamuksen synnyttyä yhteistoiminta mahdollistaa verkostoista oppimisen. Yhteisen verkostomaisen työskentelyn arviointi ja

reflektointi olisi hyvä toteuttaa säännöllisin väliajoin, jotta voidaan tehdä näkyväksi siitä saadut hyödyt ja edut. Myös haasteellisten tilanteiden yhteinen arviointi tuottaa uusia ratkaisumalleja ja kehittää verkostotoimintaa sinänsä.

Verkostoissa toimiminen edistää toimijoiden verkosto-osaamista. Kun verkostoihin kuuluvat itseoikeutetusti myös opiskelijat, luodaan aitoja mahdollisuuksia oppia työelämässä tarvittavaa moniammatillista verkosto-osaamista. Tutkivaa ja kehittävää työtä varten tarvitaan verkostotoimijoiden yhteisiä foorumeita eli verkostotapaamisia. Työyhteisön ja korkeakoulun tasolla verkostotyö ja siihen liittyvä tavoitteellinen vuorovaikutus luovat näin pysyviä toimintamalleja osaamisen jakamiseen.

Työelämä edellyttää monialaisia, kansainvälisissäkin verkostoissa toimimaan kykeneviä osaajia. Korkeakouluissa toiminta, opetus mukaan lukien, toteutuu edelleen pitkälti tieteenala- tai koulutusala kohtaisesti eikä näin tue monialaisuutta. On osoitettu, että eri tieteen- ja ammattialojen lähestymistavat ja eri alojen asiantuntijoiden ongelmanratkaisukyvyt tuottavat uusia näkökulmia ja ratkaisuja, mutta tätä lähestymistapaa on ollut vaikea viedä opetuksen rakenteisiin.

Miten yhteistyö korkeakoulujen sisällä ja välillä toteutuu? Mitä on moniammatillinen yhteistyö korkeakoulussa, ketkä siihen osallistuvat ja mitä se tuottaa? Nämä kysymykset ovat nousseet erittäin tärkeiksi, kun korkeakouluissa on kehitetty osaamisperustaisia opetussuunnitelmia. Isommat, työelämän osaamistarpeista nousevat osaamiskokonaisuudet on suunniteltu yhdessä, ja ne tullaan toteuttamaan ja arvioimaan moniammatillisissa tiimeissä. Monialaiseen tiimiin tai verkostoon kuuluvat entistä enemmän kaikki ne osapuolet, jotka toimivat hankkeistetuissa opintokokonaisuuksissa. Tiimiin tai verkostoon kuuluu tällöin esimerkiksi korkeakoulun opetushenkilöstöä, työpaikan ohjaajia ja kehittäjiä, opiskelijoita ja alumneja. Haaste onkin korkeakoulun sisäinen moniammatillinen yhteistyö. Hyvin usein on nimittäin niin, että organisaatio-rajoiden yli menevä yhteistyö sujuu paremmin kuin organisaation sisällä, eri yksiköiden välillä tehtävä yhteistyö.

Millaista osaamista moniammatillinen yhteistyö edellyttää korkeakoulun toimijoilta? Miten paljon on kyse yhteistyöhalusta ja -taidoista ja toisaalta, miten paljon korkeakoulun omat rakenteet ja järjestelmät pitävät yhteistyön minimaalisena? Jos opetushenkilöstön työaikasuunnitelmat ja työajan seurannat säilyttävät jatkossa yhtä vankan asemansa kuin tällä hetkellä, moniammatillinen yhteistyö jäänee nykyiselle tasolle, toisin sanoen se perustuu yksittäisten toimijoiden oman aktiivisuuden ja motivaation varaan. Tällöin ei voida puhua yhteistyökulttuurista, saati verkostomaisesta toimintamallista!

Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2010. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P., Värri, V.-M. (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampereen yliopistopaino, Tampere.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2012. Sijoitus tulevaan. Yritys-oppilaitosyhteistyö osaamisen kehittäjänä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu.
- Healy, A., Perkmann, M., Goddard, J. & Kempton, L. 2014. Measuring the Impact of University Business Cooperation. Final Report (EAC/23/2012). Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Häggman-Laitila, A. & Rekola, L. 2012. Työelämän ja ammattikorkeakoulun kumppanuus. Analyysi edistävistä ja estävistä tekijöistä. Janus vol. 20 (3) 2012, 249–267.
- Jokinen, L. & Saarimaa, R. 2013. Osaamisen ennakointia ja tulevaisuuden osaamistarpeita. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2013:8. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere, 68–81.
- Kariniemi, M. 2014. Koulutuksen työelämävastaavuus ja TKI-toiminnan hyödyntäminen opetuksessa Hämeen ammattikorkeakoulussa. Työelämän asiantuntijoiden suorittama arviointi. HAMKin e-julkaisuja 4/2014.
- Kolkka, M. & Karjalainen, A. L. 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2013:8. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere, 50–67.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print, Tampere, 127–151.
- Neuvonen-Rauhala, M.-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 367. Jyväskylän yliopisto.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17–28.
- Oivallus. Loppuraportti. 2011. Elinkeinoelämän keskusliitto, Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus- ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian julkaisuja 1. Edita, Helsinki, 11–28.
- Rouhelo, A. & Trapp, H. 2013. (toim.) Asiantuntijuus ja verkostomainen yhteistyö – viitekehys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksille. FUTUREX – Future Experts -projektin raportti.
- Salonen, P. 2010. Työelämäyhteistyö framille! Näkökulmia ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisen yhteistyön rakentamiseen ja toiminnan arviointiin. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. B: Ajankohtaista.
- Teknolohiateollisuus. 2014. Henkilöstöselvitys 2016. Teknolohiateollisuuden henkilöstötarpeet vuoteen 2016. Teknolohiateollisuus ry.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2009. Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 188/2009.
- Vuorensyrjä, M. & Ranta, L. 2013. Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 106.



Kuva: Mika Elmeranta

IV Kansainvälinen osaaminen ja vertailtavuus

Kansainvälinen osaaminen ja vertailtavuus

Kansainvälisyysosaamisen vahvistamisen tarve nousee suomalaisen työelämän kansainvälistymisestä globalisoituvan talouden, kaikkialle ulottuvien tietoverkkojen ja yritysten työntekijäjoukon monikansallistumisen myötä. Korkeakoulujen tulee valmentaa opiskelijat toimimaan vieraiden kulttuurien edustajien kanssa ja ymmärtämään heidän tapojaan sekä viestintää. Kansainvälisyysosaaminen on nähty pääosin liikkuvuutena, kielitaitona ja kulttuuriymmärryksenä. Voidaan kysyä, miten korkeakoulujen opetussuunnitelmat mahdollistavat opiskelijoiden kansainvälisyysosaamisen kehittymisen ja tulisiko sitä tarkastella uudelta näkökulmasta.

Ensimmäisessä case-kuvauksessa kerrotaan erään ammattikorkeakoulun yksikön opetussuunnitelman kehittämistyöstä ja kansainvälisen, eurooppalaisen yhteistyön siihen antamista vaikutteista. Toisessa kuvataan kahden korkeakoulun liittouman kansainvälistä benchmarkingprosessia ja sen toimivuutta koskien opetussuunnitelmaa ja erityisesti osaamista-voitteita sosiaalialalla.

Ensimmäisessä artikkelissa tarkastellaan osaamisperustaisten opetussuunnitelmien kansainvälisyysulottuvuutta hankkeessa luotujen kriteerien toteutumisen näkökulmasta. Kansainvälisyyden kehittämisen haasteena korkeakoulutuksessa on se, että käsite ymmärretään eri tavoin aina kulloisenkin tarkastelunäkökulman mukaan.

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanke järjesti korkeakoulujen henkilökunnalle kaksi opintomatkaa. Kansainvälisten vierailujen tavoitteena oli tutustua korkeakoulutuksen osaamisperustaiseen oppimiseen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen, vaihtaa ajatuksia hyvistä käytänteistä sekä luoda yhteistyöverkostoja eri oppilaitosten välille. Hankkeen asiantuntijat kokosivat matkojen kokemukset tämän osion toiseen artikkeliin.



Koulutusohjelmajohtaja Kaija Lindroth, yliopettaja Jarmo Ritalahti & koulutusohjelmajohtaja Tuovi Soisalon-Soininen
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Kaija Lindroth vastaa HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Porvoon yksikön kansainvälisistä koulutusohjelmista. Tarjonnan nivominen koulutuksen rakenteisiin ja prosesseihin on jatkuvaa kehittämistyötä. Jarmo Ritalahti toimii matkailun ylempään ammattikorkeakoulututkinnon koordinaattorina ja sisältövastaavana. Hän vastasi työryhmänsä kanssa myös HAAGA-HELIA:n Porvoon yksikössä opetussuunnitelmatyön kehittämistä. Tuovi Soisalon-Soininen on vastannut matkailun koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämistä sekä omassa oppilaitoksessa että valtakunnallisella tasolla. Hän oli mukana matkailu-, ravitsemis- ja talousalan yhteisten kompetenssien määrittelyssä ammattikorkeakoulutasolla. Matkailun koulutusohjelman koulutusohjelmajohtajana hän on ollut sekä kehittämässä koulutusohjelman opetussuunnitelmia että toteuttamassa niitä käytännön tasolle.

Kansainvälinen benchmarking oman koulutuksen kehittämisessä

Kuvaamme tässä artikkelissa HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Porvoon yksikön opetussuunnitelmien kehittämistyötä ja kansainvälisen yhteistyön siihen antamia vaikutteita. HAAGA-HELIALla on runsaasti kansainvälisiä partnereita ympäri maailmaa, mutta keskitymme tässä yhteistyöhön eurooppalaisten, erityisesti alankomaalaisten ammattikorkeakoulujen kanssa.

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu Porvoo Campuksella

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu on yksi Suomen suurimpia korkeakouluja, jossa opiskelee noin 10 000 tutkinto-opiskelijaa ja henkilöstön määrä on noin 650. Tutkinto-opiskelijoista noin kymmenen prosenttia on kansainvälisiä, ja he tulevat lähes sadasta eri maasta. HAAGA-HELIA on yksityinen oppilaitos, joka kouluttaa pääasiassa liiketalouden asiantuntijoita eri toimialoille. Se on Suomen suurin kouluttaja kaikilla toimialoillaan: liiketalous, tietojenkäsittely, matkailu- ja ravintola-ala, liikunta- ja vapaa-aika sekä journalisti- ja johdon

assistenttikoulutus. Toiminnan ja strategian painopiste on myynnissä ja palveluissa.

HAAGA-HELIAN liiketalouden ja matkailun yksikössä koulutetaan matkailun ja liiketalouden asiantuntijoita kolmella kielellä, suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi. Yksikössä opiskelee noin tuhat tutkinto-opiskelijaa, joista noin sata on kansainvälisiä opiskelijoita. Henkilökuntaa Porvoossa on noin 60, josta yli kymmenen prosenttia on syntyisin muualta kuin Suomesta. Yksikkö muutti uudelle Porvoo Campukselle tammikuussa 2011, ja samassa yhteydessä otettiin käyttöön uudet opetussuunnitelmat ja pedagogiset lähestymistavat. Porvoo Campuksella työskentelee HAAGA-HELIAN lisäksi Laurean Porvoon yksikkö ja Porvoon kaupungin sivistystoimi.

Kansainvälistyminen Porvoossa

Porvoon matkailualan oppilaitos ja Porvoon kauppaoppilaitos, HAAGA-HELIAN Porvoon yksikön kantaoppilaitokset, aloittivat yhteiset kansainvälistymistoimenpiteet lukuvuonna 1992–1993. Oppilaitokset pääsivät osaksi matkailualan korkeakoulujen verkostoa, jonka 12 jäsenestä moni on edelleen yksikön partneri. Lukuvuonna 1993–1994 saapuivat ensimmäiset vaihto-opiskelijat, ja matkailun ja liiketalouden opiskelijat pääsivät toteuttamaan omia kansainvälistymissuunnitelmiaan. Samoin 1990-luvulla käynnistyivät eurooppalaiset verkostoprojektit, joissa tuotettiin yhdessä opiskelumateriaaleja matkailuopiskelijoille. Verkostotapaamiset toimivat inspiraation lähteenä, ja benchmarkkausta tehtiin säännöllisten kokoontumisten yhteydessä. Alkuvaiheista lähtien yhteisistä tapahtumista tuli foorumi, jossa kokoonnuttiin kehittämään toimintaa ja edistämään kansainvälistymistä.

Eurooppalaiset verkostot ja niissä tehtävä työ kannustivat työstämään englanninkielistä tarjontaa Porvoossa niin, että 1997 aloitti ensimmäinen kansainvälinen koulutusohjelma, Degree Programme in International Business (Bachelor). Tämä auttoi ratkaisevalla tavalla kansainvälistymistä, koska tarjonta laajeni ja mukaan tuli useita uusia kollegoita. Henkilöstön liikkuvuus lisääntyi, kun oppilaitokset saivat luvan aloittaa Itä-Uudenmaan väliaikaisen ammattikorkeakoulun. Vuonna 2000 ammattikorkeakoulu vakinaistettiin osana Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulua (Helia), ja vuonna 2007 Helia ammattikorkeakoulun ja Haaga Instituutti ammattikorkeakoulun toiminnot yhdistettiin HAAGA-HELIA ammattikorkeakouluksi.

Opiskelija- ja henkilöstöliikkuvuus ja työharjoittelu ulkomailla olivat 2000-luvun alussa merkittävin kansainvälisen toiminnan muoto. Englanninkielinen tarjonta lisääntyi vuonna 2003, kun alkoi toinen kansainvälinen koulutusohjelma, Degree Programme in Tourism (Bachelor). Tätä täydentää matkailun ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus, Degree Programme in Tourism (Master), joka alkoi vuonna 2007. Näiden myötä myös tutkimus on tullut osaksi kansainvälistä toimintaa. Tutkimushankkeilta odotetaan nyky-

ään kansainvälistä ulottuvuutta. Tähän tarpeeseen ovat vastanneet kansainväliset partneriverkostot, jotka ovat laajentuneet huomattavasti toiminnan alkuvuosista, erityisesti vuoden 2007 fuusion jälkeen.

Viime vuosina on aloitettu uudenlainen toiminta: yhteisten opintojaksojen kehittäminen ja toteuttaminen kansainvälisten kollegojen kanssa. Nämä opintojaksot tarjoavat kansainvälistymisen mahdollisuuksia myös opiskelijoille, jotka eivät halua tai voi osallistua liikkuvuuteen. HAAGA-HELIAN opiskelijoista noin 30 prosenttia ottaa osaa liikkuvuuteen lähtemällä vaihtoon tai työharjoitteluun ulkomaille, joten kotikansainvälistymisen tarve on suuri.

HAAGA-HELIAN kansainvälisyysstrategian mukaisesti partneriverkostoa ollaan nyt tiivistämässä, ja fokus on siirtynyt partnerien määrän lisäämisestä kehittämistyöstä kiinnostuneiden partnereiden laatuun. Yksiköiden on tarkoitus identifioida yksi tai useampi avainpartneri, jonka kanssa tehdään tavoitteellista yhteistyötä sekä koulutuksen, tutkimuksen että kehittämisen alalla. Porvoon yksiköllä on tavoitteena nimetä vuonna 2014 avainpartneri sekä liiketalouden että matkailun alalle.

Opetussuunnitelmien kehittäminen Porvoo Campuksella

HAAGA-HELIAN Porvoon yksikön muuttaessa uudelle kampukselle ei haluttu noudattaa vanhoja opetussuunnitelmia eikä vanhoja työtapoja. Uuden kampuksen suunnittelu alkoi visioinnilla, johon osallistui henkilökunnan lisäksi myös eri sidosryhmien edustajia. Yhdessä luotu visio uudesta kampuksesta (Campus – living lab for creativity, innovations and learning) havaittiin niin vaativaksi, että sen saavuttaminen vaati uusia, innovatiivisia työskentelytapoja. Visio täsmentyi syksyllä 2007, ja opetussuunnitelman ja pedagogisen lähestymistavan kehittämistyö lähti käyntiin heti seuraavana keväänä. HAAGA-HELIAN pedagoginen strategia, tutkiva ja kehittävä oppiminen, tuki hyvin kehittämistyötä.

Porvoo Campuksen ydinajatuksiksi muodostui oppiminen ja sen edistäminen. Kehittämistyössä painottuivat tulevaisuuden työelämän osaaminen ja oppimisen edistäminen. Pedagoginen kehittäminen ei lähtenyt suinkaan tyhjästä, sillä suomenkielinen matkailun koulutusohjelma oli käyttänyt ongelmajaprojektikäytäntöistä oppimista vuodesta 2007 lähtien. Osaamiskartoitusta tehtiin ensin laajasti kirjallisen aineiston perusteella. Kartoituksessa huomattiin hyvin nopeasti, että tulevaisuuden osaamisessa korostetaan enemmän metaosaamista perinteisen ammattiosaamisen sijaan. Aineiston perusteella voitiin tulevaisuuden osaamisiksi määritellä muun muassa verkosto-osaaminen, valmennusosaaminen sekä ihmis- ja viestintätaidot. Opetussuunnitelmatyön kompetenssien kartoituksessa tukeuduttiin osaamisperustaisen opetussuunnitelman periaatteisiin ja vuonna 2007 julkaistuihin ammattikorkeakoulutut-

kintojen tuottamiin geneerisiin ja koulutusohjelmakohtaisiin osaamiskriteereihin, jotka oli laadittu Arenen toimeksiantona.

Koska metataitojen oppiminen toteutuu harvoin perinteisessä opetuksessa, pedagoginen lähestymistapa eli tapa tehdä töitä nousi kehittämisen keskiöön. Tätä kehittämistyötä tehtiin yhdessä: koko henkilökunta oli mukana hankkeessa, vaikka valittu ydinryhmä oli viemässä työtä eteenpäin. Kun yhteiset tavoitteet oli määritelty kirjallisen aineiston perusteella, henkilökunta jalkautui yrityksiin, joilta kysyttiin näkemystä tulevaisuuden osaamisesta sekä mielipidettä jo esille nousseista kompetensseista. Yritysten edustajien vastaukset tukivat hyvin aiemman työn tuloksia.

HAAGA-HELIA:n Porvoon yksikön opetussuunnitelmien ja pedagogisen lähestymistavan kehittäminen alkoi valmistua samaan aikaan, kun uutta Campus-rakennusta suunniteltiin. Tämä mahdollisti hedelmällisen yhteistyön arkkitehtien ja sisustusarkkitehtien kanssa rakennuksen suunnittelussa. Voidaan sanoa, että Campus on suunniteltu ja toteutettu sisustusta myöten yksikön tarpeita ja työskentelytapaa varten. Tämän takia Campus on rakennuksena hyvin ainutlaatuinen, sillä yleensä koulurakennukset suunnitellaan ilman käyttäjien osallistumista; opiskelijat ja henkilökunta vain muuttavat sisään valmiiseen rakennukseen. Tämä porvoolainen toteutustapa on herättänyt huomiota myös kansainvälisesti.

HAAGA-HELIA:n pedagoginen lähestymis- ja toimintatapa perustuu tutkivaan ja kehittävään oppimiseen. Tämä toimintatapa ilmenee Porvoossa oppimisprojekteissa, jotka tehdään yhdessä yritysten sekä opettaja- ja opiskelijatiimien kanssa. Tällä tavoin saavutetaan työelämässä tarvittavia metataitoja: projektiosaamista, tutkimus- ja kehittämisosaamista, valmennusosaamista, arkielämäntaitoja ja innovaatio-osaamista. Opetussuunnitelmien osaamisalueita ovat viestintäosaaminen, toimintaympäristöosaaminen, tuottamisen ja myynnin osaaminen, yhteisöosaaminen sekä liiketoiminnan ja yrittäjyyden osaaminen.

Opetuksen käytännön suunnittelun vaiheessa pieni ryhmä kävi tutustumassa Alankomaissa toimivaan NHTV Breda -ammattikorkeakoulun hotelli- ja ravintola-alan koulutukseen. Siellä oli aloitettu koulutusohjelmien toteuttaminen Action Learning -periaatteella ja menetelmiksi oli päätetty valita Problem-Based Learning, Project-Based Learning, Individual Academic Learning ja Demand-Based Education. NHTV Bredasta saatiin paljon toteutusideoita ja materiaalia omaan kehittämistyöhön.

Campus-opetussuunnitelmat ja pedagoginen lähestymistapa ovat olleet käytössä keväällä 2014 neljä vuotta. Tehtyä työtä on arvioitu jo useampana vuonna. Porvoon yksikön opettajat ja myös ulkopuoliset tahot ovat arvioineet toimintaa opintojaksojen ja opintokokonaisuuksien tasolla sekä yksikkötasolla. Yksikössä on oltu tyytyväisiä uuteen työskentelytapaan, opiskelijat ovat saavuttaneet oppimisen tavoitteet ja yksikkö valmistumistavoitteet. Kehittämistyötä tulee kuitenkin jatkaa. Keväällä 2014 Porvoossa alkaa kehittämissä

uusi vaihe, jossa keskitytään erityisesti pedagogisen lähestymistavan ja sen työkalujen käyttämiseen ja hyödyntämiseen, sekä viestitään niistä opiskelijoille. Tavoitteena on laatia yhdessä henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa Porvoon yksikön kehittämissuunnitelma, jota lähdetään toteuttamaan syksyllä 2014.

Vuoden 2013 aikana on kehitetty erityisesti kansainvälistä liiketalouden ohjelmaa, Degree Programme in International Business (Bachelor). Tämän ohjelman profiiliksi on valittu kansainvälinen myynti ja markkinointi. Ohjelman suunnittelussa ovat olleet vahvasti mukana myynnin osaajat Pasilan yksiköstä, mutta myös kansainvälistä yhteistyötä on tarvittu. Koska myynti ei ole ollut aikaisempien kansainvälisten partnereiden vahva osaamisalue, lähdettiin hakemaan uusia kumppaneita. Kuten monesti aiemmin, Alankomaista löytyi yhteistyöhön halukkaita korkeakouluja, Hogeschool van Amsterdam ja Avans Hogeschool, joilla on sama profiili. Näistä ensiksi mainitun kanssa tehdään opintojaksojen suunnitteluyhteistyötä, yhteisiä projekteja ja myynnin opintojakson yhteistä toteutusta. Jälkimmäisen kanssa suunnitellaan liikkuvuusyhteistyötä.

Lopuksi

HAAGA-HELIA:ssa Porvoon Campuksella on kehitetty opetusta ja oppimisympäristöä uudella tavalla, joka on herättänyt huomiota myös kansainvälisesti. Kehittämistyöstä on laadittu useita artikkeleita ja kongressiesityksiä. Porvoon Campus on myös ollut kiinnostava vierailukohde. Tapa työskennellä – tutkiva ja kehittävä oppiminen sekä lukukausiprojektit – on vastaus metakompetenssien oppimistavoitteeseen. Opintokokonaisuuksien sisällöt perustuvat valtakunnallisiin koulutusalojen kompetensseihin ja työelämästä saatuihin näkemuksiin.

Yhteistyö alankomaalaisten korkeakoulujen kanssa on ollut hedelmällistä. Alankomaista on ollut helppo löytää hyviä partnereita, jotka ovat olleet halukkaita yhteistyöhön. Tämä perustuu siihen, että Alankomaissa koulutuksen kehityslinjat ovat samansuuntaisia kuin Suomessa ja koulutusjärjestelmä on samantyyppinen kuin Suomessa. Yhteistyö toimii hyvin sekä organisaatio- että yksilötasolla.

Lisätietoa

Isacsson, A. & Ritalahti, J. 2014. Work-Integrated and Service Learning at Haaga-Helia Porvoo Campus in Finland – Learning for Life. Teoksessa Dredge, D., David Airey, D. & Gross, M.J. (toim.) The Routledge Handbook of Tourism and Hospitality Education. Routledge, New York.

Ritalahti, J. & Lindroth, K. 2010. Porvoo Campus – Living Lab for Creativity, Learning and Innovations. A Case Study for Higher Education in Tourism. Proceedings of Annual Conference of Tourism and Hospitality Researchers in New Zealand 2010.

Tutkijayliopettaja Jaana Kullaslahti & yliopettaja Irma Kunnari
Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Osaamistavoitteiden kansainvälistä vertailua – case FUAS & KU Leuven

Federation of Universities of Applied Sciences (FUAS) ja KU Leuven Association toteuttivat vuonna 2013 laadunhallinnan benchmarking-projektin. KU Leuven Association on belgialainen yliopiston ja kahdentoista ammattikorkeakoulun (university colleges) välinen korkeakoululiittouma. FUAS on strateginen liittouma, johon kuuluvat Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK), Lahden ammattikorkeakoulun (LAMK) ja Laurea-ammattikorkeakoulu. Benchmarking-projektin toteuttaminen oli yksi tapa vahvistaa liittoumien välistä kumppanuutta ja edistää niiden laadunhallinnan kehittymistä myös kansainvälisesti.

Benchmarking-projektin päätavoitteena oli laadunhallinnan hyvien tapojen jakaminen, laatu järjestelmien kehittämistyöhön liittyvien keskeisten osa-alueiden löytäminen ja liittoumien mahdollistamien etujen ja lisäarvon esille tuominen. Projektin toteuttamisella edistettiin myös tulevaa yhteistyötä ja yhteistyöverkostojen rakentamista. Projekti jakautui kahteen osaan: yleisempään laadunhallintaan ja järjestelmiin liittyvään osaan sekä oppimisen laatuun keskittyvään, case-kohtaiseen sosiaalialan osaamistavoitteiden ja niiden toteutumisen arviointiin liittyvään osaan. (Fogué ym. 2013.)

Projekti koostui kahdesta intensiivisestä kolmipäiväisestä tapaamisesta toukokuussa Suomessa ja syyskuussa Belgiassa. Tapaamisiin valmistauduttiin tuottamalla yhteisesti sovittujen ohjeiden mukaisesti materiaalia tutustuttavaksi ennen tapaamisia.

Kasvokkaiisiin tapaamisiin valmistauduttiin myös verkkotapaamisissa, joissa konkretisoitiin kysymyksiä ennakkomateriaalien pohjalta. Materiaaleja valmisteltiin ja työstiin edelleen ensin oman liittouman jäsenten kesken ja myöhemmin yhteisissä kansainvälisissä tapaamisissa. Hyvänä taustamateriaalina toimi FUAS-liittoumassa aiemmin toteutettu kansainvälinen Curriculum review (Pratt ym. 2012), jossa arvioitiin ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kokonaisuutta suhteessa kansallisiin ja kansainvälisiin tavoitteisiin sekä korkeakoulujen omiin strategioihin ja painoaloihin, erityisesti TKI-toimintaan.

Tässä artikkelissa kuvaamme tarkemmin kokemuksiamme osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja osaamistavoitteiden vertailusta. Ensimmäisessä tapaamisessa liikkeelle lähdettiin yleisemmin kompetenssien vertailuilla ja toisessa tapaamisessa syvennyttiin itse oppimistoiminnan vertailuun. Kohteeksi valittiin rajattu määrä molemmille yhteisiä kompetensseja, ja analyysityökaluna käytettiin ideaa linjakkaan ja laadukkaan oppimisen rakentumisesta (vrt. Biggs & Tang 2011). Projektin osallistajat (13 henkilöä) toimivat sosiaalialan koulutusvastaavina, yliopettajina ja opettajina sekä opetussuunnitelmatyön koordinaattoreina, kehittäjinä tai asiantuntijoina. Ensimmäisessä tapaamisessa mukana oli myös suomalainen sosiaalialan amk-opiskelija.

Kompetenssit ja erilaiset profiloinnit

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman taustalla ovat eurooppalaiset ja kansalliset säädökset ja suositukset sekä alan työelämäympäristö tarpeineen ja tulevaisuuden visioineen. Ensimmäisessä tapaamisessa ja sen ennakkomateriaalissa keskityttiin opetussuunnitelmien kompetenssien ja osaamistavoitteiden sekä niiden laadintaprosessin vertailuun.

Opetussuunnitelmien tarkastelun yhtenä lähtökohtana oli eurooppalaisen viitekehysten (EQF) taso, jolle alan tutkinnot sijoittuvat. Sekä suomalaiset että belgialaiset Flanderin alueen kansalliset tasokuvaukset noudattavat kuvauksissaan pitkälti eurooppalaista viitekehystä. Suomalaiset sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnot sijoittuvat tasolle kuusi ja Flanderin alueen tutkinnot tasolle viisi ja kuusi. Tutkinnot eroavat myös laajuudeltaan: suomalainen amk-tutkinto on 220 opintopistettä ja bachelor-tutkinto Flanderin alueella 180 opintopistettä. Osallistujien arvion mukaan suomalaisissa tutkinnoissa on enemmän tutkimus- ja kehittämisopintoja, johtamisopintoja sekä kiinnekohtia käytännön työelämään. Lisäksi molemmilla on sosiaalialan tutkintoja tasolla seitsemän.

Keskustelun kuluessa haettiin yhteistä ymmärrystä käsitteille kompetenssi (competence) ja osaamistavoitteet (learning outcomes), jotka ymmärrettiin eri tavoin FUAS-liittouman ja KU Leuvenin sisällä sekä suomalaisten ja flaaмилаisten kumppaneiden välillä. Joskus näitä käytettiin synonyymeinä, mutta pääosin kompetenssi nähtiin laajempaan osaamisalueena ja osaamistavoite

konkreettisenä oppimisen tuloksena (vrt. Lokhoff ym. 2010). Yhteistä ymmärrystä auttoi se, että opetus suunnitelmien lisäksi tarkasteltiin sekä suomalaisia kansallisen tason että Flanderin alueen sosiaalialan yleisiä ja alakohtaisia kompetensseja. Tästä virisi keskustelu myös opiskelijoiden sijoittumisesta työelämän eri tehtäväalueille sekä korkeakoulujen tutkintojen profiloinnista.

Yleiset ja alakohtaiset kompetenssit olivat tunnistettavissa myös opetus suunnitelmissa, ja niistä löytyi paljon vastaavuuksia erityisesti sosiaalipalveluiden ja sosiaalityön aloilta. KU Leuvenin tutkinnot olivat jo yleisellä tasolla hieman eri tavoin suuntautuneita verrattuna suomalaisiin tutkintoihin, joissa näkyi enemmän korkeakoulukohtaista sisällöllistä profilointia. Molemmissa maissa tutkinnot sisälsivät erilaisia erikoistumisen polkuja opiskelijoille, kuten lapsiin, vanhuksiin tai vammaisiin henkilöihin erikoistuminen. Keskustelussa nousi esille yhteinen kysymys siitä, miten houkuttaa opiskelijoita myös niihin opintoihin, jotka sisällöllisesti eivät ole suosituimpia mutta kuitenkin työllistävät.

Tulevaisuudessa nähtiin tarvetta teknologiseen tieto-taitoon ja e-hoivapalveluihin sekä kykyyn työskennellä monimuotoisissa ja monikulttuurisissa ympäristöissä. Lisäksi erityistä huomiota tulee kiinnittää vanhustyön tarpeisiin. Näitä teemoja pidettiin mahdollisena yhteistyöteemoina tulevaisuudessa esimerkiksi yhteisen moduulin muodossa. Haasteena pidettiin osaamistavoitteiden määrittelyä ymmärrettävästi niin opiskelijoille kuin myös työelämän edustajille. Lisäksi haluttiin välttää pelkkien tsekkauslistojen laatimista, jotta kokonaisvaltaista ammatillisen identiteetin kasvun ja kehittymisen näkökulmaa ei menetetä.

Linjakkuuden avulla syvempään tarkasteluun

Ensimmäinen tapaaminen toi esille erilaisia käsityksiä osaamisperustaisuuden keskeisistä käsitteistä, mikä sinänsä oli erittäin kiinnostavaa. Osallistujat kuitenkin kokivat, että toisessa tapaamisessa olisi hyvä päästä lähemmäksi konkreettista oppimistoimintaa ja sen laatua. Tämän vuoksi toisen tapaamisen syvempään osaamisperustaisen oppimisen tarkasteluun valittiin rajattu määrä molemmille osapuolille yhteisiä kompetensseja.

Osaamisperustaisen opetus suunnitelman linjakkuudella tarkoitetaan osaamistavoitteiden, pedagogisten käytäntöjen, oppimisympäristöjen, osaamisen arvioinnin, oppimisilmapiirin sekä opiskelijan ja ohjaajan roolin keskinäistä suhdetta (vrt. Biggs & Tang 2011). Miten hyvin suunnitellulla oppimistoiminnalla on mahdollista saavuttaa toivottuja kompetensseja? Linjakkuuden käsitettä oli aiemmin käytetty molemmissa maissa korkeakoulujen opetuksen ja opetus suunnitelmien kehittämistyössä. Sen pohjalta rakennettiin analyysityökalu (taulukko 1), jonka avulla osallistujat valmistautuivat toiseen tapamiseen.

Taulukko 1. Työkalu opetus suunnitelman linjakkuuden tarkasteluun

University:					
Degree programme:					
Competence:					
Learning outcomes	Phase (e.g. first year)	Module/course/subject	Working methods	Assessment methods	Student involvement

Osallistujien mielestä työkalun käyttö jäseni hyvin oppimistoiminnan laatua ja mahdollisti kohdennetumman yhteisen keskustelun. Tarkempaan tarkasteluun otettujen kompetenssien pedagogisissa käytänteissä oli paljon yhtenevyyttä sekä hyviä käytänteitä jaettavaksi, esimerkiksi opiskelijakeskeisyydessä, kolmikantaisuudessa (opiskelija – työelämä – ohjaaja), arviointimenetelmien monipuolisuudessa ja autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntämisessä. Eroja löytyi esimerkiksi harjoittelun ohjauksen resursoinnissa, työelämäyhteistyön velvoittavuudessa ja yhteistyösopimuksissa. Jatkuva yhteistyö työelämän edustajien, opettajien ja opiskelijoiden kesken nähtiin erittäin tärkeäksi linjakkuuden ja opetuksen laadun parantamiseksi. Arvioinnissa tulisi käyttää monipuolisia menetelmiä, ja sen tulisi mahdollisimman usein tapahtua autenttisessa ympäristössä.

Molemmissa maissa kompetenssit ja opetuksen toteutus olivat läheisesti yhteydessä aitoihin työelämäympäristöihin: työelämän mentorit ja tutorit osallistuivat opiskelijoiden ohjaukseen, ja niin sanotut kokemusasiantuntijat jakoivat kokemuksiaan ja luennoivat opiskelijoille. Yhteinen kysymys oli, miten onnistutaan yhteistyössä niin, että työelämän edustajat ja asiantuntijat kokevat olevansa myös saavana osapuolena. Opinnäytetyöt nähtiin molemmissa maissa yhdeksi yhteistyömuodoksi ja työkaluksi alakohtaisten kompetenssien kehittämisessä.

Eettistä kompetenssia pidettiin alalla keskeisenä, ja sen tulisi kulkea mukana koko opiskelun ajan sisältyen moniin opintojaksoihin. Opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus rakentaa omaa eettistä näkemystään yhteydessä todellisen elämän ympäristöihin ja työelämään. Keskusteltiin myös opettajan eettisestä kompetenssista ja siitä, mikä olisi sen suhteen tavoiteltavaa.

Uusia mahdollisuuksia

Kansainvälinen benchmarkkaus koettiin vaikuttavaksi keinoksi saada uusia ideoita ja tukea omaan työhön, kehittää oppimisen laatua ja työelämäyhteistyötä, autenttisten oppimisympäristöjen käyttöä. Lisäksi se havaittiin hyväksi mahdollisuudeksi rakentaa aitoja kansainvälisiä oppimisympäristöjä sekä opiskelijoille että myös opettajien osaamisen kehittämiseksi. Keskeinen uutta luova elementti oli myös vapaamuotoinen ja vastavuoroinen keskustelu, jota jäsensivät yhteisesti sovitut tarkastelun kohteet ja käytetyt työkalut.

Linjakkuus työkaluna sovittuihin kompetensseihin yhdistettynä koettiin hyväksi tavaksi tutkia ja jakaa kokemuksia siitä, miten opetussuunnitelma ja opetus rakentuvat sekä tukevat laadukasta oppimista ja osaamista. Osallistujat jakoivat yhteisen huolen opiskelijoiden osallistamisesta opetussuunnitelmien kehittämiseen. Yhtenä mielenkiintoisena projektina ideoitiin alan tulevaisuuden kompetenssien tutkimista kansainvälisessä ryhmässä, jossa olisi mukana opiskelijoita, opettajia ja työnantajia. Vastaava benchmarking-prosessi voitaisiin toteuttaa niin, että toimijoina olisivat opiskelijat.

Projektin aikana löytyi useita yhteisiä kiinnostuksen kohteita, ja osallistujat ideoivatkin mahdollisuuksia yhteistyöhön tulevaisuudessa: opiskelijavaihtoa, yhteisiä opintojaksoja tai moduuleja, tutkinto-ohjelmia sekä bachelor- että master-tasolla sekä yhteisiä tutkimus- ja kehittämissuunnitelmia niin opiskelijoille kuin myös opettajille.

Lähteet

Biggs, J. & Tang, C. 2011. Teaching for quality learning at university. 4th edition. The Society for Research into Higher Education. Open University Press.

Fogué, A., Garré, P., Heikkilä, S., Ignatius, J. & Kunnari, I. 2013. Federation of Universities of Applied Sciences – KU Leuven Association Benchmarking project 2013. International Benchmarking Exercise on Quality and Education. http://www.fuas.fi/fuas/Raportit/Documents/FUAS_KU%20Leuven%20A%20%20bm_project%202013%20final.pdf.

Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà dalle Rose, L. F. & Gobbi, M. 2010. (toim.) A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Bilbao, Groningen and The Hague.

Pratt, J., Roth, G. & Auvinen, P. 2012. Collaborating to achieve a strategic vision. An evaluation of curriculum development in FUAS institutions. Lahti University of Applied Sciences. Series C Articles, reports and other current publications, part 118.

Lehtori Leila Nisula

Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kansainvälisyys osaamisperustaisessa korkeakoulutuksessa ja osaamisperustaisissa opetussuunnitelmissa

Korkeakoulut pyrkivät vahvistamaan omilla kansainvälisyysstrategioillaan yhä kasvavaa kansainvälistä toimintaansa. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009; Garam 2012.) Kansainvälistymisen taustalla voidaan nähdä monimutkaiset globaalit instituutioihin, talouteen ja teknologiaan paikallisesti vaikuttavat ilmiöt, (esim. Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2011), mutta myös paikalliset ja alueelliset kehittämistarpeet, joihin korkeakoulutuksen tulisi omalta osaltaan vastata. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian (2009, 10) mukaan ”tavoitteena on luoda Suomeen kansainvälisesti vahva ja veto-voimainen korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö, joka edistää yhteiskunnan kykyä toimia avoimessa kansainvälisessä ympäristössä, tukee monikulttuurisen yhteiskunnan tasapainoista kehitystä ja kantaa vastuuta globaalien ongelmien ratkaisemisesta”.

Kansainvälistyminen tulee korkeakouluissa usein määritellyksi liikkuvuuden, monikulttuurisuuden ja verkostoitumisen kautta (Pallonen 2010, 8; OPM 2009, 4–5.) Haasteena kansainvälistymiskeskustelussa on käsitteen määrittelemättömyys. Kansainvälisyys korkeakouluissa viittaa usein toisistaan poikkeaviin ja ristiriitaisiin toimintatapoihin riippuen puhujasta (mm. Knight 1997). Korkeakoulujen kansainvälistymisellä voidaan viitata ainakin strategioihin ja strategisella tasolla oleviin kansainvälisiin yhteistyökumppaneihin, opiskelijoiden ja henkilökunnan liikkuvuuteen, monikulttuurisilla ja kansainvälisillä areenoilla

toimimiseen sekä niissä tarvittavan osaamisen vahvistamiseen tai koulutuksen vientiin. Korkeakoulujen toiminnassa kansainvälisyys sisällytetään yleisimmin tutkimukseen ja kehittämiseen, erilaisiin kansainvälisiin hankkeisiin, opettajien ja opiskelijoiden kansainvälisiin vaihtoihin ja harjoitteluihin sekä vieraskieliseen opetukseen (Garam 2012). Myös Teichlerin (2009, 93–106) mukaan kansainvälisyydellä viitataan opiskelijoiden liikkuvuuteen, ulkomailla hankittujen oppimis- ja osaamisaavutusten tunnustamiseen, valtioiden rajat ylittävään tiedon siirtämiseen, kansainväliseen suuntautumiseen ja asenteisiin sekä toisaalta oman kulttuurin tunnistamiseen. Korkeakoulutuksen heterogeenisuuden on ajateltu myös edistävän opiskelijoiden näkökulmien kehittymistä laaja-alaisiksi, toisaalta yhtenäisten standardien ja rakenteiden luomiseen on pyritty liikkuvuuden edistämiseksi. Lisäksi yhtenä näkökulmana on korkeakoulujen pyrkimys kansainvälisen kilpailukykyyn säilyttämiseen ja koulutusviennin edistämiseen.

Euroopan komission korkeakoulutuksen arvioinnin perusteella kansainvälistyminen ei kuitenkaan ole vielä näiden toimien myötä riittävällä tasolla. Komission mukaan kansainvälistyminen näkyy edelleen pääosin opiskelijavaihtona. (Euroopan komissio 2013, 3.) Huolimatta kansainvälisten ohjelmien lisääntymisestä suuri osa henkilökunnasta jättää edelleen hyödyntämättä kansainvälisen ja kulttuurien välisen ulottuvuuden omassa opetuksessaan tai opintojaksojen sisällöissä (mm. Knight 2000). Akateeminen kansainvälinen yhteistyö on jäänyt pirstaleiseksi ja yksittäisten henkilöiden tai tutkimustiimien kontolle. Komissio painottaakin, että korkeakoulujen kansainvälistymisstrategioiden tulisi siirtyä myös opetussuunnitelmatasolle. Korkeakoulujen kansainvälisyyttä koskevan keskustelun tarkentamiseksi olisi tärkeää tarkastella sen kehittymistä erilaisten ulottuvuuksien ja ilmenemismuotojen kautta. Söderqvistin tutkimuksessa (2007), Kansainvälisyys toteutuu korkeakoulujen aktiviteeteissa, prosesseissa, eetosissa ja kansainvälisyyskompetenssien näkyemisessä oppilaitosten arkipäivän toiminnoissa. Aktiviteettiulottuvuus sisältää opetussuunnitelmat, opiskelija- ja opettajavaihdot sekä erilaiset kansainväliset ohjelmat. (Söderqvist 2007.)

Opetussuunnitelma on korkeakoulujen opetuksessa keskeinen työväline valmennettaessa opiskelijoita vastaamaan sekä kotimaan että globaalin yhteisön työtehtävien ammatillisiin haasteisiin. (Schuerholz-Lehr ym. 2007, 67–94 ; Bond ym. 2003). Garam (2012, 9) toteaa, että opetuksessa kansainvälisyys määrittyy usein tavoitteiden, sisällön ja kohderyhmän kautta. Kansainvälisyyden tarkastelukulmat ja kulloisetkin tavoitteet heijastuvat aina viime kädessä opetussuunnitelmiin, jolloin myös opetussuunnitelman tasolla kansainvälisyyden käsite on ongelmallinen ja värityy usein sen mukaan, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. Opetussuunnitelmatyö ja opetussuunnitelmien sisältö voidaan nähdä korkeakoulujen kansainvälistymisprosessin yhtenä osa-alueena.

Van der Wende (1996) on määritellyt, että kansainvälisessä opetussuunnitelmassa sisällöt ovat kansainvälisesti orientoituneita, ne valmistavat opiskeli-

joita toimimaan ammatillisesti ja sosiaalisesti kansainvälisessä kontekstissa ja ne on suunnattu sekä paikallisille, että kansainvälisille opiskelijoille. Knight (2003) puolestaan määrittelee kansainvälistymisen integraatioprosessiksi, jolloin kansainväliset, monikulttuuriset ja kulttuurien väliset sekä globaalit ulottuvuudet huomioidaan korkeakoulutuksen tavoitteissa toiminnassa ja toteutuksessa. Parhaimmillaan kansainvälisyys- ja monikulttuurisuus voisi näkyä korkeakoulutuksessa erilaisten toimintojen systemaattisena ja kehittyvänä integrointina. Tällöin opiskelijoille ja henkilöstölle mahdollistetaan vieraskielinen opetus, erilaiset kansainväliset projektit ja opiskelijavaihto, kansainvälisyysosaamista kerryttävät osaamiskokonaisuudet ja -moduulit, opintojaksot sekä oppimismenetelmät. (Saarela ym. 2009, 112.)

Opetussuunnitelmassa kansainvälisyysosaamisen tulisi näkyä heti suunnitelman yleiskuvauksessa, jossa määritellään koulutuksen perustehtävä ja koulutuslupaus. Oleellista on siten määritellä se, millaisesta koulutuksesta ja millaisista osaamisen tavoitteista kulloinkin on kyse. Tällöin lukijalle avautuu, millaista kansainvälisyyttä tarkastelun kohteena olevassa koulutusohjelmassa tavoitellaan ja miltä taholta osaamistarpeet nousevat. Kansainvälisyysosaamisen vahvistamisen tulisi näkyä opetussuunnitelmatasolla valtaväestölle kohdennetuissa peruskoulutuksissa, kansainvälisissä koulutuksissa, maahanmuuttajille suunnatuissa koulutuksissa, monikulttuurisuuden painottuvissa koulutuksissa sekä vaihto-opiskelijoiden opetuksessa ja ohjauksessa.

Paineet kansainvälisen opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseksi nousevat ensinnäkin maahanmuuton seurauksena yhä monikulttuurisemmaksi muuttuvasta yhteiskunnasta sekä monikulttuuristen työorganisaatioiden lisääntymisestä. Väestörakenteen muutoksesta johtuvan työvoiman tarpeen lisääntymisen ennakoitaan edellyttävän työperäisen maahanmuuton vahvistamista Suomessa. Valtiontalouden tarkastusviraston (2012) mukaan työikäisen väestön vähentyessä työurien pidentymisen ja maahanmuuton merkitys työvoiman saatavuuden näkökulmasta tarkasteltuna kasvaa. Suomessa asuu jo ulkomaalaistaustaisia henkilöitä, jotka työskentelevät tai tulevat työskentelemään suomalaisilla työmarkkinoilla. Tämä edellyttää kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamisen vahvistamista kaikilla koulutusaloilla. Kansainvälisyyttä koskevassa keskustelussa voidaan myös korostaa esimerkiksi erilaisista kulttuureista tulevien opetusta ja osaamisen kehittämistä. Maahan muuttaneet henkilöt tarvitsevat koulutusta, ja opetussuunnitelmissa tulisi huomioida heidän tarpeensa ja heidän osaamisensa vahvistaminen. Tällöin kansainvälisyys toteutuu monikulttuurisen ja erilaisista kulttuurisista lähtökohdista toimivien kesken; painotuksena on erityisesti opettajan monikulttuurinen osaaminen ja sen hyödyntäminen opetuksessa.

Toisaalta kansainvälisyyttä ja kansainvälistymistä tulisi pohtia sellaisen osaamisen näkökulmasta, joka vahvistaa opiskelijoiden ja opettajien toimimista kansainvälisillä kentillä. Euroopan komission ja Bolognan prosessin tavoitteena on kotimaassa tapahtuvan työllistymisen ja korkeakoululiikkuvuuden lisäksi edistää myös kansainvälistä liikkuvuutta. Opiskelijoiden ja henkilöstön

liikkuvuus mahdollistaa myös kansainvälisyyden oppimista. Tällöin korostetaan tulevien ammattilaisten mahdollisuutta työskennellä kansainvälisissä työorganisaatioissa ja verkostoissa. Kansainvälisille työmarkkinoille suuntaavat tarvitsevat kykyä toimia kansainvälisissä yrityksissä ja monikulttuurisissa työtiimeissä. Korkeakoulujen opetussuunnitelmissa tämä näkyy esimerkiksi opiskelijavaihtoina tai mahdollisuutena osallistua monikulttuurisiin ja kansainvälisiin hankkeisiin.

Liikkuvuutta ja osaamista kansainvälisillä työkentillä pyritään korkeakouluisa vahvistamaan kansainvälisillä, usein englanninkielisillä koulutuksilla. Näihin koulutuksiin opiskelijat tulevat erilaisista kulttuureista. Ajatuksena on, että kansainvälisyys ja kansainvälinen toiminta opitaan lähtökohtaisesti heterogeenisissa opiskelijaryhmissä, vaikka välttämättä näin ei kuitenkaan aina ole. Knight (2011) toteaa, että pelkästään ulkomaalaisten opiskelijoiden ja Suomesta muualle vaihtoon lähtevien opiskelijoiden toiminnan kautta kansainvälisyys ei lisää oppilaitoksessa, koska valtakulttuurista edustavilla opiskelijoilla on taipumus suhtautua vastahakoisesti tai korkeintaan neutraalisti erilaisista kulttuureista tuleviin opiskelijoihin. Myöskään mitattavissa olevat kansainväliset kehittämishankkeet, yksittäiset opettajavaihdot tai tutkimusyhteistyö eivät yksistään lisää oppilaitoksen kansainvälisyyttä. De Vitan ja Casen (2003) mukaan opettajien ja opiskelijoiden vaihto on muuttunut arvoperustaltaan: aiemmin arvostetun kulttuurisen vaihdon ja vastavuoroisen kansainvälistymisen sijasta korostetaan enemmän kilpailua ja taloudellisia voittoja.

Ulkomailta tuleville opiskelijoille voidaan tarjota vieraskielisiä koulutusohjelmia, joissa opetus ja opetussuunnitelma noudattavat suomalaista viitekehystä. Kuitenkin myös vieraskielisten ryhmien opetussuunnitelman tulisi sisältää erityisesti monikulttuurisuus- ja kansainvälisyysopintoja, koska monikulttuurinen ja heterogeeninen ryhmä ei välttämättä vahvista kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamista ilman sen systemaattista huomiointia opetussuunnitelmassa ja opetuksessa. (Mm. Knight 2011.) Opetussuunnitelman yleiskuvauksessa tulisi näkyä se, miten näissä ryhmissä kansainvälisyysosaamista opintojen edetessä vahvistetaan.

Erilaisten kansainvälisten koulutusohjelmien lisäksi koulutusvientiä on alettu toteuttaa yhä enemmän. Koulutusviennin näkökulmasta korostetaan usein vieraskielistä ja Suomen tuleville vaihto-opiskelijoille järjestettävää koulutusta ja toisaalta koulutuksen myyntiä ulkomaille. Joissakin tapauksissa kansainvälistymisagenda on korkeakoulutuksen kentällä ymmärretty kapeasti, ainoastaan kaupallisen koulutusviennin tarkoituksen ja tavoitteiden näkökulmasta (mm. de Vita & Case 2003). Mikäli tavoitteena on vahvistaa koulutusvientiä, opetussuunnitelmaan ei välttämättä tehdä muutoksia, vaan vienti saattaa perustua Suomessa kehitetyn opetuksen viemiseen sellaisenaan koulutusta ostavaan maahan. Tällöinkin tulisi huomioida kulttuuriset erot ja niiden merkitys koulutuksen sisällössä liittyen opetussuunnitelmaan, toteutukseen ja erityisesti pedagogisiin järjestelyihin.

Tärkeää opetussuunnitelman yleiskuvauksessa on tuoda esille se, millaisesta koulutuksesta on kysymys ja miten kansainvälisyys siinä huomioidaan. Kansainvälisyysosaamisen eteneminen tehdään opetussuunnitelman yleiskuvauksessa näkyväksi avaamalla lyhyesti se, millaista kansainvälisyysosaamista ammattilaisilta edellytetään tulevaisuudessa ja millaista osaamista kyseisessä koulutuksessa tuotetaan. Yleiskuvauksen tulisi sisältää myös mahdolliset strategiset kansainväliset kumppanuudet, jolloin opiskelijalle avautuu se, miten opetussuunnitelma mahdollistaa liikkuvuuden ja opintojen hyödyntämisen sekä kansallisella että kansainvälisellä korkeakoulukentällä. Strategisten kansainvälisten kumppanuuksien osalta opetussuunnitelmassa tulisi osoittaa, millaista osaamista niiden valinta ja niissä toimiminen mahdollistaa. Kansainvälisyyttä on mahdollista oppia myös oman koulun eri oppimisympäristöissä, kuten työharjoittelujen aikana, mikä voitaisiin paremmin tuoda esille yleiskuvauksessa osaamisen syventymisen kuvauksena. Osaamisen kehittyminen tulisi myös näissä tilanteissa avata juuri kansainvälisyyden näkökulmasta. Lisäksi tärkeää olisi jo yleiskuvauksessa huomioida se, miten ja millaisen oppimiskäsityksen avulla osaamista vahvistetaan. Leppänen ym. (2013, 8) toteavat, että uudenlainen kansainvälinen osaaminen linkittyy vahvasti uteliaisuuteen ja ennakkoluulottomuuteen, kykyyn tunnistaa uusia markkinoita, ymmärtää erilaisten ihmisten tarpeita ja tehdä yhteistyötä monenlaisten rajojen yli. Miten ja millaisen pedagogisen mallin avulla esimerkiksi uteliaisuus ja ennakkoluulottomuus opinnoissa mahdollistetaan?

Linjakkaassa osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa kaikki opetussuunnitelman osa-alueet, kuten laajat osaamisalueet ja niiden tavoitteet, osaamisalueiden sisältämät opintojaksot ja niiden tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opiskelijan ohjaus sekä opiskelijan arviointi ovat linjassa toistensa kanssa. Linjakkuutta arvioitaessa olennaista on myös se, miten työelämästä nousevat tavoitteet ja työelämäyhteistyö on huomioitu opetussuunnitelmissa. Jotta kansainvälisyysosaamista voidaan arvioida, tulisi opetussuunnitelmaan kirjata selkeästi sen kriteerit. Tämä edellyttää vahvaa työelämäyhteistyötä ja yhteistä pohdintaa niiden asettamiselle. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman yksi keskeisistä kriteereistä onkin työelämärelevanssi, joka viittaa koulutuksen ja työelämän väliseen yhteyteen ja koulutuksen suunnittelun ja työelämän läheiseen kytkökseen. Myös kansainvälisyysosaamisen vahvistamiselle tulee löytää perustelut työelämästä ja siinä tapahtuvista muutoksista. Kansainvälisyyden toteutumisen näkökulmasta oleellista olisi se, että koulutuksen ja työelämän tulisi yhdessä ratkaista, millaista kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamista tämän päivän ja tulevaisuuden työelämä edellyttää. Työelämärelevanssilla viitataan myös siihen, miten yleisten ja alakohtaisten osaamisten kompetenssit on kuvattu opetussuunnitelmassa.

Bolognan prosessiin liittyvän liikkuvuuden edistämisen ja taloudellisen kilpailukykyyn ylläpitämiseksi toteutettiin Tuning Educational Structures in Europe-hanke (Gonzales & Wagenaar 2008). Yllä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi pyrittiin Euroopan alueella yhteisesti sovittuihin korkeakoulutuksen tuottamiin yleisiin ja ammatillisiin kompetenssien määrittelyihin sekä yhteisen opintojen

mitoitussuunnitelman eli opintopisteiden käyttöönottoon. Kompetensseilla tarkoitetaan laajoja osaamiskokonaisuuksia, jotka muodostuvat yksilön tiedoista, taidoista ja asenteista. Kaikissa korkeakoulututkinnoissa yleisiksi kompetensseiksi määrittyivät itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Kansainvälisyysosaaminen ymmärretään siis kaikille kuuluvana osaamisena. Garam (2012) mainitsee, että mikäli kansainvälisyys määritellään koko tutkinnon tai koulutusohjelman tavoitteeksi, se mainitaan usein myös yksittäisten opintojaksojen tavoitteena. Hän toteaa kuitenkin, että kansainvälisyys tulee sekä yliopistojen, että ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmassa esille ohuesti ja enemmän käytännön toteutusten kautta kuin systemaattisena kansainvälisyysosaamisen syventymisenä opintojen aikana (Garam 2012, 16). Osaamisen syventymistä auttaisi kansainvälisyysosaamisen määrittelemisen ja osaamisen eteneminen laajojen osaamisalueiden tavoitteissa samoin kuin erillisten opintojaksojen tavoitteissa.

Jotta kansainvälisyysosaaminen tulisi riittävästi huomioiduksi opetussuunnitelmassa, sen tulisi olla jatkuvan koulutuksen ja työelämän edustajien yhteisen tarkastelun kohteena. Työelämäyhteistyön avulla tuettaisiin opiskelijan kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamisen systemaattista vahvistamista ja vältyttäisiin pirstaleisuudelta, jolloin oppiminen tällä alueella saattaa pahimmillaan jäädä yhden opintojakson varaan (esim. De Vita & Case 2003.) Systemaattisen osaamisen kehittämättömyys viittaa siihen, että kansainvälisyysosaamisen alueella opetussuunnitelmat eivät vielä etene linjakkaasti korkeakoulutuksessa. Osaamisen syventyminen ei tällöin voi jäädä ainoastaan yhden opintojakson sisällöksi, vaan sen tulisi näkyä kautta linjan, koko opintojen ajan. Opetussuunnitelmien työelämärelevanssia tulisi siis kehittää systemaattisesti.

Linjakkuus sisältää myös opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen, tunnustamisen ja hyödyntämisen opintojen aikana. Kansainvälisyysosaamisessa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelijan aikaisemmat kansainvälisyyskokemukset ja osaamisen kehittyminen monikulttuurisissa ympäristöissä huomioidaan yksilöllisesti opiskelijan opintojen etenemisessä. Linjakkaassa opetussuunnitelmassa on kuvattu laajat osaamisalueet ja niiden tavoitteet. Suppeampien opintojaksojen tavoitteet ovat linjassa osaamisalueiden tavoitteiden kanssa. Osaamisalueiden tavoitteissa kansainvälisyys voidaan huomioida erikseen tai se voi olla sisällytettynä opintojaksojen tavoitteisiin. Linjakkaassa opetussuunnitelmassa myös arvioinnin kohteet ovat linjassa tavoitteiden kanssa. Kansainvälisyysosaamisen tavoitteet ja arviointi tulisi siten pystyä kuvaamaan ja avaamaan.

Opetussuunnitelmatyössä oleellista on opiskelijan oppimisprosessin kuvaaminen. Linjakkaassa opetussuunnitelmassa työelämälähtöisten ja työelämärelevanttien sisältöjen lisäksi tulisi kuvata myös pedagogiset viitekehykset, mahdolliset pedagogiset mallit, pedagogiset menetelmät sekä opiskelijan

ohjaus. Kansainvälisyyttä korostavassa opetussuunnitelmassa näitä alueita tulisi tarkastella kansainvälisyyden näkökulmasta. Tällainen opetussuunnitelma edellyttää aina oppimisen viitekehyksen sitomista kulttuurienvälisen – yksilöiden, ryhmien ja jopa valtioiden välisen – suhteiden tarkasteluun sekä kansainvälisyyden kokonaisvaltaiseen integraatioon opetussuunnitelmassa. (Knight 2008.)

Leask (2008, 19) toteaa, että kansainvälisessä opetussuunnitelmassa kansainvälisyys määrittyy ensisijaisesti kulttuurienvälisyyden ja monikulttuurisuuden näkökulmasta. Monikulttuurinen, interkulttuurinen ja kulttuurienvälinen opetus ovat kansainvälisen opetussuunnitelman ydin. Niiden avulla kehitetään kriittisyyttä, itsereflektiota ja sensitiivisyyttä suhteessa itseensä ja toisiin. Koska kansainvälisyysosaaminen ei ole suunnattu ainoastaan opiskelijoille, jotka valitsevat kansainvälisen koulutusohjelman tai suuntautuvat monikulttuuriseen työhön, se tulisi huomioida kaikissa oppimistilanteissa ja niihin liittyvissä pedagogisissa valinnoissa, jotta myös perusopiskelijoiden kansainvälisyysosaaminen vahvistuisi.

Monikulttuurisella pedagogiikalla viitataan usein siihen, että opetuksessa huomioidaan kulttuurinen sensitiivisyys ja kulttuurisesti adaptiivinen oppimisprosessin ohjaus. (Parrish & Linder-Van Berschot 2010; Metsänen 2012, 54.) Monikulttuurinen pedagogiikka asettaa oppimisprosessin ohjaamiselle monenlaisia haasteita ja osaamisvaatimuksia. Metsänen (2012, 54–57) viittaa perinteiseen Sue & Suen (1996) esittämään asiantuntijamäärittelyyn, jonka mukaan monikulttuurinen pedagogiikka edellyttää asiantuntijuuden tarkastelua ainakin tietojen, taitojen ja asenteiden näkökulmasta. Kansainvälisesti ja monikulttuurisesti suuntautuneissa ryhmissä on lähtökohtaisesti taustoiltaan kulttuurisesti erilaisia opiskelijoita, jolloin kulttuurisesti eroavat oppimiskäsitteet tulisi ottaa huomioon pedagogisissa ratkaisuissa. Jotta kansainvälisyyden oppiminen tapahtuisi myös kulttuurisesti homogeenisissa ryhmissä, opetussuunnitelmassa tulisi avata se, millaisia mahdollisuuksia pedagogisilla valinnoilla on syventää kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamista opiskelijan tulevassa ammatissa. Tällöin ammatillisen asiantuntijuuteen liittyvät elementit, kuten teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, sosiokulttuurinen tieto ja itsesätelytieto (Nykänen & Tynjälä 2012, 19) tulisivat määrittelyksi ja näkyväksi myös kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamisen näkökulmista.

Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa pedagogiikan rinnalla on ohjauksen käsite. Kansainvälisyyttä korostavassa opetussuunnitelmassa kuvataan, millaista opiskelijanohjausta kansainvälisyysosaamisen vahvistaminen edellyttää. Osaamisperustaisuudessa korostetaan opiskelijalähtöisyyttä, jolloin opiskelijan tulisi olla keskiössä kaikissa valinnoissa. Tällöin myös opiskelijan ohjaus määrittyy opiskelijakeskeisesti. Metsänen (2013, 45) määrittää toisesta kulttuurista tulevan opiskelijan ohjauksen toiminnaksi, joka liittyy avun antamiseen sekä tukeen ja neuvontaan. Tällainen ohjaus on työskentelemistä

sellaisen opiskelijan kanssa, joka tulee erilaisesta kulttuurisesta tai etnisestä taustasta kuin ohjaaja

Laajasti määriteltynä ohjaus kansainvälisessä kontekstissa on yhteiskunnallista, psykososiaalista, oppimista ja sosiaalista integraatiota vahvistavaa toimintaa, joka auttaa opiskelijaa sopeutumaan uuteen kulttuuriin ja toimintaympäristöön. Kansainvälisyyttä korostavassa opetussuunnitelmassa vieraista kulttuureista tulevien opiskelijoiden ohjauksen lisäksi kansainvälisyyteen liittyvä ohjaus tulisi laajentaa koskemaan myös valtakulttuurista tulevia opiskelijoita. Tällöin kaikessa opiskelijoiden ohjauksessa huomioitaisiin kansainvälisyyteen oppiminen.

Linjakkaan osaamisperustaisen opetussuunnitelman viimeisenä kriteerinä on osaamisen arviointi. Osaamista tulee arvioida osaamisalueen tavoitteiden suuntaisesti. Kun opetussuunnitelmien kansainvälisyysosaaminen ja sen syntyminen opintojen edetessä on määritelty, se helpottaa myös arvioinnin kriteerien määrittelyä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston suositus tutkintojen kansallisesta viitekehystä ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa määrittelee koulutustason antamien tutkintojen tuottamat osaamisen tasot. Kansallisessa viitekehystessä National Qualification Framework (NQF) sekä Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arene ry:n suosituksissa kansainvälisyysosaaminen on määritelty ammattikorkeakoulututkintojen yleisiksi kompetensseiksi. Näiden mukaan kansainvälisyysosaaminen ammattikorkeakoulutasolla määrittyy kielitaito- ja viestintäosaamisena, monikulttuurisena yhteistyö- ja toimintaympäristöosaamisena sekä kansainvälistymiskehityksen vaikutusten ja ennakkoinnin osaamisena. (Auvinen ym. 2010.)

Kansainvälistyvässä työelämässä on tapahtumassa paljon muutoksia, joihin ammattikorkeakoulujen tuottamaa osaamista on hyvä peilata. Siivonen ym. (2013) toteavat, että työelämässä vaadittava kansainvälisyys määräytyy nykyään yhteiskunnan rakenteiden – koulutuksen, työpaikkojen, kauppasuhteiden ja valtioiden – korostamisen sijaan laajempaan toimintana vertaisten kanssa. Heidän mukaansa kansainvälisyysosaamisessa huomiota tulisi kiinnittää kielitaidon, suvaitsevuuden ja kulttuurisen osaamisen lisäksi myös opiskelijan kykyyn ajatella omaa kokemuspiiriä laajemmin, hyödyntää eri toimialat ylittäviä verkostoja, toimia kielestä tai sijainnista riippumattomissa yhteisöissä sekä seurata ja hyödyntää globaalia mediaa että myös opiskelijan vapaa-ajalla tapahtuvaan kansainvälisyystoimintojen oppimiseen

Kansainvälisyysosaaminen vahvistuu ennen kaikkea tekemisessä ja toiminnassa, jolloin oleelliseksi nousee kyky tunnistaa globaaleja arvoketjuja, maailmanlaajuisia ongelmia ja globaalisti muuttuvaa kysyntää, hyödyntää digitaalisia järjestelmiä ja verkkotutkintoja sekä soveltaa esimerkiksi pelejä työyhteisöissä kansainvälistymisen kehittämiseksi. Yleisesti ottaen kansainvälisyysosaamisessa korostuvat tulevaisuudessa työntekijöiden tuotteliaisuus, sitkeys ja uteliaisuus. (Siivonen ym. 2013.) Haasteeksi muodostuu se, miten ja missä tällaista osaamista arvioidaan.

Kansainvälisyysosaamisen vahvistamiselle tulisi luoda ammattikorkeakoulutuksessa rakenteet, jotka helpottaisivat osaamisen arviointia. Rakenteiden luomisessa on ensin määriteltävä osaamiselle selkeät tavoitteet, suunniteltava ja kehitettävä konkreettisia opetuksen ja oppimisen prosesseja. On myös pohdittava, miten opetussuunnitelmassa näkyy, että opiskelijoita valmistetaan toimimaan kansainvälisissä ja monikulttuurisissa yhteyksissä. Arvioinnin kohteita ovat tiedot, taidot, asenteet joiden suhteen olisi tarkistettava, että opetuksen sisältö on kansainvälisyysuuntautunutta. Arvioinnin näkökulmasta keskeisiä arvioinnin kysymyksiä olisivat siten opiskelijan eri näkökulmista tapahtuva ajattelu, tiedon ymmärtäminen historiallisessa, paikallisessa ja globaalissa kontekstissa, paikallisten ja muualla tapahtuva oman alan paikallisten traditioiden osaaminen, kansainvälisten standardien ja käytäntöjen tunnistaminen ja hallinta omalla alalla, kulttuurienvälisen viestinnän taidot sekä kyky asettua toisen asemaan. (Garam 2012.)

Näiden taitojen opettaminen ja arviointi edellyttävät yhteistä pohdintaa siitä, miten ja missä taidot opitaan ja arvioidaan. Saranpää (2012) toteaa, että tärkeää on pohtia, mitä havainnoidaan, kun havainnoidaan osaamista. Kansainvälisyysosaamista arvioitaessa tulisi miettiä, missä osaamisen osoittaminen ja sen havainnointi toteutetaan sekä miten osaaminen osoitetaan ja miten sitä havainnoidaan. Osaamisen arviointi liittyy siten aina vahvasti myös omiin arvoihimme, jolloin myös se, miten oppilaitoksessa kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamista arvostetaan, sisältyy arviointikriteerien määrittämiseen.

Lähteet

- Aaltonen, K., Ihanainen, P., & Mauffret, D. 2012. Internationalisation in higher education. A conceptual landscape to plan and execute internationalisation. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita Prima Oy, Helsinki, 201–215.
- Auvinen, P., Heikkilä, J., Ilo, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Rajj, K. & Roslöf, J. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry.
- De Vita, G. & Case, P. 2003. Rethinking the Internationalisation Agenda in UK Higher Education. Journal of Further and Higher education, Vol 27, No 4, 383–398.
- European komissio. 2013. Communication from the commission to the European parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European higher education in the world. European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/HIS/?uri=CELEX:52013DC0499>. Viitattu 2.12.2013.
- Garam, I. 2012. Kansainvälisyys osana korkeakouluopintoja. Tietoa ja tilastoja -raportit 1/2012. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.

Gonzales, J. & Wagenaar, R. 2008. Universities' contribution to the Bologna Process. 2nd ed. Universidad de Deusto, Bilbao.

Knight, J. 2000. Progress and promise: The 2000 AUCC report on internationalization at Canadian universities. Association of Universities and Colleges of Canada, Ottawa.

Knight, J. 2003. Updating the Definition of Internationalization. International Higher Education. Issue 33/2003. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.1.2014.

Knight, J. 2008. Global perspectives on higher education. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Vol 13. Sense Publishers. Netherland. Verkkojulkaisu <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>. Viitattu 25.2.2014.

Knight, J. 2011. Five Myths about Internationalization. International Higher Education. Issue 62/2011. Verkkojulkaisu. https://htmlbprod.bc.edu/prd/f?p=2290:4:0::NO:RP,4:PO_CONTENT_ID:113985. Viitattu 21.1.2014.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. 2009. Opetusministeriön julkaisuja 2009/21. Yliopistopaino, Helsinki.

Leask, B. 2008. Internationalisation, Globalisation and Curriculum Innovation. Julkaisussa Helssten, M. & Reid, A. (toim.) Researching International Pedagogies. Sustainable Practice of Teaching and Learning in Higher Education. Springer, 9–26. Verkkojulkaisu. Viitattu 16.2.2014.

Matinheikki-Kokko, K. & Pitkänen, P. 2011. Lokaalien ja globaalien kohtaamisten asemointia. Teoksessa Metsänen, R. & Matinheikki-Kokko, K. (toim.) Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla. HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna.

Metsänen, R. & Nikander, L. 2012. Realistista aikuispedagogiikkaa monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. HAMK Ammatillinen opettajakoulutus. Julkaisuja 2012.

Metsänen, R. 2013. Mervan monikulttuurinen ohjausosaaminen. Julkaisussa Metsänen, R. & Nisula, L. (toim.) Mervan käsikirja – Työkaluja oppilaitosten monikulttuuriseen arkeen. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 3/2013, 25–46.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2012.

Pallonen, T. 2010. Kansainvälisyysosaaminen ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa palveluliiketoiminnan koulutusohjelmassa. Pro gradu -tutkimus. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Parrish, P. & Linder-Van Berschot, J. A. 2010. Cultural Dimensions of Learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction. The International Review of Research in Open and Distance Learning. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/809/1497>.

Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto 2009. Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015. Publications of the Ministry of Education, Finland 2009:23.

Ritalahti, J. 2009. Kansainvälisyyden ulottuvuudet. Yhteenveto kehittämisverkoston toiminnasta 2006–2009. Teoksessa Varjonen, B. & Maijala, H. (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkimus – Osana innovaatioympäristöjä. Opetusministeriö.

Saarela, M., Jaatinen, P., Juntunen, K., Kauppi, A., Ojala, L., Taskila, V.-M., Holm, K. & Kajaste, M. (toim.) 2009. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2008–2009. Ammattikorkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2:2009. Esa Print Oy, Tampere.

Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Julkaisussa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita Prima Oy, Helsinki.

Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Van Gyn, G. & Preece, A. 2007. Internationalizing the Higher Education Curriculum: An Emerging Model for Transforming Faculty Perspectives. Canadian Journal of Higher Education. Vol. 37, no. 1, 67–94.

Siivonen, R. (toim.) 2013. Piilotettu osaaminen. Kyselytutkimus. Demos. Cimo, Helsinki.

Söderqvist, M. 2007. The Internationalisation and strategic planning of higher education institutions. An Analysis of Finnish EPS strategies. Helsinki School of Economics B 33.

Sue, D.-W. & Sue, D. 2012. Counselling the culturally different. Theory and practice. John Wiley & Sons, New York.

Teichler, U. 2009. Internationalisation of Higher Education: European Experiences. Asia Pacific Education Review. Vol. 10, no. 1, 93–106. Verkkojulkaisu. Viitattu 20.2.2014.

Valtiontalouden tarkastusvirasto 2011. Koulutus- ja työvoimatarpeiden ennakointi, mitoitus ja kohdentaminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 222/2011. Edita Prima Oy, Helsinki.

Van der Wende, M. 1996. Internationalizing the curriculum in higher education. Report on a OECD/CERI Study. In Journal of Tertiary Education and Management, Vol. 2, no 2, 186–195. <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02354013#page-2>. Viitattu 19.1.2014.

Welikala, T. 2011. Rethinking International Higher Education Curriculum: Mapping the research landscape. A position paper commissioned and published by Universitas 21, leading global network of research universities for the 21st century. School of Education, Nottingham University, UK.

Lehtori Leila Nisula

Hämeen ammattikorkeakoulu,
 Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
Yksikönjohtaja Timo Halttunen
 Turun yliopiston Brahea-keskus &
Lehtori Mari Kokkonen
 Lahden ammattikorkeakoulu

Kokemuksia korkeakoulujen osaamisperustaisuudesta kansainvälisillä toimintakentillä

OSPE-hankkeessa järjestettiin kaksi kansainvälistä opintomatkaa. Vertailukehittämisen kohteeksi valikoituivat korkeakoulut Alankomaissa ja Tanskassa. Tavoitteena oli vertailla kansainvälisesti korkeakoulujen ja työelämän välistä yhteistyötä. Samalla tutustuttiin tutkinnon tuottaman osaamisen määrittelyyn ja opetussuunnitelmatyöhön käytännössä.

Kansainväliset vertailut ja arvioinnit antavat pohjaa arvioida suomalaista korkeakoulutusta suhteessa muihin eurooppalaisiin korkeakouluihin. Opintomatkat tarjoavat mahdollisuuden myös erilaisten konkreettisten yhteistyömuotojen kehittämiseen, verkostoitumiseen sekä opiskelijoiden ja korkeakoulujen henkilöstön liikkuvuuden lisäämiseen. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanke järjesti kaksi opintomatkaa, joista toinen suuntautui keväällä 2013 Alankomaihin ja toinen saman vuoden syksyllä Tanskaan. Kansainvälisten vierailujen tavoitteena oli selvittää erityisesti sitä, miten korkeakoulut suunnittelevat tutkintojensa tuottamaa osaamista, kuinka ne toimivat yhteistyössä työelämän organisaatioiden kanssa ja miten opetussuunnitelmia rakennetaan. Samalla vaihdettiin ajatuksia hyvistä käytänteistä ja luotiin yhteistyöverkostoja oppilaitosten välille.

Vertailumaiden koulutuspoliittiset tavoitteet ovat hyvin samankaltaisia kuin Suomessa. Maat eroavat toisistaan lähinnä tavoitteiden saavuttamiseen valittujen menetelmien osalta. Kaikissa kolmessa maassa yliopistot ja ammattikor-

keakoulut painivat samojen kehittämishaasteiden parissa. Tällaisia haasteita ovat elinikäisen oppimisen vahvistaminen ja siihen sisältyvä joustavien opintopolkujen kehittäminen, koulutuksen ja osaamisperustaisen opetussuunnitelmien kehittäminen sekä niihin liittyvä työelämälähtöisyyden vahvistaminen. Tämä edellyttää uudenlaisten oppimisympäristöjen kehittämistä, mikä näkyikin vierailukorkeakouluissa muun muassa verkko-opetuksen kehittämisenä. Näiden haasteiden lisäksi ammattikorkeakouluilta edellytetään profiloitumista, joka linkittyy vahvasti alueelliseen elinkeinoelämään. Yliopistojen tutkimuksen ja koulutuksen yhteyttä työelämään tulisi edelleen vahvistaa. Myös kansainvälisyyden kehittäminen esimerkiksi korkeakoulujen tarjoamien opiskelija- ja opettajavaihtojen sekä kaksoistutkintomahdollisuuksien avulla on kaikille kolmelle maalle yhteistä. Monimuotoisuuden, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden lisääntyminen yhteiskunnissa tulee huomioida myös korkeakoulujen perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Kaikissa maissa on hyväksytty eurooppalaiset (EQF) ja kansalliset koulutuksen (NQF) viitekehykset ja niiden suositukset. Pyrkimyksenä on toimia niiden mukaisesti. Myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) on keskeinen kehittämisen kohde.

Opintomatka Alankomaihin käynnistyi vierailulla opetus-, kulttuuri- ja tiedeministeriöön Den Haagissa. Alankomaissa on vastikään laadittu kansallinen suunnitelma monimuotoisuuden vahvistamiseksi korkeakoulutuksessa. Siinä viitotetaan suuntaa mm. osaamisperustaisuuden standardien luomiseen, aikuisopiskelijoiden yksilöllisten polkujen kehittämiseen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan vahvistamiseen. Ministeriön strategiasuunnitelman tavoite tiivistetysti on maan aseman säilyttäminen tietoyhteiskuntien kansainvälisessä vertailussa. Suunnitelman mukaan koulutuksen kehittäminen perustuu tulevaisuudessa lahjakkuuksien tunnistamiseen ja valmentamiseen kohti erinomaista suoriutumista tieteen, kulttuurin ja talouden aloilla. Koulutuksen sosiaalisessa näkökulmassa painottuvat monikulttuurisuuden ja -arvoisuuden tukeminen. Korkeakoulutuksen uusi rahoitusmalli korostaa aiempaa enemmän korkeakoulujen profiloitumista ja laadun kehittämistä. Nämä tavoitteet näkyvät huomion suuntaamisena tutkintojen osaamistavoitteiden asettamiseen ja osaamisen arviointiin.

Arvioinnin kehittämisessä painotetaan erityisesti monipuolisten arviointimenetelmien käyttämistä ja edelleen kehittämistä. Osa laajempaa keskustelua oppimisen arvioinnista on tutkintojen laadun arviointi. Alankomaissa toimii kansallinen keskus, jonka tehtävänä on varmistaa tutkintojen ja muun osaamisen kansallisen viitekehyksen (NQF) hyödyntäminen koulutuksessa. Keskus huolehtii myös aiemmin hankitun osaamisen (AHOT) kehittämisestä koulutuksessa.

Työelämälähtöisyys korkeakoulutuksessa on ajankohtainen aihe kaikissa vertailtavissa maissa. Laitinen-Väänänen, Vanhanen-Nuutinen ja Hyvänen (2012, 24; 36) toteavat, että yhteistyö työelämän kanssa on ammattikorkeakoulujen lakisääteinen tehtävä. Ammattikorkeakouluissa soveltavan tutkimuksen

ja opetuksen läheinen yhteys työelämään on keskeistä. Neuvonen-Vanhala (2009, 12) viittaa Valtiontalouden tarkastusviraston (2009) näkemyksiin siitä, että työelämälähtöisyydellä tarkoitetaan hieman eri asioita riippuen siitä, kuka puhuu. Tästä syystä työelämän ja ammattikorkeakoulujen näkemykset saattavat poiketa huomattavasti toisistaan. Työelämälähtöisyydelle tulisi määrittää kriteerit, mikä edellyttää jatkuvaa, läheistä suhdetta ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä.

Työelämälähtöisyys nousi esille useissa vierailukohteissa. Alankomaiden ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Netherlands Association of Universities of Applied Sciences) korosti eri koulutusohjelmien tarjoamien tutkintojen työelämälähtöisyyden kehittämistä. Korkeakouluissa työelämäläheisyys näkyy tällä hetkellä muun muassa opetuksen kytkemisenä laajoihin, alueen elinkeinoja ja yritystoimintaa koskeviin teemoihin. Ammattikorkeakouluihin suunnattuja vierailuja tehtiin De Haagse -ammattikorkeakouluun, Inholland-ammattikorkeakoulun Rotterdamin yksikköön sekä Utrechtin ammattikorkeakouluun. De Haagse- ja InHolland -ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet opetussuunnitelmiansa työelämälähtöisyyttä esimerkiksi sisällyttämällä opiskelijan opintoihin työskentelyä asumisalueiden ja yrityspuistojen suunnittelu-tehtävissä. Utrechtin ammattikorkeakoulussa kehittämisen pääpaino oli oppimisympäristöjen kehittämisessä.

De Haagse -ammattikorkeakoulun kohdalla opetuksen suunnittelu yhteistyössä työelämän kanssa on kääntänyt silmin nähden alueen kehityksen taantuvasta ghetosta kohti elinvoimaista ja uudistuvaa kaupunkia. Vierailun aikana keskusteltiin oppilaitoksen tutkimus- ja kehittämistoiminnasta, kuten ammattikorkeakoulutuksen ja yhteiskunnan strategisista innovaatioista. Lisäksi pohdittiin aktiivisen oppimisen mahdollisuuksien vahvistamisesta. De Haagse -ammattikorkeakoulussa tavattiin myös suomalaisia vaihto-opiskelijoita, jotka esittelivät vierailijoille koulua ja opintoja. Pääkaupungin lisäksi tehtiin vierailut Rotterdamiin ja Utrechttiin.

Inholland-ammattikorkeakoulussa vierailuryhmä tutustui erityisesti tutkinossa määriteltyjen kompetenssien ja koulutuksessa annettavan opetuksen väliseen yhteyteen. Utrechtin ammattikorkeakoulussa esiteltiin elinikäisen oppimisen periaatteiden soveltamista ja toteuttamista koulutusorganisaatiossa. Lisäksi pohdittiin elinikäisen oppimisen käsitettä ja sen uudelleen määrittelyä. Tavoitteena oli rakentaa digitaalisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistaisivat tutkintoon johtavan koulutuksen ja täydennyskoulutuksen yhdistämisen. Koulutus uudistuksen teemana olikin opetuksen siirtäminen verkkoon ja sen monipuolistaminen. Videomateriaalin hyödyntäminen monimuoto-opetuksessa tukee opiskelua työn ohella ja eri elämänvaiheissa.

Alankomaiden korkeakoulutuksen kehittäminen on hyvin linjassa Bolognan prosessin tavoitteisiin. Elinikäisen oppimisen vahvistamiseen kiinnitetään entistä enemmän huomiota ja pyritään kehittämään joustavia koulutusmahdollisuuksia. Koulutuspolitiikassa otetaan huomioon opiskelijan yksilölliset tarpeet

ja elämäntilanne. Sama keskustelu on käynnissä Suomessa: Jotta elinikäisen oppimisen tarpeisiin voitaisiin vastata riittävän hyvin, tulisi koulutusorganisaatioiden luoda ja ylläpitää läheisiä työelämäsuhteita ja korkeakoulujen profiloitua. (Elinikäisen oppimisen neuvosto 2010). Myös Cimo toteaa verkkosivullaan, että elinikäinen oppiminen on olennainen osa korkeakoulujen toimintaa ja myös keskeinen osa eurooppalaista korkeakoulutusalueen toimintaa. Elinikäinen oppiminen voi tarkoittaa Cimon mukaan esimerkiksi osaamisen laajentamista, uusien taitojen hankkimista, henkilökohtaista kasvua ja kokonaisen tutkinnon suorittamista joustavien opiskelujärjestelyjen avulla.

Utrechtissa ryhmä tutustui National Coordination Point -organisaatioon (NCP), joka toimii Alankomaiden opetusministeriön ohjauksessa. Sen tehtävänä on ylläpitää ja arvioida kansallista tutkintojen ja muun osaamisen viitekehysten toimeenpanoa ja kehittämistä. Netherlands Qualification Framework (NLQF) määrittelee ja luokittelee koulutusten ja tutkintojen tasoa viitekehityksessä. Asiakkaina on korkeakoulujen ja oppilaitosten lisäksi joukko yksityisiä koulutuksen tuottajia, joille luokitus toimii laadun määrittelijänä. Vierailuryhmä tutustui samassa yhteydessä myös kansalliseen opitun tunnistamisen ja tunnustamisen keskukseseen (RPL Committee), joka on opetusministeriön alaisuudessa toimiva organisaatio. Keskuksessa pyritään luomaan rakenteita ja jäsennystä osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Hankkeen toinen vierailu tehtiin syksyllä 2013 Tanskaan. Vierailu käynnistyi Tanskan keskusteluilla opetusministeriössä ja Aarhusin yliopiston National Centre for Competence Development -keskuksessa Kööpenhaminassa. Matka jatkui Aarhusin yliopiston opetusteknologian kehittämissyksikössä Aarhusin kampuksella. Ryhmä tutustui myös Odensessa sijaitseviin Via-opistoon (Via University Centre for Teaching Development and Digital Media) ja Etelä-Tanskan yliopistoon (University of Southern Denmark).

Tällä hetkellä Tanskan koulutusjärjestelmään ja opetukseen kohdistuu paljon muutospainetta, jotka ovat yhteisiä koko EU:n tasolla. Siellä koulutuspolitiikkaan vaikuttavat samat globaalit haasteet kuin muissakin Pohjoismaissa ja Euroopassa. Nämä haasteet ovat merkinneet korkeakoulupolitiikan voimaperäistä uudistamista. Tanskan koulutuspoliittiset uudistustavoitteet voidaan kiteyttää ministeriön mukaan kolmeen sanaan: ”korkeammalle, nopeammin ja paremmin”.

Tanskan uuden hallituksen muodostamisen myötä vuonna 2011 kaikki korkeakoulutukseen liittyvät asiat siirrettiin aiemman kahden ministeriön alaisuudesta yhdelle ministeriölle (Ministry of Higher Education and Science). Tanskan opetusministeriön tavoitteena on ollut tarkentaa koulutusinstituutioiden rakennetta ja fokusoida niiden toimintaa vastaamaan entistä paremmin hallituksen koulutuspoliittisia tavoitteita. Näihin tavoitteisiin pyritään korkeakoulutuksen rakenteen ja sisällön uudistamisella sekä väestön koulutusasteen nostamisella.

Koulutuksen laatua pyritään nostamaan ja arvioimaan myös korkeakoulutusta arvioivan yhtenäisen akreditointijärjestelmän kehittämisen avulla. Järjestelmän tavoitteena on tukea korkeakoulutuksen kehittymistä Euroopan unionin Bolognan prosessin tavoitteiden suuntaiseksi, vähentää byrokratiaa ja saada eri opinto-ohjelmat linkittymään paremmin toisiinsa. Tavoitteisiin sisältyy myös uudenlaisen innovaatiostrategian luominen ja lahjakkaiden opetuksen kehittäminen. Oppimisprosessien ohjaamisessa tavoitteet kuulostavat samansuuntaisilta kuin suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: Opiskelijan oppimisessa innovaatiostrategioiden kehittämisen keskiössä ovat huomion siirtäminen opiskelijaan ja oppimiseen opettajakeskeisen opetuksen sijasta.

Pohjoismaat tekevät laajasti yhteistyötä yhteiskunnan eri osa-alueiden kehittämiseksi, kuten politiikan, talouden tai kulttuurin sektoreilla. Pohjoismaisen yhteistyön tavoitteena on vahvistaa pohjoismaisia ja alueellisia etuja ja arvoja globaalissa maailmassa. (Ehlers ym. 2012). Tähän liittyen Ehlers, Wärvik ja Larson ovat tehneet suosituksia muun muassa elinikäisen oppimisen strategioista. Raportissaan tekijät ehdottavat tutkimus- ja kehittämiskohteiksi sekä vertailututkimusten aiheiksi esimerkiksi elinikäisen oppimisen ja liikkuvuuden alueellisten strategioiden ja niiden vaikutusten tutkimusta sekä koulutuksen tarjoajien, yritysten ja työmarkkinaosapuolten kokemusten tutkimusta osaamisen kansallisen viitekehyksen (NQF) konkreettisesta käytöstä.

Opetusministeriössä vierailuryhmälle esiteltiin kokonaisvaltaisesti Tanskan koulutusjärjestelmää ja sen piirteitä. Tanskan ylempi korkeakoulutus jakaantuu perinteisiin akateemisiin tutkimusyliopistoihin, taide- ja musiikkiakatemioiden sekä opistotason oppilaitoksiin (University College). Akateemisissa yliopistoissa voi suorittaa ylempiä ja alempia korkeakoulututkintoja. Alemman korkeakoulutuksen tutkintoja ovat myös ammatilliset bachelortason tutkinnot. Alemman tutkinnon suorittaminen kestää 3–4,5 vuotta. Nämä tutkinnot vastannevat pääpiirteissään suomalaista kandidaatin tason tutkintoa. Alemman kandidaattitason tutkinnon jälkeen opiskelija voi suorittaa kahden vuoden mittaiset ja 120 opintopisteen laajuiset maisteriopinnat. Tohtorin tutkinto on 180 op:n laajuinen ja kestää kolmesta neljään vuotta.

Taide- ja musiikkiakatemit järjestävät ammatillisia kahden vuoden mittaisia tutkintokoulutuksia. Opistotason koulutuksia ovat tällä hetkellä ammatillisesti suuntautunut korkeakoulutus sekä kulttuurialan koulutus (taide-, muotoilu-elokuva- ja teatteriala). Tanskan koulutusjärjestelmän kehittämisen haasteena on opistotason koulutusten statuksen nostaminen ammattikorkeakoulutasolle lisäämällä tutkimus- ja kehittämistoimintaa sekä mahdollistamalla myös ylempät ammattikorkeakoulututkinnot. Tämä edellyttää opetushenkilöstön koulutuksen vahvistamista muun muassa lisäämällä jatkotutkinnon hankkineiden opettajien määrää. Lindberg (2012) toteaa, että tanskalaisessa koulutuspolitiikassa on suunnattu rahoitusta vahvasti korkeakoulutukseen. Ammattikorkeakoulujen osalta tavoitteena on läpäisyasteen vahvistaminen siten, että 95 % kaikista nuorista suorittaisi vähintään toisen asteen ammattitutkinnon ja 65 % ammattikorkeakoulututkinnon. Opetusministeriön mukaan oppilaitosten

rahoitusta tuleekin uudistaa kytkemällä laadun arviointi entistä kiinteämmin korkeakoulutuksen rahoitukseen.

Kuten muissakin EU-maissa, korkeakoulutuksen työelämälähtöisyys nousee Tanskan korkeakoulukeskustelussa keskeiselle sijalle. Opiskelijan oppimisessa tulisi huomioida työelämälähtöisyys tehokkaammin siten, että vahvistetaan erilaisten projekti- ja työelämähankkeiden osuutta. Lisäksi opetussuunnitelmissa tulisi määritellä oppimistavoitteet, -muodot sekä opetus- ja arviointimenetelmät paremmin. Tavoitteena on, että koko oppimiskulttuuri muodostuisi opiskelijaa motivoivammaksi ja oppimista edistävämmäksi. Motivaation ylläpitäminen on tärkeää, sillä myös Tanskassa opintojen keskeyttäneiden määrä on suuri. Opetusministeriössä kiinnostusta herätti suomalaisen korkeakoulutuksen kehittäminen ja erityisesti osaamisperustaisuuden vahvistaminen korkeakoulujen opetussuunnitelmissa ja oppimisen ohjaamisen käytänteissä. Hallituksen esittämät tavoitteet tulisi seuraavaksi saada näkymään myös opetussuunnitelmatasolla. Laadun vahvistamiseksi korkeakoulutuksessa tulisi kehittää myös osaamisperustaisuuteen liittyvää työelämälähtöisyyttä huomioimalla enemmän työelämän tarpeita sekä koulutuksen alueellista vaikuttavuutta.

Aikuiskoulutuksen osalta tutustuimme Aarhusin yliopiston alaisuuteen kuuluvaan kansalliseen osaamisen kehittämiskeskukseen aikuiskoulutukseen (National Centre for Competence Development (NCK), The Danish School of Education). Aikuiskoulutuksen kehittäminen nähdään Tanskassa tärkeänä (mm. Ehlers ym. 2012.) Mahdollisuus aikuiskoulutukseen on olennainen osa elinikäisen oppimisen ja joustavien sekä yksilöllisten opintopolkujen toteuttamista. Kehittämiskeskus (NCK) toimii opetuksen ja pedagogiikan instituuttina. Keskukseen rahoitus tulee osittain yliopistolta, mutta myös ulkopuolisesta alueellisesta rahoituksesta ja opetusministeriöltä. Kehittämiskeskuksen tavoitteena on kehittää erityisesti aikuisten ammatillista koulutusta. Keskus tarjoaa opintoja kandi- ja maisteritason tutkintokoulutukseen. Lisäksi se kehittää ammatillisen oppimisen ohjausta. Nopeat sosiaaliset ja yhteiskunnalliset muutokset kohdistuvat aikuisoppimiseen, ja myös täällä on tavoitteena lisätä tutkintojen määrää sekä parantaa erityisesti nuorten aikuisten työllistymistä ammatin hankkimisen myötä. Oppimista jäsentävänä viitekehyksenä toteutetaan työelämälähtöistä oppimista, jossa pyritään huomioimaan opiskelijan omat henkilökohtaiset ammatilliset kehittämistarpeet mahdollisimman hyvin. Keskeistä keskuksen mukaan on se, miten tiedollinen oppiminen ja aiemmin opittu asia voidaan siirtää käytäntöön ja työelämän tarpeita vastaavaksi. Kehittämiskeskus on aktiivinen jäsen kansainvälisessä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen verkostossa (NVL), jossa toimii myös suomalaisten oppilaitosten edustajia. Keskukseen tutkimusprojektit kohdistuvat tällä hetkellä opettajan roolin uudelleen määrittelyyn ja työn muuttumiseen, opiskelijoiden oppimistulosten mittaamiseen, koulutuksen kehittämiseen osaamiseen perustuvaksi sekä nuorten ammattitutkintoa vaille olevien henkilöiden kompetenssien mittaamiseen ja kehittämiseen koulutuksen avulla.

Kolmantena Tanskan tutustumiskohteena oli Via-opisto (Via University College) ja siellä terveysalan yksikkö (Unit of Health Science) sekä teknologia- ja businessyksikkö (Unit of Technology and Business). Via-opisto edusti perinteistä opistotason koulutusta. Tavoitteeksi oli asetettu ylempien ammattikorkeakoulututkimintojen aloittaminen mahdollisimman pian. Tämä mahdollistaisi koulutusorganisaation statuksen nousemisen ammattikorkeakoulutasolle. Ylempien amk-tutkimintojen aloittaminen edellyttää opettajien jatko-opintoja siten, että vähintään puolella oppilaitoksen opettajista olisi suoritettuna tohtorin tutkinto viiden vuoden sisällä. Oppilaitoksen toiminnassa tulisi myös vahvistaa tutkimus- ja kehittämishankkeiden osuutta ulkopuolisen rahoituksen turvaamiseksi. Terveysalan yksikössä toteutettiin työelämälähtöistä oppimista, ja paikalliset sekä alueelliset yhteistyösuhteet olivat vakiintuneet oppilaitoksen toiminnassa. Alueen keskeisimmät terveysalan työelämätahot olivat edustettuina erilaisten yhteisten hankkeiden ja tutkimustoiminnan kautta sekä suoraan opetussuunnitelman kehittämistyössä. Via-opistossa oltiin hyvin kiinnostuneita kansainvälisestä tutkimus- ja kehittämistoiminnasta ja toivottiin lisääntyvää yhteistyötä muiden pohjoismaisten, esimerkiksi suomalaisten ammattikorkeakoulujen kanssa.

Technology and Business -yksikössä opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa tekniikan alan kansainvälinen kaksoistutkinto yhteistyössä Hämeen ammattikorkeakoulun tekniikan alan kanssa. Teknologian ja liikehallinnon yksikkö oli huomionnut erityisen hyvin työelämäläheisyyden oppimisen ohjauksessa ja opetussuunnitelmassaan. Yksikössä toimi myös työelämän yritysten hautomo, jossa opiskelijat ja opettajat olivat aktiivisesti mukana. Yksikössä kehitettiin kansainvälisiä yhteistyösuhteita, mikä näkyi hyvin oppilaitoksen monikulttuurisena toimintaympäristönä. Viime aikoina kansainvälisiä suhteita on edistetty erityisesti Kiinan kanssa. Tietoinen suuntautuneisuus kansainvälisyyteen on edistänyt oppilaitoksen monikulttuurisuutta muun muassa siten, että opetuksessa on kehitetty monikulttuurisuutta ja kansainvälistä liiketoimintaa edistävä oppimisen ohjausmalli. Mallin tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden taitoja ja kompetensseja, joita vaaditaan kansainvälisessä ja monikulttuurisessa ympäristössä. Lisäksi tavoitteena on oppia monikulttuurisen ja kansainvälistyvän yritysmaailman johtamista. Mallissa opiskelijoita ohjataan systemaattisesti analysoimaan omaa ja ryhmän toimintaa kulttuurisesti heterogeenisissa tilanteissa. Analyysin pohjalta opiskelijat tekevät toiminta- ja kehittämisehdotuksia pienryhmille. Mallia toteutetaan koko opintojen ajan. Lisäksi opiskelijoiden persoonallista ja ammatillista kasvua tuetaan yksilöllisesti polkuna kulkevan ohjausmallin mukaisesti. Myös opettajan tarjoamaa tuutorointia ja opiskelijoiden toisilleen antamaa vertaismentorointia hyödynnetään johdonmukaisesti opintojen alusta niiden päätökseen saakka.

Viimeinen Tanskan matkan vierailu suuntautui Odenseen Etelä-Tanskan yliopistoon (University of Southern Denmark). Yliopisto on suuri ja toimii usealla kampuksella. Odensen kampuksen opiskelijamäärä on noin 18 000 ja opetushenkilöstöä on noin 1500. Maailmanlaajuisessa akkreditoitilistauksessa yliopisto sijoittuu välille 280–300. Vierailukäynnin aikana ryhmälle esiteltiin ope-

tus- ja oppimisyksikköä (Centre of Teaching and Learning), jossa järjestetään opettajien 10 ECTS-opintopisteen laajuista pedagogista koulutusta. Koulutus on pakollinen myös yliopistojen professoreille ja lehtoreille. Opettajien pedagogisen koulutuksen lisäksi yksikkö tarjoaa konsultaatiota, neuvontaa ja muuta koulutusta. Tämä poikkeaa suomalaisesta järjestelmästä siten, että Suomessa ammattikorkeakoulujen opettajat suorittavat pätevytykseen 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Toisaalta yliopiston opettajilta ei Suomessa välttämättä vaadita pedagogisten opintojen suorittamista, vaikkakin se voidaan katsoa eduksi.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittäminen on keskeisenä tavoitteena niin Tanskan kuin Suomenkin yliopistossa. Vierailukäynnin aikana ryhmä tutustui viime vuosina yliopistossa uutena avautuneeseen Psykologian koulutusohjelmaan (Department of Psychology) ja sen osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan. Yksikkö on kuvannut yliopistoista ensimmäisenä masteritason opetussuunnitelmansa osaamisperustaisesti. Lisäksi se on kuvannut osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessin. Sen tuloksena on syntynyt laajoja osaamiskokonaisuuksia sisältävä moduulipohjainen opetussuunnitelma. Se sisältää yleisen kuvauksen opiskeltavasta ammatista, oppimislupauksen, osaamisperustaiset oppimistavoitteet sekä didaktiset ja pedagogiset viitekehykset. Moduuleissa eli osaamiskokonaisuuksissa ja yksittäisissä opintojaksoissa on kuvattu sisällön ja oppimistavoitteiden lisäksi oppimistavat sekä oppimis- ja arviointimenetelmät. Osaamisperustainen opetussuunnitelma sisältää myös opettajille laaditut erilaiset arviointimenetelmien mallit ja niiden käyttötavat. Yliopistossa on niin ikään paneuduttu kehittämään opiskelijan ohjausta ja tukea opintojen aikana. Opiskelu- ja oppimisympäristöjäkin on pyritty saamaan viihtyisämmäksi ja opintoja edistäviksi.

Yhdeksi tärkeäksi kehittämisen alueeksi yliopistossa nähtiin verkko-oppiminen ja sen pedagogiikka. Erityisesti näitä onkin viime vuosina kehitetty. Yksikön tutkimus kohdentuu nyt sellaisiin ajankohtaisiin aiheisiin, kuten opiskelijoiden oma tutkimustoiminta opetuksen ja oppimisen alueella, opiskelijavalinnan kehittäminen, opintojen keskeyttämisen vähentäminen sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja viihtyvyyden vahvistaminen.

Vierailukäynnit molemmissa maissa olivat hyvin antoisia ja osallistujat saivat paljon uusia ajatuksia. Ohjelmaan sisältyvän virallisen ohjelman lisäksi osallistujat tekivät Erasmus-vaihdon periaatteiden mukaan omien oppilaitostensa partnerikorkeakouluihin vierailuja, jotka vahvistivat kansainvälistä verkostoa ja yhteistyötä. Keskeinen havainto oli se, että vierailukohteissa painittiin samojen haasteiden kanssa kuin suomalaisissakin korkeakouluissa. Tärkeää on opiskelijoiden läpäisyasteen lisääminen, työelämälähtöisyyden ja -läheisyyden kehittäminen, alueellinen vaikuttavuus erilaisine kehittämis- ja tutkimushankkeineen, rahoituksen hankkiminen myös valtiontalouden ulkopuolisista lähteistä sekä osaamisperustaisuuden vahvistaminen opetuksessa ja opetussuunnitelmissa. Yhteisenä tekijänä on myös vahva suuntautuminen kansainvälisyyteen, mikä edellyttää jatkuvaa työskentelyä, verkostoitumista ja yhteis-

työtä eri maiden oppilaitosten kesken. Kansainvälisen verkostoitumisen avulla vahvistetaan yhteistyötä koulutuksen alueella ja näin voidaan helpottaa opiskelijoiden, opettajien ja ammattihenkilöstön liikkuvuutta. Osaamisperustaisen opetussuunnitelmien kehittäminen helpottaa tutkintojen vertailtavuutta sekä mahdollistaa opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista ja tunnustamista.

Yhteystietoja vierailukohteista saa Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen sivuilta <http://ospe.utu.fi/>→Kansainvälisissä verkostoissa toimiminen.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen 2009. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuuskertomus 188. Edita, Helsinki. http://www.vtv.fi/files/1783/1882009_AMKkoulutuksen_tyuelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf.
- Ehlers, S., Wärvik, G.-B. & Larson, A. 2012. Elinikäinen oppiminen. Pohjoismaiden tehokkaat strategiat. Tema Nord. Pohjoismaiden ministerineuvosto, Kööpenhamina. Verkkojulkaisu.
- Elinikäisen oppimisen neuvosto 2010. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaisenoppimisenneuvosto/liitteet/ohjelmajulistus.pdf. Viitattu 26.8.2014.
- Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO 2012. http://www.cimo.fi/nakokulmia/kansainvalinen_yhteistyö/bolognan_prosessi/elinikainen_oppiminen. Viitattu 26.8.2014.
- Laitinen-Väänänen, S., Vanhanen-Nuutinen, L. & Hyvänen, U. (toim.) 2012. Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen korkeakoulutuksen työelämälähtöisen kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 21, Jyväskylä.
- Lindberg, M. 2012. Kansallinen korkeakoulupolitiikka ja yliopistojen profiloituminen. Tieteessä tapahtuu 3/2012, 18–25.
- Neuvonen-Rauhala, M.-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoissa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 367. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

V Korkeakoulujen yhteistyö

Korkeakoulujen yhteistyö

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkinnoilla on erilaiset tavoitteet ja sisällöt, joiden kuitenkin tulisi muodostaa yhtenäinen korkeakoulukokonaisuus. Opiskelijoiden joustavan liikkuvuuden mahdollistaminen saman korkeakoulun sisällä ja toisaalta eri korkeakoulujen välillä vaatii laajaa yhteistyötä sekä tutkintojen rakenteen ja sisältöjen tarkastelua ja vertailua. Edelleen elinikäisen oppimisen näkökulmasta tulisi syvällisemmin tarkastella alan korkeakoulututkintojen sisältöjä ja rakennetta suhteessa jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä erikoistumiskoulutukseen.

Case-kuvauksessa kerrotaan, miten yhteistyö sujuu opetussuunnitelmia uudistettaessa alueellisen korkeakoulukonsortion yhden alan instituutissa, millaisia käytännön haasteita kohdataan sekä millä tasolla yhteinen työskentely on mahdollista ja tarkoituksenmukaista. Lisäksi pohditaan, miten oppilaitokset voivat rikastua toistensa opetussuunnitelmatyöstä.

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen aikana korkeakoulujen keskinäistä yhteistyötä on tuettu järjestämällä yhteistyöfoorumeita, työpaikkoja ja seminaareja, joissa on tarkasteltu yhteisiä osaamisalueita, opetussuunnitelmien sisältöjä sekä opiskelijoiden liikkuvuutta korkeakoulujen eritasoisten tutkintojen välillä. Hankkeen asiantuntijat ovat koonneet yhteen artikkeliin kokemukset ja viimeaikaisen keskustelun korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä.



Opintopäällikkö Mikko Vehkaperä

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta ja Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti

Mikko Vehkaperä työskentelee opintopäällikkönä Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa sekä Lapin yliopiston, Lapin ammattikorkeakoulun ja Lapin matkailuopiston yhteisessä Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutissa. Vehkaperä on ollut mukana yliopistojen opetussuunnitelmien kehittämistyössä jo kymmenen vuoden ajan ja vastannut esimerkiksi Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan opetussuunnitelmien päivittämisestä osaamisperustaisiksi ja matkailututkimuksen oppiaineen opetussuunnitelman kokonaisuudistuksesta. Vehkaperä on osallistunut aktiivisesti Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen seminaareihin ja opintomatkoihin.

Osaamisen määrittelyä koulutusasterajat ylittäen? Case matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti

Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti (MTI) on ainutlaatuinen kolmen koulutusasteen yhteinen koulutus-, tutkimus- ja kehittämisorganisaatio. MTI:n muodostavat ammatillista toisen asteen koulutusta tarjoava Lapin matkailuopisto, Lapin ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä Lapin yliopiston matkailututkimuksen oppiaine. Oppilaitokset tekevät tiivistä yhteistyötä kaikilla instituutin toiminnan osa-alueilla: koulutuksessa, tutkimuksessa, kehittämishankkeissa ja alueellisessa palvelutoiminnassa. MTI:ssa opiskelijat voivat valita tiettyjä opintoja toisista instituutin oppilaitoksista ja sisällyttää ne osaksi omaa tutkintoaan. Opiskelijoille tarjotaan myös oppilaitosten yhteistyönä suunniteltuja erikoiskursseja. Instituutissa on käynnissä useita valtakunnallistakin huomiota saaneita hankkeita, joissa hyödynnetään erityisesti MTI:n korkeakoulujen tutkimus- ja kehittämisosaamista. Palveluina tarjotaan muun muassa täydennyskoulutusta, johon voidaan koota asiantuntijat MTI:n eri oppilaitosten parhaista osaajista.

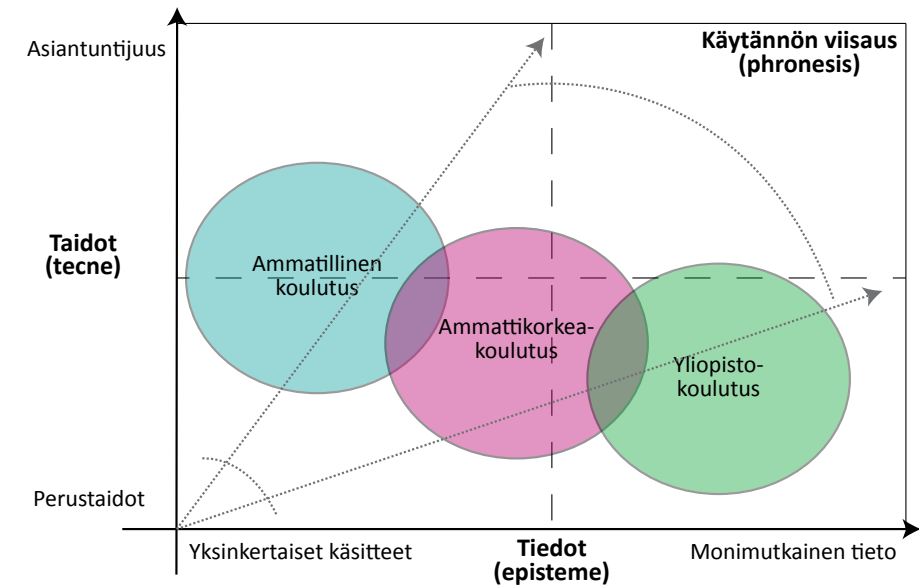
Vuosien 2012 ja 2013 aikana MTI:ssa oli kiirettä, kun instituutin korkeakoulujen opetussuunnitelmat uudistettiin perinpohjaisesti. Edelliset opetussuunnitelmat olivat ehtineet jo vanheta sekä rakenteeltaan että profiililtaan, joten päivittäminen oli välttämätöntä. Oli myös huomattu tarve vahvistaa opetussuunnitelmien osaamisperustaisuutta ja kontaktia työelämään. Muuttuneet työelämän vaatimukset sekä uusien pedagogisten mallien (esimerkiksi ongel-

maperustainen ja kokemuksellinen oppiminen) asettamat lähtökohdat loivat osaltaan paineita opetussuunnitelmien uudistamiseen. Samoja asioita oli toki mietitty jo edellisissäkin opetussuunnitelmissa. Niissä osaamisperustaisuutta oli hahmotettu muun muassa kirjoittamalla opintojaksokuvaukset osaamistavoitteiden muotoon. Osaamistavoitteiden syvämpi ymmärtäminen oli kuitenkin jäänyt vielä ensivaiheen tasolle. Osaamisperustaisuusajattelun kehityttyä aika oli otollinen perusteellisempaan uudistukseen. Myös toisella asteella pohdittiin samoja asioita, joskin siellä suurempi uudistus oli tulossa vasta parin vuoden kuluttua. Osaamisen profiloinnin käsittely yhdessä instituutin korkeakouluosapuolten kanssa oli kuitenkin matkailuopistolle hyvää valmistautumista pian koittavaan täysremonttiin.

Uudistamisen lähtökohdat

Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutissa opetussuunnitelmien uudistamisen peruslähtökohtana oli eri oppilaitosten tuottaman osaamisen profilointi siten, että kullakin on omat selkeät tavoitteensa eikä tahattomia päällekkäisyyksiä ole. Monin osin tavoitteet tulevat jo lainsäädännöstä, mutta niiden ydinajatuksen kirkastaminen vaati yhteistä pohdintaa.

Oppilaitosten johtotasolla yhteisymmärrys saavutettiin aika nopeasti. Toisen asteen tavoitteena on kouluttaa käytännön perustaidot osaavia ammattilaisia alan suorittaviin tehtäviin, ammattikorkeakoulu ohjaa opiskelijoita ymmärtämään alaa kokonaisvaltaisesti ja keräämään esimiestehtävissä vaadittavaa osaamista, kun taas yliopistossa opiskelijat voivat hankkia monipuolisia ja syvällisiä tietoja ja taitoja toimiakseen alan vaativissa asiantuntija- ja johtotehtävissä (Vehkaperä ym. 2013). Koulutusasteiden eri tavoitteita voidaan havainnollistaa esimerkiksi käyttämällä John Triben opetussuunnitelmien nelikenttää, jossa eri koulutukset sijoittuvat joko ammatillista toimintaa (toinen aste), ammatillista ajattelua (ammattikorkeakoulu) tai vapaata ajattelua (yliopisto) painottavaan kenttään (Tribe 2002, Vehkaperä ym. 2013). MTI:ssa havainnollistamiseen käytettiin kuitenkin instituutin johtajan Johan Edelheimin henkilöstölleen esittelemää tiedon ja taidon akseleiden muodostamaa koordinaatistoa, opetussuunnitelmakenttää, johon eri opetussuunnitelmat voidaan sijoittaa (kuvio 1 sekä Dredge ym. 2012, Edelheim 2012 ja Edelheim ym. 2013). Todellisuudessa asia ei toki ole näin yksinkertainen. Oppilaitoksen kaikki toiminnot eivät välttämättä sijoitu koordinaatistoon helposti, ja niiden osalta joudutaan asemointia tekemään jatkuvasti uudestaan. Myös oppilaitoksen ideaali sijaintipaikka akseleilla saattaa vaihdella sen mukaan, keneltä kysytään (Edelheim ym. 2013). Yleisesityksenä kuvio on varsin selkeä ja toimi hyvänä pohjana osaamisen tarkemmalle määrittelylle oppilaitoksissa.



Kuvio 1. MTI:n oppilaitosten sijoittuminen opetussuunnitelmien tiedot-taidot-koordinaatistoon (Dredgeä ym. 2012, s. 2167 mukailen; ks. Edelheim 2012, Edelheim ym. 2013)

Peruslähtökohdasta ja johdon yhteisestä näkemyksestä huolimatta operatiivisella tasolla oltiin huolissaan siitä, kuinka yhteinen ymmärrys tavoitteista ja oppilaitoskokonaisuudesta voitaisiin oikeasti sisäistää koko instituutissa ja joka tasolla. Yleensä opetussuunnitelmia kirjoittavat viime kädessä opettajat, eivät johtajat. Osaamisen konkretisoimisessa tarvittaisiin kaikkien panosta. Haasteelliseksi ennakoitiin myös opetussuunnitelmien limittäin menevät alueet. Koulutusasteiden osittainen limittäisyys on toki luontevaa ja tarpeellistakin. Tietyt perusasiat ovat samat koulutusasteesta riippumatta. Samoin yhden opetussuunnitelman loppuvaiheen opinnot voivat muistuttaa toisen alkuvaiheen opintoja. Juuri rajapinnoilla yhteinen osaamisen miettiminen korostuu: päällekkäisyyksiä saisi olla ainoastaan tarkoituksenmukaisissa kohdissa ja silloinkin yhteisesti sovituin pelisäännöin.

Opetussuunnitelmatyö eri asteilla

Opetussuunnitelmien uudistamistarve ja edellä kuvatut lähtökohdat olivat MTI:ssa tiedossa jo varhain ennen varsinaisen suunnittelutyön aloitusta. Instituutin yhteistyöryhmissä puhuttiinkin mahdollisuudesta yhdistää erityisesti korkeakoulujen opetussuunnitteluprosessit. Järjestämisen tavaksi mietittiin ensin yhteistä opetussuunnittelutyöryhmää, jossa olisivat edustettuina molempien oppilaitosten opettajat. Toisena vaihtoehtona pohdittiin MTI:n osapuolten yhteisen koulustuimien toimimista foorumina, jossa opetussuunnitel-

mia ja osaamistavoitteita voitaisiin käsitellä ja josta sitten vietäisiin terveiset varsinaisille oppilaitosten opetussuunnitteluryhmille.

Suunnitteluprosessien käynnistyttyä yhteisen toiminnan haasteellisuus todettiin kuitenkin hyvin pian. Ensinnäkin jo aikataulut olivat hyvin erilaiset: ammattikorkeakoulussa valmista piti olla syksyllä 2012, kun yliopistolla suunnitteluaikaa oli kevään 2013 puoliväliin saakka. Myös ajan löytäminen yhteisille suunnittelupäiville opettajien kalentereista oli lähes mahdotonta. Toiseksi jo yhden korkeakoulun suunnitteluprosessin todettiin olevan niin haasteellinen ja monimutkainen, että toisen oppilaitoksen täysin erilaisten näkökulmien mukaan tuominen olisi voinut käytännössä halvaannuttaa koko suunnittelutyön. Kolmanneksi suunnittelupalavereissa olisi monesti ollut tarvetta mennä myös pieniin ja vain omaa oppilaitosta koskeviin yksityiskohtiin, jolloin osallistuminen olisi ollut turhauttavaa toisen oppilaitoksen edustajille. Tarkempi suunnittelutyö sovittiinkin toteutettavaksi erikseen. Tuloksia esiteltiin toki koulutustiimissä ja palautetta kuultiin siten myös oman oppilaitoksen ulkopuolelta, mutta syvälinen perehtyminen toisen korkeakoulun suunnitelmiin sekä kattava päällekkäisyyksien yhteinen käsittely jäi tekemättä. Käytännössä yhteistyö supistui satunnaisiin viesteihin, jotka koskivat toisen korkeakoulun opetussuunnittelutyötä ja oman korkeakoulun opetussuunnittelusta saatua palautetta. Osittain tilannetta pyrittiin korjaamaan allekirjoittaneen osallistumisella molempiin suunnitteluprosesseihin. Nostamalla muun muassa ongelmalliset limittäisalueet ja ”suunnasta harhautumiset” toistuvasti keskusteluun pystyttiin välttämään pahimmat karikot, vaikka yhteistyötä ei saatukaan laajemmin institutionalisoitua.

Opetussuunnitelmatyön toteutus

Toisen asteen opetussuunnitelmien perusteet tulevat suoraan Opetushallitukselta. Oma suunnittelu on siten pienemmässä roolissa kuin korkeakoululla. Toki joitain paikallisia erikoissisältöjä voidaan lisätä mukaan, ja opetuksen toteutustavat voidaan miettiä alueelle sopivaksi. Toisen asteen yhteydet työelämään ovat hyvin tiiviit, ja palaute kentältä on jatkuvaa. Koulutusta voidaan sopeuttaa nopeastikin työelämän vaatimukseen. Oppilaat myös suorittavat osan opinnoistaan työpaikalla, ja osaaminen tulee osoittaa näytöin. Osaamisperustaisuus on kaiken toiminnan lähtökohta.

Ammattikorkeakoulussa suunnitteluprosessi alkoi erilaisen tausta-aineiston keräämisestä. Valtakunnalliset restonomin tutkinnolle asetetut kompetenssit sekä Rovaniemen ammattikorkeakoulun¹ ydinkompetenssit ja muut linjaukset esimerkiksi opetuksessa käytettävästä pedagogiikasta muodostivat suunnittelun lähtökohdan. Lisäksi kerättiin erilaista taustatietoa muun muassa työnantajilta, sidosryhmiltä, oppilaitoksesta valmistuneilta, nykyisiltä opiskelijoilta ja opettajilta. Myös voimassa olevat strategiat antoivat suuntaa opetussuun-

¹ Rovaniemen ammattikorkeakoulu ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu yhdistyivät Lapin ammattikorkeakouluksi 1.1.2014.

nitelman sisällöille. Itse suunnittelu eteni yhdeksässä vaiheessa (Vehkaperä 2012):

1. vuosikurssitason osaajamäärittelyjen laatiminen: osaaja, esimies, kehittäjä
2. tarkempien kompetenssien hahmottaminen ja asemointi vuosikursseittain
3. kompetenssien sisältämien osaamisalueiden määrittely
4. oppimiskokonaisuuksien eli opintojaksojen hahmottaminen
5. vuositason tarkastelu ja oppimiskokonaisuuksien sisältöjen suunnittelu
6. peilaus alkuperäisiin kompetensseihin ja niiden saavuttamisen varmistaminen
7. opiskelijan tavoiteltavan osaamisen hahmottaminen eli osaamistavoitteet
8. opetussuunnitelman kirjoittaminen
9. hyväksyntä, toteutus ja arviointi.

Prosessissa jouduttiin useampaan otteeseen palaamaan taaksepäin, kun jos-tain jo sovitusta sisällöstä ei myöhemmin enää oltukaan yksimielisiä tai oli saatu uutta tietoa esimerkiksi strategisen kehittämisen suunnasta (MTI:n uusi strategia valmistui loppuvuonna 2012). Suunnitteluprosessi venyikin kevääseen 2013 saakka. Lopullinen opetussuunnitelma on erilaisten kompromissien summa, ja sen toimivuus jää arvioitavaksi myöhemmin.

Yliopistossa lähdettiin liikkeelle ensisijaisesti opettajien asiantuntemuksen pohjalta. Toki käytettiin hyväksi aiemmilta ja nykyisiltä opiskelijoilta saatua palautetta, työelämäkyselyn tuloksia sekä strategioiden antamia suuntaviivoja, mutta päälähtökohtana olivat sekä oman henkilökunnan että muiden tahojen tuottaman tutkimustiedon osoittamat matkailualan tulevaisuuden asiantuntijoiden osaamistarpeet. Käytännössä koko matkailun käsite pilkottiin ensin osa-alueiksi ja edelleen niiden alateemoiksi. Sen jälkeen osa-alueet ja teemat purettiin osaamistavoitteiksi. Osaamistavoitteet ryhmiteltiin lopulta pohjaksi opintojaksoille, jotka vielä jaettiin pakollisiksi ja valinnaisiksi opinnoiksi. Virallisesti prosessissa oli kahdeksan askelta (Vehkaperä 2012):

1. yleiskäsityksen hahmottaminen tutkintojen tuottamasta osaamisesta ja työelämätaidoista sekä opetussuunnitelman läpileikkaavista teemoista
2. yleiskäsityksen konkretisointi, aiheeseen liittyvien teemojen tarkempi hahmottaminen ja priorisointi, geneeristen taitojen hahmottaminen
3. teemojen purku osaamistavoitteiksi
4. opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen hahmottaminen, vuosikurssikohtainen tarkastelu
5. opintojen tuottaman osaamisen vertailu aiemmin hahmotettuihin tavoitteisiin, geneeristen taitojen sijoittelu opintojaksoihin

6. tutkintorakenteen viimeistely, osaamistavoitteiden täsmennys ja opintojaksokuvausten aukikirjoittaminen
7. opetussuunnitelman viimeistely ja asiakokonaisuuksien jatkumoiden varmistaminen
8. hyväksyntä, toteutus ja arviointi.

Kokonaisuutena prosessi oli työläs, mutta syntynyt keskustelu oli hyvin tarpeellista. Uusi opetussuunnitelma on vanhaa jänkevempi ja sisältää enemmän temaattisia jatkumoa. Tietysti vasta toteutuksen jälkeen nähdään, miten eri osat toimivat yhdessä ja todellisuudessa luovat osaamista.

Yhteistyön arviointi ja tulevaisuus

Yhteisessä osaamisen määrittelyssä ei siis tällä kierroksella päästy vielä kovin pitkälle. Kuitenkin jo peruslähtökohtien hahmottaminen ja selkeyttäminen toivat esille sen, kuinka erilaista osaamista matkailualalla tarvitaan ja kuinka MTI:n osapuolilla on yhdessä ainutlaatuiset mahdollisuudet tarjota koulutusta kaikentasoisin osaamistarpeisiin. Omien opetussuunnitelmien laatiminen oli myös helpompaa, kun epäselvissä kohdissa saattoi tukeutua yhteisesti sovittuun jäsenyyteen.

Toisaalta voi pohtia, missä määrin yhteistä suunnittelua voi ylipäättään olla. Osaamisen määrittelyt eri koulutusasteilla poikkeavat hyvin paljon toisistaan. Työelämästä tulevat odotukset eri tasojen osaajille ovat luonnollisesti hyvin erilaisia, mutta myös koulutuksessa hankittavan osaamisen aikajänne on hyvin erilainen. Toisella asteella keskitytään työelämän juuri tällä hetkellä edellyttämään osaamiseen, jotta oppilaitoksesta valmistuvat pystyvät siirtymään opintojensa päätyttyä sujuvasti töihin tarvittavat perustaidot taskussaan. Ammattikorkeakoulussa puolestaan opetellaan katsomaan tulevaisuuteen. Valmistuneet toimivat esimies- ja kehittämistehtävissä, joissa nykytilaa pitää pystyä haastamaan ja toimintaa viemään eteenpäin. Osaamisen on oltava laaja-alaista ja ennakoivaa. Osaamistavoitteita määriteltäessä on pystyttävä näkemään, millaista osaamista lähitulevaisuudessa tarvitaan. Yliopistossa taas päällimmäisenä tavoitteena on uuden tiedon luominen. Tarkoitus on kouluttaa ammattilaisia, jotka kykenevät viemään alaa sellaiseen suuntaan, jota ei tällä hetkellä edes osata nähdä. Aikajänne voi ylittää kymmenienkin vuosien päähän, ja valmistuneiden on pystyttävä jatkuvasti uusiutumaan. Osaamistavoitteina voi olla sellaisia taitoja, joita ei tällä hetkellä alalla tarvita, mutta jotka muutaman vuoden päästä voivat olla hyvinkin oleellisia.

Vaikka osaaminen ja osaamisen määrittely poikkeavatkin koulutusasteilla toisistaan niin paljon, että välillä oppilaitoksissa tunnutaan puhuttavan kokonaan eri kieltä, olisi yhteistyötä voitu tehdä enemmän. Erityisesti koulutusasteiden limittäisalueilla, joilla varsinkin löytyy yhteneväisyyksiä, olisi kaivattu lisää yhteistä pohdintaa. Tarpeettomilta päällekkäisyyksiltä ei nyt täysin välttytty, ja uudet opetussuunnitelmat sisältävät edelleen osittain samoja asioita. Samo-

jen sisältöjen opetuksessa voidaan tehdä yhteistyötä opetussuunnitelmien hyväksymisen jälkeenkin, mutta optimaalisempaa olisi ollut rakentaa yhteinen aines jo suunnitteluvaiheessa yhteisiksi opinnoiksi. Paremmalla organisoinnilla myös aiemmin mainitut aikataululliset ja suunnittelupäivien sisällölliset ongelmat olisi voitu ratkaista. Prosessien alkuvaiheessa ei kokonaisuuden monimutkaisuutta osattu kuitenkaan nähdä riittävän selkeästi eikä organisointiin panostettu tarpeeksi. Prosessien käynnistyttyä uusien suuntien ottaminen oli sitten jo liian vaikeaa. Näihin seikkoihin on jatkossa kiinnitettävä entistä enemmän huomiota.

Opetussuunnitelmien kehittäminen ja osaamistavoitteiden määrittely ei toki pääty uusien opetussuunnitelmien valmistuttua, vaan päivitysprosessi jatkuu keskeytyksettä. Uusien opintojaksojen toteutuksista saadaan jatkuvasti kokemusta ja palautetta, joita voidaan käyttää hyväksi opintoja edelleen kehitettäessä. Samoin erilaisia yhteistyömalleja voidaan kokeilla ja jalostaa eteenpäin. Opetussuunnitelmat ovat elävä osa koulutusta, ja ne muovautuvat alituisen käytännön toteutusten myötä. Prosessissa on kuitenkin huolehdittava siitä, ettei mikään keskeinen osaamisalue jää päivitysten myötä katveeseen. Tällainen hienosäätö on nyt helpompaa myös koulutusasterajojen yli, kun opetussuunnitelmat on rakennettu samoista peruslähtökohdista. Tulevaisuudessa yhteinen kehittäminen on yhä luontevampaa ja osa normaalia arkipäivää.

Lähteet

- Dredge, D., Benckendorff, P., Day, M., Gross, M. J., Walo, M., Weeks, P. & Whitelaw, P. 2012. The philosophic practitioner and the curriculum space. *Annals of Tourism Research* 39 (4), 2154–2176.
- Edelheim, J. 2012. Tervetuloa! Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin johtajan Johan Edelheimin puheenvuoro Matkailukoulutuksen verkostopäivillä. Rovaniemi, 22.11.2012.
- Edelheim, J., Dredge, D. & Haanpää, M. 2013. Opetussuunnitelmatyö tulevaisuuden matkailuosaajien ja -elinkeinon muokkaajana. Teoksessa Haanpää, M., Hakkarainen, M. & Kaihua, H. (toim.) *Oppiva matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä*. Lapland University Press, Rovaniemi, 115–128.
- Tribe, J. 2002. The philosophic practitioner. *Annals of Tourism Research* 29 (2), 338–357.
- Vehkaperä, M. 2012. Tulevaisuuden ennakointi ja osaamisen määrittely matkailualalla. Sektorirajat ylittävää opetussuunnittelua – osaamista matkailuajon korkeakoulutukseen, case MTI. Mikko Vehkaperän puheenvuoro Osaamista opetussuunnitelmiin -seminaarissa. Helsinki, 9.10.2012. <http://ospe.utu.fi/materiaalit.php>.
- Vehkaperä, M., Angeria, M. & Niska, P. 2013. Osaamista laajentamassa – kokemuksia ristiinvalittavista opinnoista. Teoksessa Haanpää, M., Hakkarainen, M. & Kaihua, H. (toim.) *Oppiva matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä*. Lapland University Press, Rovaniemi, 55–66.

Tutkijayliopettaja Jaana Kullaslahti & yliopettaja Ritva Mäntylä
Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Korkeakoulujen välisen yhteistyön kehittäminen

Korkeakoulujen arviointineuvoston vaikuttavasti otsikoidussa raportissa ”Korkeakoulut yhteiskunnan kehittäjinä” (Ilmavirta ym. 2013) selvitetään sitä, miten yliopistot ja ammattikorkeakoulut määrittelevät yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tehtävänsä ja miten korkeakoulut tunnistavat tehtävänsä edistäviä ja estäviä tekijöitä. Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden edistämiseksi raportissa on esitetty muun muassa seuraavat suositukset:

- Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tulee kehittää yhteistyöstrategioitaan sekä asiakkuuksien ja kumppanuuksien hallintaa.
- Yhtenäisenä korkeakouluverkostona toimimista tulee vahvistaa.
- Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tulee tiivistää yhteistyötään.
- Elinkeino- ja koulutuspolitiikka tulee sovittaa tiiviimmin yhteen siten, että korkeakoulut ovat laatimassa aktiivisesti kansallisia ja alueellisia elinkeinostrategioita.
- Kansainvälistä yhteistyötä tulee lisätä ja verkostoja hyödyntää tehokkaammin.

Raportissa kuvataan paljon erilaisia, eri alueilla toteutetun korkeakoulujen välisen yhteistyön hyviä käytäntöjä. Arviointiryhmän johtopäätöksiä yhteistyön

ja verkostojen kehittämiseksi on kuvattu muun muassa kumppanuuksien ja asiakkuuksien suunnitelmallisen ja systemaattisen hallinnan lisäämiseksi. Paitisi yhteistyön määrään ja laatuun, kiinnitetään huomiota myös kumppanuuksien arviointiin ja palautejärjestelmiin. On todennäköistä, että tulevaisuudessa korkeakoulujen asiakkuuksien, kumppanuuksien ja verkostojen palautejärjestelmän toiminnasta saatu palaute on yksi valtakunnallisen vaikuttavuuden arvioinnin mittareista.

Yleisin korkeakoulujen ja työelämän väliseen yhteistyöhön kohdistuva kritiikki liittyy puolestaan siihen, että työelämän osaamistarpeita ei ole huomioitu riittävästi ja yhteistyö etenee enemmän korkeakoulun ehdoilla. Yhteistyön tulisikin ulottua aina opetussuunnitelmien tasolle. Korkeakoulujen arviointineuvosto painottaa koulutuksen sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa työelämän näkökulman kattavampaa ja ennakoivampaa huomioimista. Tällöin opiskelijat sitoutetaan aktiiviseen yhteistyöhön työ- ja elinkeinoelämän kanssa heti ensimmäisenä opiskeluvuotena. Näin toimien varmistetaan, että tavoitteena oleva osaaminen nousee työ- ja elinkeinoelämän tarpeista. Toisen asteen oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistyön tiivistämiselle on tarvetta niin strategisella kuin operatiivisellakin tasolla. Erityisesti ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa tulee hyödyntää ammatillisten oppilaitosten käytännön työelämäyhteyksiä – miksei myös yliopistojen työelämäyhteistyössä? Korkeakoulujen kansainvälisiä verkostoja voitaisiin hyödyntää vastavuoroisesti ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa.

Korkeakoulujen välinen yhteistyö tällä hetkellä

Korkeakoulujen välinen yhteistyö on monimuotoista sekä alueellisesti ja alakohtaisesti eri tavoin painottunutta. Osaamisperustaisuus korkeakoulussa-hankkeessa mukana olevissa ammattikorkeakouluissa kuvattiin korkeakoulujen välistä, arjessa toimivaa yhteistyötä, esimerkiksi fyysisestikin samalla kampuksella toimivien Saimaan ammattikorkeakoulun ja Lappeenrannan teknisen yliopiston konetekniikan koulutusten osalta. Samoin Lapin ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyön kerrottiin toimivan hyvin. Julkaisun case-kuvaukset kertovat osaltaan yhteistyön onnistumisista.

Verkostoissa on usean vuoden ajan järjestetty yhteistyönä ammattikorkeakoulututkimuksen ja ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen sekä ammatillisten erikoistumisopinnojen ja oppisopimustyyppisten aikuiskoulutusten toteutuksia. Uusimpana yhteistyömallina on yhden ammattikorkeakoulun myöntämä tutkinto, joka käytännössä toteutetaan yhteistyössä neljän ammattikorkeakoulun ja näiden alueellisten työelämäkumppaneiden kanssa. Tällä toimintatavalla korkeakoulut pystyvät kehittämään aluettaan myös omien koulutusvastuiden ulkopuolella. Yhteistyön muotoihin on viime vuosina ollutkin vaikuttamassa erityisesti korkeakouluverkoston tiivistämisen vaatimus ja koulutusvastuiden kohdentaminen. Korkeakoulujen kesken on muodostettu suurempia, organisatorisia yhteenliittymiä ja myös yhteistyötä tukevia kumppanuuksia.

Suuruuden ekonomiaa tavoitellaan muun muassa monipuolisemmalla opintotarjonnalla ja hyödyntämällä laajemman henkilöstön osaamista. Useammalla kuin yhdellä paikkakunnalla toimivien korkeakoulujen tarjontaan on kehitetty virtuaalikampustoiminnan avulla helposti saavutettavia opintoja. Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat isompine osaamiskokonaisuuksineen tekevät mahdolliseksi joustavien opintopolkujen hyödyntämisen ja opiskeluaikojen lyhenemisen. On myös alueellisia korkeakoulujen liittoumia, jotka voivat hyödyntää laajemman toimintaympäristön työ- ja elinkeinoelämää erilaisina oppimisfoorumeina. Tällöin yhdeksi haasteeksi nousee korkeakoulujen rakenneiden ja järjestelmien joustavuus, joilla varmistetaan opiskelijoiden tasa-arvoinen mutta kuitenkin yksilöllinen kohtelu.

Ammattikorkeakoulujen yhdistyminen liittoumatasolla on näkynyt hankkeessa muun muassa tavoitteena saada yhteisiä opintoja kolmen ammattikorkeakoulun (FUAS) opiskelijoille. Usean yhteistyötä edistävän vuoden kehittämistyö on edennyt siihen vaiheeseen, että liittouman kolmelle itsenäiselle ammattikorkeakoululle on määritelty yhteiset painoalat. Näille painoaloille on jo osittain tuotettu ja osittain sovittu tuotettavaksi yhteisiä opintoja. Kokemusten perusteella voi sanoa, että opintojen sisällöllinen suunnittelu on helpompaa kuin opiskelijahallintoon, muun muassa ilmoittautumiseen ja arviointiin, liittyvät tehtävät.

Vuonna 2008 perustettua Lapin korkeakoulukonsernia pidetään hyvänä esimerkkinä toimivasta yliopiston ja ammattikorkeakoulujen välisestä alueellisesta yhteistyöstä (ks. Tasala 2014). Konsernissa on sovittu maakunnallisista koulutusvastuista ja karsittu päällekkäisiä koulutusohjelmia. Korkeakouluilla on yhteinen kirjasto ja yhdessä toisen asteen toimijoiden kanssa on perustettu Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti sekä Pohjoisen kulttuurin instituutti. Lisäksi korkeakoulut ovat sopineet sosiaalityön ja sosiaalialan verkostomaisesta yhteistyörakenteesta. Edellä mainittuja voidaan kuvata koulutus-, osaamis- ja tutkimusverkostoina, joissa tehdään yhteistyötä esimerkiksi opetuksen tarjonnan ja joustavien opintopolkujen, tutkimus- ja kehittämishankkeiden sekä työelämäyhteistyön saralla. Turussa Turun yliopisto, Åbo Akademi, Turun ammattikorkeakoulu ja alueen muut ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet yhdessä toteutettavia ja kaikille turkulaisille korkeakouluopiskelijoille tarjottavia toimia, jotka edistävät opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja työllistymistä. Esimerkkeinä näistä ovat Challenge Turku innovaatioleiri sekä LeanInno ja Projektiässä- valmennukset.

Yhteistyöfoorumit – osaaminen ja liikkuvuus

Korkeakoulujen keskinäistä yhteistyötä on Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen aikana tuettu järjestämällä yhteistyöfoorumeita, työpajoja ja seminaareja, joissa on tarkasteltu yhteisiä osaamisalueita, opetussuunnitelmien sisältöjä sekä opiskelijoiden liikkuvuutta korkeakoulujen eritasoisten tutkintojen välillä. Opetussuunnitelmien vertailun ja työpajatyöskentelyn avuksi

hankkeen asiantuntijat laativat työkalun, joka on artikkelin liitteenä 1. Alakohdistaisten, yliopistojen ja ammattikorkeakoulun toimijoiden kesken järjestettyjen työpajojen tavoitteena on ollut sekä tutkintojen osaamiskuvausten vertailu että sen selkiyttäminen, miten hyvin ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut henkilö voi halutessaan hakeutua saman alan yliopisto-opintoihin. Yhteisissä keskusteluissa on tarkasteltu myös opintojen tuottamaa osaamista ja tarvetta alemman tason osaamisen täydentämiseen siirryttäessä yliopistoon. Hankkeen aikana on oltu kiinnostuneita myös yliopiston alemman tutkinnon tuottamasta osaamisesta suhteessa ylempään amk-tutkintoon. Jälkimmäiseen vertailuun ei hankkeen aikana ollut kuitenkaan tarvetta eikä mahdollisuutta paneutua. Konkreettisin lopputulos yhteisestä keskustelusta amk-tutkinnon suorittaneen opiskelijan opintopolusta saman alan yliopisto-opintoihin on fyysioterapian alalta. Yliopiston taholta on voitu tiedekunnan päätöksen mukaisesti antaa ne suositukset, joiden mukaan opintoaika lyhenee yliopisto-opinnoissa. Tämä edellyttää muun muassa amk-tutkintoon sisältyvien valinnaisten opintojen suuntaamista yliopiston avoimen tarjonnan mukaan. Nämä opinnot ovat yliopiston opinto-oikeuden saamisen jälkeen hyväksiluettavissa.

Lähinnä tiedekorkeakoulujen toimijoille suunnatut vuosittaisen kehittämissäpäivät tarjosivat hankkeelle mahdollisuuden tarkastella laajemmalla joukolla osaamista tutkinnoissa ja siirtymistä alemmasta ylempään tutkintoon. Hankkeen työpaja Peda-forumissa asetti tavoitteeksi saada lisää kokemuksellista tietoa siitä, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja on olemassa eri korkeakouluissa tarkasteltaessa opiskelijan polkua kandidaattitutkinnosta ylempään amk-tutkintoon tai amk-tutkinnosta maisterin tutkintoon. Työpajan keskustelussa todettiin, että ammattikorkeakouluista hakeudutaan alan maisteriopintoihin, mutta yliopistoista ei juurikaan haeta kandidaattitutkinnolla yamk-opintoihin. Siirto-opiskelijoiden määrän todettiin entisestään kasvavan myös kesken kandidaattitutkinnon.

Työpajassa oli edustajia eri korkeakouluista ja eri aloilta, joten käytänteet täydentävien opintojen suhteen, joita voidaan vaatia enintään 60 opintopistettä, vaihtelivat. Täydentävät opinnot eivät sisälly maisterin tutkintoon, joten ne ei-toivotusti pitkittävät opintoja. Taiteen aloilla riittää, että näyttää tarvittavan osaamisen hakutilanteessa, jolloin täydentäviä opintoja tarvitaan vähemmän. Myös eräs kauppatieteen yksikkö oli luopunut täydentävistä opinnoista ja muokannut hakukriteerejä ja valintatilaisuutta siten, että niiden avulla voidaan osoittaa alan spesifien opintojen vaadittava määrä ja osaamisen laatu. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että määritellään tarkasti, mitä osaamista opiskelijalla tulee hakuvaiheessa olla. Valintakriteerejä olikin jo muokattu tähän suuntaan eri korkeakouluissa. Opiskelijavalintojen ja osaamisen osoittamisen tapojen kehittäminen todettiin tarpeelliseksi.

Täydentävien opintojen tarpeellisuus on ala- ja yksilökohtaista, joten ne on määriteltävä tutkinto- ja yksilökohtaisesti. Tavoitteena on joustavuus, jotta mahdollistetaan siirtymät alojen sisällä ja alalta toiselle. Täydentävien opintojen tavoitteena on palvella opiskelijoiden menestymistä opinnoissa sekä taata

alalla vaadittava osaamisen ja tutkinnon laatu. Täydentävät opinnot ovat esimerkiksi tutkimus- ja menetelmäopintoja tai substanssin ydinosaamista. Työpajassa esitettiin kysymys myös siitä, millaisia maistereita halutaan – keskenään erilaisia vai samanlaisia. Voimmeko arvostaa toisen alan osaamista? Opiskelijan näkökulmasta on tärkeää pystyä itse vaikuttamaan omaan opintopolkuun. Tästä syystä on kiinnitettävä huomiota opintojen ohjaukseen siten, että opintojen kokonaisuus on realistista suorittaa ja että kokonaisuuden turvin voi työllistyä. Kokemusten mukaan kansainvälisille opiskelijoille ei ole riittävästi tarjolla täydentäviä opintoja.

Eri korkeakoulujen osaamisperustaiseen opetussuunnitelmatyöhön on kiinnitettävä huomiota, jotta tutkintojen vertailtavuus olisi helpompaa. Tutkintojen vertailtavuutta vaikeuttaa esimerkiksi saman alan tutkintojen sisällöllinen erilaisuus. Esimerkiksi eri ammattikorkeakoulujen tradenomitutkintojen sisällöt ovat erilaisia. Korkeakoulujen välinen yhteistyö lisäisi opetussuunnitelmien tuntemusta ja keskinäistä luottamusta, joten siirtyminen alemmasta tutkinnosta ylempään olisi joustavampaa. Opetussuunnitelmatyön kehityksen tulisi tapahtua kaikkien, ei vain yksittäisten korkeakoulujen näkökulmasta.

Hankkeessa toteutetut työpajat ammattikorkeakoulujen ja tiedekorkeakoulujen yhteistyöstä tulevat toivottavasti jatkossa hyödyttämään opiskelijoiden siirtymistä korkeakoulusta toiseen. Alakohtaisissa työpajoissa on tarkasteltu ammattikorkeakoulututkinnon ja kandidaattitutkinnon vastaavuutta, tutkintojen tuottamaa osaamista ja koulutuksen toteutustapoja. On selvää, että hyvä uraohjaus ja tieto valittavista opinnoista edistävät seuraavalle tasolle haakeutuvan opiskelijan opintoja jatkossa. Näin menetellen voidaan paitsi tukea opiskelijan uravalintoja myös joustavoittaa opintoja ja lyhentää opiskeluaikaa.

Hanketoimijat korkeakoulujen välisessä yhteistyössä

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanke on toteutettu yhteistyössä Turun yliopiston Brahea-keskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kesken. Työnjako on toteutunut siten, että yliopisto on konsultoinut tiedekorkeakouluja ja HAMK vastaavasti ammattikorkeakouluja. Erilaiset yhteistyöfoorumit ja levitystilaisuudet on järjestetty yhdessä.

Hanketoimijoiden ymmärrys toistensa toiminnasta ja käyttämistä käsitteistä on selkiytynyt yhteistyön myötä. Säännöllisten asiantuntijatapaamisten kautta on kirkastunut se, että näillä kahdella korkeakoulusektorilla on paljon yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. Lyhyesti voidaan todeta, että yhteistä ovat opintojen ohjaukseen ja osaamisen arviointiin liittyvät kehittämisen kohteet. Eroavuudet liittyvät pääasiassa opintojen työelämälaheisyyteen, opetushenkilöstön yhteissuunnitteluun ja pedagogisiin ratkaisuihin. Tiiviillä ja jatkuvalla yhteistyöllä päästään osaamisen jakamiseen ja parempaan yhteisymmärrykseen. Näin ollaan lähempänä niitä käytännön suosituksia, joita korkeakoulujen arviointineuvosto on esittänyt.

Raja-aitojen ylittämisen haasteita

Korkeakoulujen yhteistyöstä sopiminen strategisella tasolla antaa puitteet ja rakenteet operatiivisen tason toimijoille. Kiinnostava kysymys on se, kuinka yhteiseksi kunkin korkeakoulun toimijat näkevät yhteistoiminnan kautta laajentuneen toiminta-alueen, ilman omien reviirien rajaamista ja sidosryhmien korostamista. Pienenä, tiheän korkeakouluverkoston maana olemme ehkä edelleen hieman toistemme kilpailijoita? Aidon yhteistyön syntymiseen vaaditaan yhdessä tärkeäksi ja omalle toiminnalle merkitykselliseksi koettu tehtävä. Sellaiseksi on koettu aluevaikuttavuus ja tulevaisuudessa ehkä erikoistumiskoulutusten sekä koulutusviennin järjestäminen korkeakoulujen laajempaan yhteistyöhön.

Ajankohtainen koulutuspoliittinen uudistus liittyy erikoistumiskoulutusten kehittämiseen. Niiden toteuttaminen on käynnistynyt työelämälaheisyydelle ja korkeakoulujen tutkimus- ja kehittämisosaamiselle rakentuvasta keskustelusta. Opetus- ja kulttuuriministeriö on kuvannut raportissaan Asiantuntijuus edellä – Korkeakoulutettujen uusi erikoistumiskoulutus (OKM 2013) korkeakoulututkinnon jälkeisten laajojen osaamiskokonaisuuksien merkitystä suomalaisen työelämän kehittämisessä. Monen korkeakoulun yhteistyönä tätä kokonaisuutta on kehitetty ja mallinnettu FUTUREX - Future Experts -projektissa vuosien 2011–2013 aikana (esim. Rouhelo & Trapp 2013). Osaamiskokonaisuuksien suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä tarvitaan useamman korkeakoulun yhteistä panosta, jotta saavutetaan riittävän monialaisten ja laadukkaiden erikoistumiskoulutusten tarjonta. Korkeakoulukenttään luodaan uutta ja reviirirajoja ylitetään yhdistämällä erikoistumiskoulutuksissa yliopistojen vahva tiedeperustaisuus ja ammattikorkeakoulujen käytännöläheinen kehittämistoiminnan asiantuntijuus. Tarvetta korkeakoulusektorin yhteisiin erikoistumiskoulutuksiin olisi erityisesti uusilla kehittyvillä aloilla, mutta myös yrittämiseen, sosiaali- ja terveystieteiden ja muun kuntasektorin johtamistehtäviin pätevöittämissä koulutuksissa (Pohjolainen & Rauhala 2014).

Viimeisen vuoden aikana on esitetty ajatuksia siitä, ettei nykyinen korkeakoulumalli vastaa nykyajan tarpeisiin (Arene 2014; Lahtinen & Pirttilä 2014). Duaalimalli on palvellut hyvin kahden vuosikymmenen ajan, mutta nyt ammattikorkeakoulujen kentässä nähdään tarvetta kehittää korkeakoululaitosta kokonaisuutena. Tämä kehitys vaatisi siirtymistä yhden korkeakoululainsäädännön piiriin, jotta erilaiset lainsäädännölliset esteet ja rajoitukset poistuisivat. Näin mahdollistuisivat uudenlainen yhdessä tekeminen ja erilaiset, myös sektorirajat ylittävät korkeakoulut, joissa voisi tuottaa sekä tieteellisesti suuntautuvia että ammatillisesti painottuvia korkeakoulututkintoja. Tämä ei tarkoita tiedeyliopistoista ja ammattikorkeakouluista luopumista, vaan niiden rinnalle rakentuvia uudenlaisia ratkaisuja. Korkeakoulujen menestyksen ei katsota löytyvän yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen työnjaosta, jossa ammattikorkeakoulut tuottaisivat kandidaattitasoisen koulutuksen ja yliopistot maisteri- ja tohtorikoulutuksen. Kaivataan joustavampia ja alueellisesti erilaisia ratkaisuja sekä mahdollisuutta saada korkeakouluopetusta ja tehdä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa tasapuolisesti eri puolilla Suomea.

Lähteet

Arene 2014. Korkeakoululaitoksia kehitettävä kokonaisuutena. Tiedote 5.3.2014. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

Ilmavirta, V., Salminen, H., Ikävalko, M., Kaisto, H., Myllykangas, P., Pekkarinen, E., Seppälä, H. & Apajalahti, T. 2013. Korkeakoulut yhteiskunnan kehittäjinä. Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointiryhmän loppuraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2013.

Lahtinen, M. & Piriä, A. 2014. Suomen korkeakoulumalli ei vastaa nykyajan tarpeisiin. Vieraskynä. 3.3.2014. Helsingin Sanomat.

OKM 2013. Asiantuntijuus edellä. Korkeakoulutettujen uusi erikoistumiskoulutus. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:7.

Pohjolainen, T. & Rauhala, P. 2014. Korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksen toteutusmalli. Selvitysmiesraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Rouhelo, A. & Trapp, H. 2013. (toim.) Asiantuntijuus ja verkostomainen yhteistyö – viitekehys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksille. FUTUREX - Future Experts -projektin raportti. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:6.

Tasala, M. 2014. Lapin ammattikorkeakoulujen fuusioon luotiin vahva pohja Lapin korkeakoulukonsernissa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 16 (1), 73–82.

Liite 1

OPETUSSUUNNITELMIEN OSAAMISPERUSTAISUUDEN ARVIOINTI

	TUTKINTO	OPINTO-KOKONAISUUDET	PEDAGOGIIKKA	OHJAUS	OSAAMISEN ARVIOINTI
kandi AMK	Miten tutkinnon tuottama osaaminen on kuvattu ja perusteltu?	Miten osaamistavoitteet on johdettu tutkinnon tavoitteista?	Miten oppimisen prosessi näkyy opetussuunnitelmassa? Miten opetus- ja ohjausmenetelmät tukevat osaamisperustaisuutta?	Miten oppimisen ohjaus tukee osaamistavoitteiden toteutumista?	Miten opintojen aikainen osaamisen arviointi on kuvattu? Ks. myös*
maisteri YAMK					
	LINJAKKUUS Miten OPS mahdollistaa liikkuvuuden ja muiden opintojen hyödyntämisen? Miten osaamisen eri alueet näkyvät osaamistavoitteissa, sisällöissä ja arvioinnissa? Miten osaamistavoitteet ovat yhteydessä sisältöihin, arviointikriteereihin, arviointimenetelmiin ja toteutukseen? Miten opintojaksojen tavoitteet perustuvat opintokokonaisuusien tavoitteisiin?				
	TYÖELÄMÄRELEVANSSI Miten tutkinnon yleiset ja alakohtaiset osaamisalueet/kompetenssit on kuvattu? Millaista osaamista hankkeet, projektit ja harjoittelu tuottavat? Miten yleisten ja alakohtaisten osaamisalueiden/kompetenssien kehittymisen on kuvattu?				

*Miten valitut arviointimenetelmät tukevat tavoitteena olevan osaamisen arviointia? Miten arviointikriteereissä näkyy osaamisen taso ja sen syveneminen?



Kuva: Mikka Elmeranta

VI Osaamisperustaisuuden siemenet, idut ja taimet kasvamaan

Osaamisperustaisuuden siemenet, idut ja taimet kasvamaan

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa luotiin puu kuvaamaan osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön ja opetussuunnitelman kriteereitä. Puun oksat kuvaavat osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön ja puun hedelmät opetussuunnitelman ydinasioita.

Osaamisperustaisten opetussuunnitelmien kehittäminen on edennyt korkeakouluissa vaihtelevasti. Hankkeen kohdekorkeakouluissa oli nähtävissä, miten osaamisperustaisuuden siemenet ovat jo useamman vuoden ajan muhineet mullassa ja esiin on noussut sekä ituja että pieniä ja suuria taimia. Tässä osiossa haluamme jakaa näitä siemeniä, ituja ja taimia eri tahoille edelleen kasvatettavaksi.

Opiskelijalle

Elinikäisen oppimisen ajatusmallin mukaisesti korkeakoulut rakentavat opiskelijoilleen joustavia ja yksilöllisiä opintopolkuja, joissa omistajina ja toimijoina ovat opiskelijat. Kantavana ajatuksena on opiskelijakeskeisyys, jolloin omat valinnat ja yksilöllinen eteneminen opinnoissa mahdollistuvat. Tämä edellyttää osaamisen eri ulottuvuuksien näkyväksi tekemistä opiskelijalle, osaamisen arvioinnin ymmärrettävyyttä ja erilaisten arviointimenetelmien kehittämistä. Myös osaamisen arvioinnissa opiskelija on keskiössä.

Osaamisperustainen opetussuunnitelma on kädenojennus opiskelijoille. Se vahvistaa ammatti- ja asiantuntijaidentiteettiä, nopeuttaa valmistumista ja tukee opiskelijoiden sujuvaa siirtymistä työmarkkinoille. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja sitä linjakkaasti noudattavan opetuksen ja ohjauksen tärkeimpiä tavoitteita on auttaa opiskelijaa tunnistamaan opintojen aikana syntyvä tieteen- tai koulutusala-kohtainen osaaminen. Tietäminen ja taitaminen syntyvät opiskelijalle itselle merkityksellisestä tekemisestä, mikä johtaa vahvaan asiantuntijaidentiteettiin. Korkeakouluopiskelijan asiantuntijuutta on kyky hallita laajasti oman ammatti- ja asiantuntijuusalan osaamista ja pyrkiä tukemaan oman alansa kehittymistä ammattilaisena ja asiantuntijana toimimassa. Osaamisperustainen opetussuunnitelma antaa opiskelijalle valmiudet toteuttaa kehittämisosaamistaan myös laajemmin.

Opintojen työelämäläheisyys vaikuttaa opiskelijan ammatti- ja asiantuntijaidentiteetin kehittymiseen. Työllistymisen kannalta osaamisperustainen opetussuunnitelma ja sitä tukevat työelämäjaksot auttavat opiskelijaa jäsentämään omaa työelämän kannalta merkityksellistä osaamistaan ja määrittelemään omaa asiantuntijuuttaan suhteessa muihin. Työelämäkokemukset tarjoavat opiskelijalle mahdollisuuden koetella osaamistaan työelämän haas-

teiden parissa korkeakoulun seinien ulkopuolella. Toimiminen työelämässä mahdollistetaan osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa jo ensimmäisestä opintovuodesta alkaen. Opiskelijalle syntyy ymmärrys tutkinnon tuottamasta osaamisesta ja sen tuomista erilaisista työllistymismahdollisuuksista, jotka opetussuunnitelmassa ja opintojen aikana tehdään näkyviksi. Opintoja voidaan tarvittaessa nopeuttaa ja suunnata, jotta saavutetaan työllistymistä tukeva osaaminen.

Tavoitteena olevan osaamisen ja arvioinnin kriteerien näkyväksi tekeminen mahdollistavat opiskelijalle oman osaamisen peilaamisen opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin. Näin myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) helpottuu.

Miten siemenet ja taimet saadaan kasvamaan?

- Aktiivisella, innostuneella, uteliaalla ja rohkealla otteella opiskella, tehdä valintoja sekä toimia oman alan tehtävissä ja verkostoissa niin kansallisesti kuin kansainvälisesti jo opintojen aikana.
- Arvioimalla omaa osaamistaan ja kehittymistään sekä tekemällä osaamistaan näkyväksi opintojen alusta lähtien.
- Hankkimalla tietoa ja kokemusta valitsemastaan alasta sekä osallistumalla aktiivisesti monialaiseen tutkimus- ja kehitystyöhön.

Ammattikorkeakoululle

Osaamisperustaisuuden vahvistaminen antaa ammattikorkeakouluille mahdollisuuden opetushenkilöstön työaikasiunnittelun joustavoittamiseen. Opettajalle joustavuus työajassa lisää vapautta oman työn suunnittelussa ja mahdollisuutta kohdentaa työaikaansa osaamisen ja sen oppimisen suunnittelun kannalta keskeisiin asioihin. Laajat osaamiskokonaisuudet ja moduulit mahdollistavat opettajien yhteistyön ja tiedon jakamisen. Yhteisopettajuus ja tiimissä olevan osaamisen hyödyntäminen lisäävät laajemman ymmärryksen syntymistä opetettavasta aiheesta sekä vahvistavat oman substanssiosaamisen näkemistä osana kokonaisuutta. Yhteistyössä opettajan asiantuntijuus korostuu ja samalla sen merkitys vahvistuu: yhteisöllisyyden lisääntyessä yksilöllisyyden merkitys kasvaa. Ammatillisessa asiantuntijuudessa on olennaista sen reflektiivinen luonne. Yhteis- ja tiimiopettajuus mahdollistavat tiedon kumuloitumisen ja syvenemisen sekä hyvien käytänteiden jakamisen. Samalla voidaan havaita opiskeltavan aiheen päällekkäisyydet sekä mahdolliset aukokopaikat. Lisäksi laajojen oppimiskokonaisuuksien hahmottaminen vähentää opettajan työn pirstaleisuutta ja antaa aikaa keskittyä oman opetuksen kannalta olennaiseen.

Läheinen yhteistyö työelämän kanssa vahvistaa opettajan näkemistä myös oppijana ja mahdollistaa opettajan oman kehittymisen. Yhdessä työelämän kanssa järjestettävät oppimisforumit ovat yksi toimintamuoto, jolla mahdollistetaan oppiminen kaikille osapuolille. Ne tukevat sekä opettajien, opiskelijoiden että työelämän kehittämisen näkökulmasta, jolloin myös yhdessä tuotettujen innovaatioiden laatu ja määrä kasvavat. Yhteisten kehittämissuunnitelmien avulla kaikkien osaaminen lisääntyy.

AHOT-menettelyn toimivuus ja osaamisperustainen opetussuunnitelma suuntaavat opettajan työtä opiskelijan osaamisen tukemiseen ja vahvistamiseen enemmän kuin opettajan aiempi toiminta opiskelijan työskentelyn ja suorittamisen kontrolloijana.

Miten siemenet ja taimet saadaan kasvamaan?

- Työaikasiunnitelmat yksilöllisemmiksi, kokonaisvaltaisemmiksi, dynaamisemmiksi ja väljemmiksi.
- Vahvistetaan opettajan roolia työelämän kanssa tehtävässä yhteistyössä – suunnittelu ja toteutus yhteistyössä työelämän kanssa.
- Laajat osaamiskokonaisuudet ja joustavat opetussuunnitelmatmallit.
- Tiimityöskentelyn organisointi ja aktiivinen verkostoissa toimiminen – aika ja paikka yhteiselle reflektiolle.

Yliopistolle

Osaamisperustaisen ajattelun kehittyminen palvelee koko yliopistokenttää, mutta erityisesti niin sanottuja generalistialoja. Osaamisperustainen opetus-suunnitelmatyö tarkentaa ja jäsentää kunkin tieteenalan roolia uuden osaamisen tuottajana ja asiantuntijoiden kouluttajana. Sekä tieteenalan tuottama substanssiosaaminen että yleiset työelämävalmiudet määrittyvät yhä selkeämmin. Tämä näkyy muun muassa opiskelijoiden vahvistuneena asiantuntijaidentiteettinä, keskeyttämisten ja alan vaihtajien vähenemisenä sekä opintoaikojen nopeutumisenä. Osaamisperustainen opetus-suunnitelmatyö tukee Bolognan prosessin tavoitteita ja kehittää erityisesti kaksiportaista tutkintorakennetta. Se vahvistaa kandidaatin ja maisterin tutkintojen itsenäistä luonnetta ja tekee osaamisen syvenemisen tutkintojen aikana ja välillä yhä näkyvämmäksi.

Osaamisperustainen opetus-suunnitelmatyö kehittää osaamistavoitteita tukevaa pedagogiikkaa ja näin monipuolistaa sekä uudistaa yliopisto-opetuksen menetelmiä. Tieteenalan ja oppiaineen opettajien välinen yhteistyö vahvistaa annettavan opetuksen linjakkuutta sekä myös opettajien ammattitaitoa, kun erilaisista opetusmenetelmistä vaihdetaan kokemuksia ja tietoa. Opetus-suunnitelmatyön yhteinen kehittäminen ja osaamisperustaisuuden arviointi vahvistavat opettajien yhteistä puhetta oman oppiaineen ja tieteenalan erityisyydestä.

Osaamisperustaiseen opetukseen kiinteästi liittyvä työelämäyhteistyö vahvistaa ja kehittää yliopisto-opetuksen työelämäläheisyyttä ja auttaa määrittämään yliopistojen roolia yhteiskunnallisina toimijoina. Työelämäyhteistyö auttaa lisäksi monipuolistamaan pedagogisia ratkaisuja ja tukee opiskelijoiden asiantuntijana kasvun polkua. Osaamisperustainen ajattelu on kannustanut yliopistoja etsimään uusia työelämäyhteistyön muotoja, jotka palvelevat yhä paremmin tutkinnon osaamistavoitteita. Aikaa myöten työelämäyhteistyö auttaa yliopistoja näkemään monialaisuuden merkityksen ja tukee näin tieteenalarajat ylittävää opetuksen yhteistyötä. Tämä on ensiarvoista opiskelijoiden työllistymisen kannalta.

Osaamisperustaiset opetus-suunnitelmat, selkeästi määritellyt osaamistavoitteet ja erityisesti osaamisperustaisen ajattelun sisäistäminen ovat aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen onnistumisen edellytyksiä. Tämä koskee erityisesti työssä ja vapaa-aikana hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Osaamisperustaisen ajattelun läpilyönti ja haltuunotto edistävät opintojen aikaisen työssäkäynnin opinnollistamista. AHOT-menettelyn onnistumisessa keskeistä roolia näyttelee osaamisen arvioinnin kehittäminen ja arviointiperusteiden läpinäkyvyys.



Miten siemenet ja taimet saadaan kasvamaan?

- Opettajien yhteisöllinen ja yksilöllinen pedagogiikan kehittäminen.
- Yhteissuunnittelu opetus-suunnitelmatyössä – mukana työelämä.
- Kandidaatin tutkinnon tuottaman osaamisen kirkastaminen.
- Osaamiskuvausten selkeyttäminen.
- Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen – osaamisen osoittamisessa – todistukset ja sertifikaatit eivät ensisijaisia.

Työelämälle

Ajattelutapa, joka korostaa työelämää pelkästään opiskelijan harjoittelu- ja työssäoppimisen paikkana, on murenemassa. Työelämän rooli muuttuu työssäoppimispaikan tarjoajasta korkeakoulun kanssa yhdessä toimivaksi työelämäpedagogiikan kehittäjäksi. Työelämän edustajat osallistuvat yhdessä korkeakoulujen kanssa työelämän muutosten ja niiden seurauksena syntyneiden uusien osaamisen tarpeiden ennakkointiin. Tämä varmistaa entistä valmiimman, osaavan ja riittävän henkilöstön saatavuuden myös tulevaisuudessa.

Koulutustarpeiden ennakkointia voidaan pitää tulevaisuuden tekemisenä, koska siinä otetaan kantaa siihen, millaista suomalaista koulutusta ja yhteiskuntaa tavoitellaan. Ennakointi on siis tulevaisuuteen ja tulevaisuuden työelämään vaikuttamista. Varautuminen erilaisiin vaihtoehtoihin kehitysmalleihin ja -polkuihin – ei niinkään tiettyjen kompetenssien tunnistaminen – on ennakkoinnin ydintehtävä. Mikäli tulevaisuuden työ muistuttaa jazz-improvisointia, on melko mahdotonta ennakoida yksityiskohtaisesti työelämässä tarvittavaa osaamista. Jatkossa on tärkeää löytää toimiva yhteistyömalli alueen korkeakoulujen, viranomaistahojen ja verkostokumppaneiden strategiatyön tukemiseksi. Erityisen tärkeää on luoda toimiva verkosto laadullista ennakkointitietoa varten, jotta saadaan tietoa tulevaisuuden työelämän osaamistarpeista, osaamisessa tapahtuvista painopisteiden muutoksista ja kokonaan uusista osaamisalueista.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittäminen edesauttaa sitä, että työelämä saa tarpeisiinsa kohdennettua työvoimaa. Työelämän läheiset suhteet korkeakoulujen kanssa takaavat sen, että nopeasti muuttuviin yhteiskunnan tarpeisiin voidaan vastata joustavasti ja ketterästi. Työelämän ja korkeakoulujen yhteinen kehittämistyö mahdollistaa nopeasti lisääntyvän ja syvenevän, uusimpiin tutkimuksiin perustuvan tiedon vaihdon sekä sen soveltamisen.

Työelämästä saatava palaute ja arviointitieto on tärkeää koulutuksen laadun kehittämässä, minkä vuoksi on toivottavaa, että korkeakoulujen laatutyöstä vastaavat toimijat osallistuvat uusien toimintamallien kehittämiseen. Korkeakoulujen yhteiskunnallista vaikuttavuutta arvioidaan monella mittarilla, mutta erityisesti ammattikorkeakouluissa alueen työelämän kehittämistehtävän onnistumista pitää arvioida työelämäkeskeisesti, systemaattisesti ja kattavasti.

Miten siemenet ja taimet saadaan kasvamaan?

- Uusien yhteistyömuotojen rohkea kokeilu.
- Tulevaisuuden osaamistarpeiden tarkastelu yhdessä korkeakoulujen ja verkostotoimijoiden kanssa.
- Työelämästä saatavan palautteen ja arviointitiedon kokoaminen systemaattisesti ja kattavasti.
- Eri alojen opiskelijoiden osaamispotentiaalın ja innovoinnin rohkea hyödyntäminen.

Yhteiskunnalle

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman tehtävänä on mahdollistaa korkeakoulutuksen perustehtävän toteutus myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Yhteiskunnallisen tuottavuuden vaatimukset suhteessa joustavien, yksilöllisistä tarpeista lähtevien opintopolkujen valintaan on tämän hetken keskusteluihin liittyvä koulutuspoliittinen jännite. Kun opiskelijan joustavat opintopolut mahdollistuvat osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa ja elinikäisessä oppimisessa, yhteiskunnan rahoitus korkeakoulutukselle tulee käytetyksi mahdollisimman tehokkaasti ja yhteiskuntaa hyödyttävästi.

Osaamistavoitteiden selkeä kuvaaminen opetussuunnitelmassa mahdollistaa eri ryhmien tasavertaisen kohtelun esimerkiksi aiemmin hankitun osaamisen suhteen. Kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden huomioiva opetussuunnitelma, selkeät AHOT-käytänteet ja huomion kiinnittäminen opiskelijan aiemmin hankittuun osaamiseen mahdollistavat myös eri ryhmien, esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten, erilaisia väyliä korkeakoulutukseen tulevien ja aikuisopiskelijoiden, tasavertaisen kohtelun ja nopean pääsyn työelämään. Opiskeluaikojen lyhentyminen ja opiskelijoiden omaan ammattiin liittyvän osaamisen vahvistuminen tukevat koko yhteiskunnan kehittymistä sekä taloudellisesti ja sosiaalisesti kestäväää kehitystä.

Tasa-arvo koulutuksessa merkitsee sitä, että jokaisella on tasavertaiset mahdollisuudet osallistua oppimiseen ja hyödyntää omaa osaamistaan yhteiskunnassa. Yhteiskunta tarvitsee osallistuvia kansalaisia. Tasa-arvon toteutumisesta huolehtiminen antaa yksilölle hyvät edellytykset kehittyä aktiiviseksi kansalaiseksi ja kykeneväksi toimimaan monikulttuurisessa ja globaalissa ympäristössä. Kestävässä hyvinvoinnissa on olennaista vahvistaa yksilön voimavaroja, vaikutusmahdollisuuksia ja osallisuutta.

Korkeakoulujen tulisi muodostaa yhtenäinen kokonaisuus siitä huolimatta, että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkinnoilla on erilaiset tavoitteet ja sisällöt. Korkeakoulujen välillä tulee olla mahdollista toteuttaa uudenlaisia ratkaisuja esimerkiksi tutkintojen, opiskelijoiden siirtymisten ja liikkuvuuden suhteen. Korkeakouluja tulisi kannustaa verkostomaiseen alueelliseen ja alakohtaiseen yhteistyöhön.

Miten siemenet ja taimet saadaan kasvamaan?

- Joustavien alueellisten ratkaisujen toteuttaminen.
- Alueellisen korkeakouluverkoston aiempaa rohkeampi profiloituminen.
- Korkeakouluyhteistyön lainsäädännöllisten ja rakenteellisten esteiden poistaminen.
- Rahoitusperusteiden muuttaminen yhteistyötä ja verkostoitumista tukeviksi.

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen artikkelien kirjoittajat



Kirsti Haihu toimii erikoissuunnittelijana Turun yliopiston Brahea-keskuksessa. Hänellä on pitkä kokemus työttömien korkeasti koulutettujen ohjaamisesta uudelle työuralle sekä laadun- ja projektinhallinnan kehittamisestä niin julkisella kuin yksityiselläkin sektorilla. Kirsti Haihu toimi Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen projektipäällikkönä.



Timo Halttunen toimii yksikönjohtajana Turun yliopiston Brahea-keskuksen kehittämisselvelujen yksikössä. Hän työskentelee myös asiantuntijana monissa kansallisissa ja kansainvälisissä kehittämisselveluissa. Halttunen toimi matkanjohtajana molemmilla hankkeen opintomatkoilla.



Mari Kokkonen työskenteli Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa lukuvuodet 2011–2013. Hänen tehtäviinsä kuului opettajankoulutuksen lisäksi Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen asiantuntijankouluttajana toimiminen. Keväällä 2013 tapahtuneen Hollannin vierailukäynnin organisointi ja matkanjohtajana toimiminen kuuluivat myös hänen tehtäviinsä hankkeessa. Tällä hetkellä Mari Kokkonen työskentelee lehtorina Lahden ammattikorkeakoulun YAMK-koulutuksissa.



Ari Koski toimii koulutuspäällikkönä ja ryhmänvetäjänä Turun yliopiston Brahea-keskuksessa. Hänellä on kymmenen vuoden kokemus alueellisista, kansallisista ja kansainvälisistä kehittämisselveluista, joissa on arvioitu korkeakoulujen työelämäyhteistyön ja korkeakoulutuksen työelämäläheisyyden onnistuneita käytäntöjä ja työstetty uusia. Viime vuosina Koski on keskittynyt erityisesti korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien, työelämysuhteiden ja työllistymisen kysymyksiin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa hän on toiminut asiantuntijana.

Jaana Kullaslahti toimii tutkijayliopettajana ja verkko-opetuksen asiantuntijana Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hän on tehnyt opetussuunnitelmatyötä niin ammattikorkeakoulussa kuin myös toisella asteella sekä ollut mukana opetuksen kehittämistyössä parin vuosikymmenen ajan. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa hän toimi ammattikorkeakouluosion projektivastaavana ja Osaamisperustaisuudesta tekoihin -julkaisun toisena toimittajana.



Ritva Mäntylä toimii yliopettajana Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hänellä on pitkä kokemus opetushenkilöstön oman työn ja oppilaitosten toiminnan kehittämistä. Hän toimi väliaikaisena opetusjohtajana HAMK:ssa vuosina 2007–2009. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa hän on ollut asiantuntijakouluttajan tehtävissä.



Leila Nisula on koulutukseltaan yhteiskuntatieteiden tohtori ja työskentelee lehtorina Hämeen ammattikorkeakoulun sekä suomenkielisessä että kansainvälisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Hän on väitellyt monikulttuurisesta vuorovaikutuksesta ja osallistunut kansainvälisen ammattikorkeakoulun kehittämiseen. Hänellä on pitkä työkokemus opettajana toimimisesta ja opetussuunnitelman kehittämistyöstä ammattikorkeakoulussa. Opettajankoulutuksen lisäksi Nisula on toiminut asiantuntijakouluttajana ja -kehittäjänä Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeessa.



Anu Yli-Kaupilla työskentelee suunnittelijana Turun yliopiston Brahea-keskuksessa. Hänellä on usean vuoden kokemus erilaisista kehittämisselveluista. Yli-Kaupilla toimi Osaamisperustaisuudesta tekoihin -julkaisun toisena toimittajana.



OSAAMISPERUSTAISUUS *korkeakouluissa*

Osaaminen, yleiset työelämävalmiudet, työelämäyhteistyö sekä valmistuneiden työllistyminen ovat keskeisiä teemoja korkeakoulutuksessa. Olennainen kysymys on, millaista osaamista tavoitellaan ja miten se tehdään näkyväksi opiskelijalle tai työnantajalle. Opiskelijälähtöisyys, liikkuvuuden mahdollistaminen sekä nopeampi valmistuminen ovat myös opetussuunnitelmien uudistamisen ydinasioita. Osaamisperustaista opetussuunnitelmaa voidaan hyödyntää myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa.

Osaamisperustaisuudesta tekoihin -julkaisu kertoo artikkelein ja case-kuvauksin korkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämistyöstä kohti aitoa osaamisperustaisuutta. Julkaisu on tuotettu Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeessa, jossa tuettiin opetussuunnitelmien kehittämisprosesseja. Teoksessa esitetään myös hankkeen aikana laadittu osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmatyön kriteeristö, jota voi käyttää apuna kehittämistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat korkeakoulujen opetussuunnitelmatyöstä vastaavia ja opetustyön kehittäjiä eri koulutusaloilla sekä hankkeen asiantuntijoita. Julkaisu tarjoaa käytännön tietoa ja välineitä kaikille osaamisperustaisten opetussuunnitelmien kehittämistyöstä kiinnostuneille.



Turun yliopisto
University of Turku

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013


Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasta

 Elinkeino-, liikenne- ja
ympäristökeskus