

Pekka Auvinen
Katja Hirvonen
Riitta Dal Maso
Kari Kallberg
Päivi Putkuri

OPETUSSUUNNITELMA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

B

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja
B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9

OPETUSSUUNNITELMA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Pekka Auvinen
Katja Hirvonen
Riitta Dal Maso
Kari Kallberg
Päivi Putkuri

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
2007

Julkaisusarja:	B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9
Vastaava toimittaja	Liisa Westman
Sivuntaitto	Anja Turunen
Kansi	Leea Wasenius

ISBN 978-951-604-065-6 (PDF)
ISSN 1797-1691 (PDF)

Julkaisun myynti

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
Tikkarinne 9
80200 JOENSUU
puh. (013) 260 6413
e-mail. julkaisut@pkamk.fi
<http://www.pkamk.fi>

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	7
Esipuhe	9
1 Opetussuunnitelmatyö ammattikorkeakoulussa	11
2 Ammattikorkeakoulun muuttuva toimintaympäristö	16
2.1 Muuttuva työelämä ja yhteiskunta	16
2.2 Suomalaiset ammattikorkeakoulut osana eurooppalaista korkeakoulualueetta	20
2.3 Ammattikorkeakoulu muuttuvana toimintaympäristönä	23
3 Asiantuntijaksi oppiminen	30
3.1 Behaviorismista realismiin	31
3.1.1 Behaviorismi	31
3.1.2 Kognitivismi	32
3.1.3 Konstruktivismi	34
3.1.4 Realismi	35
3.2 Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen: noviisista mestariksi vai mestarista noviisiksi?	37
3.3 Oppimisen monimuotoisuus	42
4 Opetuksen suunnittelusta oppimisen suunnitteluun	49
4.1 Opetussuunnitelman käsite	50
4.1.1 Opetuksen suunnittelusta oppimisen suunnitteluun	51
4.1.2 Opetussuunnitelman tavoitteet ja todellinen oppiminen	52
4.1.3 Opetussuunnitelmamallit	55
4.2 Pedagogiset ratkaisut opetussuunnitelman jäsentäjänä	59
4.3 Opetussuunnitelman erityispiirteet ammattikorkeakoulussa	62
5 Työelämän osaamistarpeet koulutuksen tavoitteiden perustana	70
5.1 Ammattikorkeakoulu: vanhan käytännön toistaja vai uuden kehittäjä?	70
5.2 Koulutuksen tavoitteena olevan osaamisen määrittäminen ja kuvaaminen	76

6 Opiskelijoiden taidot ja tarpeet oppimisprosessin lähtökohtina	84
6.1 Opiskelijan elämänvaiheen tunnistaminen	84
6.2 Opiskelijoiden muuttuvat taidot ja tarpeet	89
6.3 Aikuisopiskelijoiden mahdollisuudet ja haasteet	94
6.4 Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen	101
6.5 Opiskelijoiden lähtötilanteen määrittäminen	103
7 Oppimisprosessi ammatillisen kasvun tukijana	106
7.1 Ammatillinen kasvu ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena	107
7.2 Vuositeemat ja osaamistavoitteet ammatillisen kasvun jäsentäjänä	114
7.3 Tutkinnon ydinaineksen, työtapojen ja mitoituksen määrittäminen	119
8 Ohjauksen, arvioinnin ja palautteen merkitys oppimisessa	126
8.1 Opintojen ohjauksesta oppimisen ohjaukseen	127
8.2 Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma	130
8.3 Arvioinnin omistajuus ja menetelmät	135
9 Hallinnosta pedagogiseen johtamiseen	139
9.1 Pedagoginen johtajuus ammattikorkeakoulussa	139
9.2 Koulutuksellisen muutosprosessin johtaminen	145
9.3 Opetussuunnitelmauudistus kulttuurisena muutoksena	151
10 Opetussuunnitelman laadintaprosessi	157
10.1 Opetussuunnitelman uudistustarpeen määrittäminen	157
10.2 Opetussuunnitelman laadintaprosessin vaiheet	160
10.3 Opetussuunnitelman toimivuuden arviointi ja kehittäminen	169

Lähteet

Tekijöiden esittely

OPETUSSUUNNITELMA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

*Pekka Auvinen, Katja Hirvonen, Riitta Dal Maso,
Kari Kallberg, Päivi Putkuri*

Tiivistelmä

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä koulutuksen suunnittelun oikeus ja vastuu siirrettiin keskushallinnosta alueelliselle tasolle ammattikorkeakoulujen tehtäväksi. Opetussuunnitelmatyöhön ja pedagogiseen kehittämiseen panostettiin erityisesti ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheessa 1990-luvun alussa. Monissa koulutusohjelmissa opetussuunnitelmatyö on johtanut aitoon muutokseen ja ammattikorkeakoulumaisen toimintatavan löytämiseen, mutta useissa tapauksissa uudistamisessa on keskitytty vain oppiaineiden välisten suhteiden muuttamiseen.

Opetussuunnitelmatyö on jälleen hyvin ajankohtaista suomalaisissa korkeakouluissa. Ammattikorkeakoulut ovat yliopistojen tavoin integroitumassa entistä tiiviimmin osaksi eurooppalaista korkeakoulutusaluetta. Euroopan yhtenäisen korkeakoulutusalueen rakentaminen avaa opetussuunnitelmatyölle uusia mahdollisuuksia, mutta samalla se asettaa myös uudenlaisia haasteita. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioitavien muuttujien määrä näyttää siis lisääntyvän.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma on perinteisesti nähty opetuksen ja opettajien työjaon suunnittelun välineenä. Tässä julkaisussa pyritään edellä mainitusta poiketen kuvaamaan oppimisprosessiperustaisen opetussuunnitelman laadintaprosessia. Jäsenyyksen keskeisinä lähtökohtina ovat työelämän ennakoitujen osaa-

mistarpeiden pohjalta määritellyt koulutuksen tavoitteet ja tulevien opiskelijoiden lähtötilanteen monipuolinen ennakointi, sekä näiden välille rakentuva oppimisprosessi. Opetussuunnitelman ensisijaisena tavoitteena on siis tukea tavoitteellista oppimista edistävien oppimistilanteiden ja -ympäristöjen rakentumista. Julkaisun rakenne perustuu oppimisprosessiperustaisen opetussuunnitelman laadintatyön vaiheittaisen etenemisen kuvaamiseen. Jokaisessa luvussa käsitellään aihealueeseen liittyvän teorian lisäksi myös käytännön sovelluksia.

Opetussuunnitelma on ammattikorkeakoulun pedagogisen johtamisen keskeinen työväline. Aiemmin oppilaitosten johtaminen nähtiin ensisijaisesti hallinnollisena opetuksen johtamisena. Koulutukselle asetettujen tuloksellisuusvaatimusten kiristymisen seurauksena mielenkiinnon kohteeksi nousivat opintosuoritukset, tutkintojen suoritusajat ja läpäisykertoimet. Nyt pedagogista johtamista pidetään ensisijaisesti oppimisen ja osaamisen johtamisena. Oppimisprosessiperustaisen opetussuunnitelman laadintatyö ja toteuttaminen vaativat uudenlaista pedagogista johtajuutta, toimintaympäristöön liittyvien kulttuurillisten asioiden ymmärtämistä ja kykyä muutosprosessien hallintaan.

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, opetussuunnitelma, opetussuunnitelman laadinta, oppimisprosessi, ammatillinen kasvu

Esipuhe

Innostus tämän julkaisun kirjoittamiseen sai alkunsa vuoden 2004 alussa kootussa työryhmässä, jonka tehtävänä oli pohtia Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aikuispedagogiikan tunnuspiirteitä ja laatia aikuiskoulutuksen kehittämistä tukevaa materiaalia. Varsin nopeasti työskentelymme tarkentui opetussuunnitelmatyön jäsentämisen ympärille, koska näimme opetussuunnitelman keskeisenä pedagogisia ratkaisuja kuvaavana ja käytännön opetustoimintaa suuntaavana työvälineenä.

Syksyllä 2004 tavoitteeksemme konkretisoitui ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä kuvaavan julkaisun kirjoittaminen. Aikuisten ja nuorten koulutuksessa on merkittäviä eroavaisuuksia, mutta opetussuunnitelmien perusasioiden kannalta monet asiat ovat samankaltaisia. Niinpä päädyimme siihen, että tarkastelemme ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä kokonaisuutena. Opiskelijoiden taitoja ja tarpeita käsittelevässä luvussa pyrimme kuitenkin kuvaamaan, miten aikuiset ja nuoret eroavat toisistaan oppijoina.

Opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmien laadintatyön keskeistä merkitystä korostivat myös samanaikaisesti toteutettu laaja opetussuunnitelmien uudistustyö Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Uudistustyön yhteydessä havaitsimme, että ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmista ja niiden laadintatyöstä oli vaikeaa löytää kirjallisuutta, jonka pohjalta olisimme voineet omaa muutosprosessiamme hahmotella. Olemme tässä julkaisussa yrittäneet kuvata tämän hetken käsitystämme ammattikorkeakoulun tavoitteiden toteutumista tukevasta opetussuunnitelmasta ja sen laadinnasta. Kuvausten pohjana ovat omat kokemuksemme ja kirjallisuudesta löytämämme asiat. Pelkän asioiden toteamisen sijaan esitämme useissa kohdissa myös kriittisiä kannanottoja.

Emme halunneet tehdä aiheesta artikkelijulkaisua, vaan käytimme runsaasti aikaa yhteisen näkemyksen hiomiseen, ennen kuin ryhdyimme varsinaiseen kirjoitustyöhön. Tavoitteenamme on ollut muodostaa yhtenäinen ja johdonmukaisesti etenevä kuvaus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman perusteista ja laadintaprosessista. Emme varmaankaan tavoittaneet läheskään kaikkea olennaista, mutta toivomme, että ammattikorkeakouluissa ja muissakin organisaatioissa opetussuun-

nitelmatyön parissa työskentelevät voisivat löytää julkaisustamme hyödyllistä ja sovellettavissa olevaa tietoa oman toimintansa kehittämiseen.

Meille kirjoittajille yhteinen työskentely ja julkaisun työstäminen on ollut mielenkiintoinen mahdollisuus oppia toisiltamme ja perehtyä ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin liittyviin asioihin. Taustojemme erilaisuudesta johtuen olemme tottuneet katsomaan asioita hyvin eri näkökannoilta, mutta ehkä juuri tämä erilaisuus on antanut meille mahdollisuuden tuottaa jotakin uutta. Omasta mielestämme ainakin ammatillisen kasvun sekä oppimisen ohjauksen ja arvioinnin liittäminen kiinteiksi osiksi opetussuunnitelman laadintaprosessia ovat harvoin esille tuotuja näkökulmia.

Kirja julkaistiin kesällä 2005 painettuna versioina Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisusarjassa ja siitä on vuosina 2005 ja 2006 otettu kaksi lisäpainosta. Alkuperäisen suunnitelmamme mukaan kirja ilmestyy nyt myös verkkojulkaisuna. Kirjan sisältöä on ajantasaistettu verkkoversion laadinnan yhteydessä. Muutostyön ovat tehneet Pekka Auvinen, Kari Kallberg ja Päivi Putkuri. Suurimmat muutokset liittyvät eurooppalaisen korkeakoulu yhteistyön tiivistymisen vaikutuksiin, tutkinnon osaamistavoitteiden määrittelyyn, aikuiskoulutuksen erityispiirteisiin ja pedagogiseen johtajuuteen.

Julkaisun käyttökelpoisuuden ja hyödyllisyyden parhaita mittareita ovat lukijoidemme kommentit. Toivomme teidän antavan meille palautetta julkaisustamme ja näin tukevan oppimisprosessimme jatkumista. Kuten myöhemmin toteamme, arviointi, ohjaus ja palaute ovat monien mielestä voimakkaimmin oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.

Joensuussa, syyskuussa 2007

Pekka Auvinen

Katja Hirvonen

Riitta Dal Maso

Kari Kallberg

Päivi Putkuri

Omne ignotum pro magnifico est.
*Kaikesta tuntemattomasta meillä on
suuria ajatuksia.*

1 Opetussuunnitelmatyö ammattikorkeakoulussa

Opetussuunnitelma on ammattikorkeakoulun pedagogisen johtamisen keskeinen työväline. Reilut kymmenen vuotta sitten käynnistyneen ammattikorkeakoulu-uudistuksen seurauksena koulutuksen suunnittelun oikeus ja vastuu siirrettiin keskushallinnosta alueelliselle tasolle ammattikorkeakoulujen tehtäväksi. Ammattikorkeakoulu-uudistus kannusti ja antoi mahdollisuuksia lähteä uudistamaan koulutuksen rakenteiden ohella myös pedagogisia ratkaisuja ja toimintatapoja. Alettiin puhua ammattikorkeakoulupedagogiikasta, jonka tyypillisinä piirteinä pidettiin konstruktivistisen oppimisenäkemyksen soveltamista, luokkahuonesidonnaisuudesta ja opettajakeskeisyydestä vapautumista, sekä opiskelijoiden aktiivisen roolin ja itseohjautuvuuden korostamista. Tärkeinä tavoitteina olivat myös opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisääminen, työelämäyhteyksien vahvistaminen ja toisaalta opintojen korkeakoulutasoisuuden saavuttaminen.

Uusia haasteita opetussuunnitelmatyölle ja pedagogiselle kehittämiselle ovat tuoneet ammattikorkeakoulujen päätehtävien – koulutuksen, tutkimus- ja kehitystoiminnan sekä aluekehitystyön – tasapainoinen kehittäminen ja integroiminen käytännön toiminnassa. Myös korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen sekä koulutustarpeiden määrälliset ja laadulliset muutokset vaativat opetussuunnitelmien ja koulutuksen toteutustapojen uudistamista (Opetusministeriö 2006; 2007b).

Opetussuunnitelmatyön ja pedagoginen uudistuksen syvyydessä on kuitenkin ollut hyvin suuria ammattikorkeakoulujen ja koulutusohjelmien välisiä eroja. Monissa tapauksissa opetussuunnitelmatyö on keskittynyt menetelmällisiä ratkaisuja enemmän sisältöjen ja eri oppiaineiden välisten suhteiden muuttamiseen. Opetussuunnitelmien taustalla näkyvät edelleen keskiasteen ammatillisen koulutuksen oppiainejakoiset, ja usein varsin pirstaleiset rakenteet. Opintojaksojen liittäminen suuremmiksi kokonaisuuksiksi oli ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheen alkuvaiheessa yleistä, mutta monesti integrointeja oli sittemmin purettu, koska aitoja toiminnallisia yhteyksiä ja opettajien välistä yhteistyötä ei ollut toivotulla tavalla löytynyt. Osassa koulutusohjelmista on toki löydetty myös toimivia ratkaisuja. Opintojen pirstaleisuuden ongelmaa on lähdetty ratkaisemaan rakentamalla opetussuunnitelmat työelämäperustaisten, eri oppiaineita integroivien kokonaisuuksien pohjalle.

Opetussuunnitelmatyö on jälleen hyvin ajankohtaista suomalaissa korkeakouluissa. Ammattikorkeakoulut ovat yliopistojen tapaan integroitumassa entistä tiiviimmin osaksi eurooppalaista korkeakoulutusaluetta. Tiivistyvä eurooppalainen yhteistyö tuo haasteita myös opetussuunnitelmatyölle. Opetussuunnitelmien laadinnassa tulee entistä voimakkaammin huomioida koulutusohjelman omien sekä korkeakoulun ja kansallisten lähtökohtien lisäksi eurooppalaisen viitekehyksen vaatimukset.

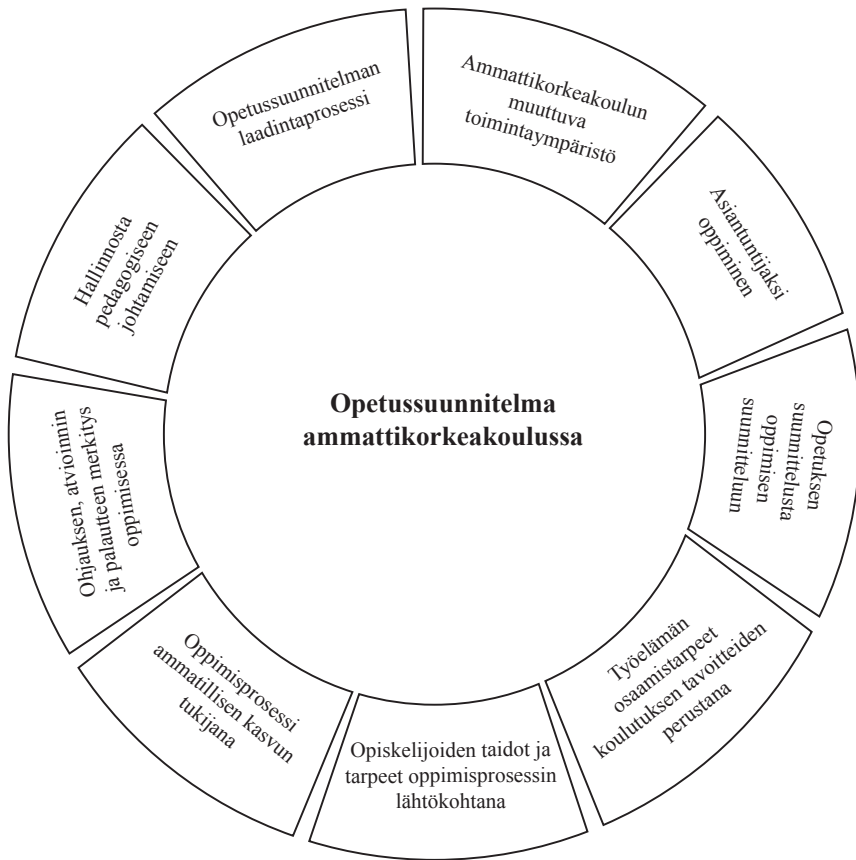
Ammattikorkeakouluissa eletään siis jälleen etsikkoaikaa opetussuunnitelmien ja pedagogisen kehittämisen kannalta. Eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen integroituminen voidaan hoitaa hyvin mekaanisena operaationa puuttumatta kovinkaan syvällisesti opetussuunnitelmien sisältöihin, rakenteisiin tai pedagogisiin ratkaisuihin. Integraatiota keskeisesti ohjaava Bolognan prosessi on kuitenkin nähty monien muiden Euroopan maiden tavoin myös suomalaisissa korkeakouluissa erinomaisena mahdollisuutena koulutuksen sisältöjen ja pedagogisten ratkaisujen uudistamiselle (Tauch 2006, 11). Monissa ammattikorkeakouluissa toteutettiin jo ECTS-järjestelmän käyttöönoton yhteydessä vuosina 2004–2005 laaja opetussuunnitelmauudistus. Useimmissa ammattikorkeakouluissa on parhaillaan menossa aktiivinen kehitystyö opiskelijalähtöisen, osaamisperustaisen ja eurooppalaista yhteistyötä tukevan toimintatavan soveltamiseksi opetussuunnitelmissa ja koulutuksen toteutusratkaisuisa (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007, 26).

Myös meillä, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa, opetussuunnitelmien uudistamiselle asetettiin haastavia ECTS-järjestelmän käyttöönoton yhteydes-

sä. Uudistukseen valmistauduttiin järjestämällä systemaattista, opetussuunnitelmien muutosprosessiin valmentavaa koulutusta kahdenkymmenen opettajan joukolle, joka koostui lähes kaikkien koulutusohjelmien opettajista. Samoin laadittiin suunnitelmat koko ammattikorkeakoulua koskevan uudistuksen toteuttamiseen ja perustettiin muutamien hengen projektiryhmä, joka muiden tehtäviensä ohella on vastannut hankkeen koordinoinnista sekä tuotettiin materiaalia ja hankittiin ulkopuolisia asiantuntijoita uudistuksen tueksi. Opetussuunnitelmien laadintatyö on loppusuoralla, ja ensi syksynä aloittavien ryhmien kanssa uudet suunnitelmat otetaan käyttöön.

Uudistusprosessin toteuttamisen yhteydessä totesimme, että ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmista ja suunnitelmien laadintatyöstä on ollut vaikeaa löytää kirjallisuutta, jonka pohjalta olisimme voineet omaa toimintaamme suunnitella. Monista opetussuunnitelmien uudistustyöhön liittyvistä osioista oli kirjoitettu paljonkin, mutta jäimme kaipaamaan toimivaa kokonaisuajattelua asiasta. Ammattikorkeakouluissa ilmeisesti turvauduttiin varsin usein yliopistojen opetussuunnitelmatyön tueksi tuotettuun materiaaliin, joka onkin osittain toimivaa. Ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulun opetussuunnitelmatyön lähtökohdat ovat kuitenkin monilta osin hyvin erilaisia kuin akateemisesti suuntautuneissa yliopistoissa.

Omien kokemustemme perusteella päätimme uudistusprosessimme kuluessa lähteä kirjaamaan ylös kokemuksiamme ja etsimään ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien ja ammattikorkeakoulumaisen toimintatavan olemusta. Otimme työskentelyn perustaksi oppimisprosessiperustaisen jäsenyyden, jonka perustana ovat työelämän osaamistarpeiden pohjalta määritetyt koulutuksen tavoitteet, opiskelijoiden lähtötilanne koulutuksen alkaessa sekä lähtö- ja tavoitetilän välille rakentuva oppimisprosessi. Tämä jäsenyys toimii koko tämän julkaisun eri osia kokoavana rakenteena (kuvio 1).



Kuvio 1. Julkaisun pää rakenne

Lähdemme luvussa kaksi liikkeelle ammattikorkeakoulujen ja toimintaympäristön muutoksista, ja niiden aiheuttamista haasteista opetussuunnitelmatyölle. Tarkastelun kohteina ovat pääasiassa työelämän ja koko yhteiskunnan muutokset sekä eurooppalaisen integraation vaikutukset. Seuraavassa luvussa hahmottelemme ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä, oppimisen monia mahdollisuuksia ja arvioimme erilaisten oppimismäkemysten soveltuvuutta ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien perustaksi. Oppimismäkemysten kohdalla lähdemme liikkeelle behaviorismista ja päädyimme kognitivismiin ja konstruktivismiin kautta realismiin.

Neljännessä luvussa käymme läpi opetussuunnitelmatyöhön liittyviä käsitteitä, opetussuunnitelmamalleja ja pedagogisia ratkaisuja. Yritämme erityisesti tuoda näkyviin sen, mitä eroja oppimisprosessiperustaisessa lähestymistavassa on perinteiseen opetuksen suunnitteluun pohjautuvaan orientaatioon.

Luvun lopussa esittelemme ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien erityispiirteitä.

Viidennessä pääluvussa paneudumme työelämän osaamisvaatimusten muutosten arviointiin sekä osaamisvaatimusten ja koulutuksen tavoitteiden määrittämiseen. Koulutuksen tavoitteiden kuvaaminen on aina pidetty opetussuunnitelmatyön keskeisenä perustana, mutta opiskelijoiden taitojen ja tarpeiden selvittäminen ja näkeminen oppimisprosessin lähtökohtana ei olekaan yhtä tuttua. Seuraavassa luvussa keskitymme opiskelijoiden elämänvaiheiden kuvaamiseen, nuorten ja aikuisten erojen pohtimiseen opetussuunnitelmatyön kannalta sekä esittelemme konkreettisia työkaluja opiskelijoiden lähtötilanteen selvittämiseen.

Seitsemännessä luvussa lähdemme rakentamaan ammatillisen kasvun prosessia opiskelijoiden lähtötilanteen ja koulutuksen tavoitteiden välille. Käymme läpi ammattidentiteetin kehittymisen vaiheita ja niiden jäsentämistä opetussuunnitelmaan ammatillista kasvua havainnollistavien vuositeemojen avulla. Luvun lopussa tarkastelemme ydinaineksen määrittämistä, oppimista tukevien työtapojen valintaa ja opintojen mittaamista.

Arvioinnin ja ohjauksen merkitys keskeisesti oppimiseen vaikuttavana tekijänä unohdetaan helposti, eikä niihin liittyviä asioita useinkaan pohdita opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Käsittelemme mukaan koko tutkintoa koskevien arvioinnin ja ohjauksen periaatteiden ja menettelytapojen kirjaaminen opetussuunnitelmaan on tärkeää, ja sen takia keskitymme kahdeksannessa luvussa arvioinnin, ohjauksen ja palautteen merkityksen pohtimiseen. Pyrimme tuomaan tässä luvussa erityisesti esille sitä, miten arviointi-, ohjaus- ja palautetilanteet voidaan käytännössä liittää osaksi opiskelijoiden kokonaisvaltaista oppimisprosessia.

Yhdeksännessä luvussa perehdymme muutosprosessien luonteeseen ja onnistumiseen vaikuttaviin tekijöihin sekä ammattikorkeakoulujen pedagogisen johtajuuden haasteisiin. Haluamme erityisesti tuoda esille opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamiseen liittyvää toimintakulttuurillista ulottuvuutta. Viimeisessä luvussa esitämme yhteenvetona opetussuunnitelman uudistusprosessin vaiheista ja uudistustarpeen määrittämisestä. Kirjamme lopuksi haluamme muistuttaa, että työ ei pääty kirjallisen opetussuunnitelman valmistumiseen, vaan suunnitelman käyttöönotossa, toimivuuden arvioinnissa ja kehittämisessä vaaditaan pitkäjänteistä ja systemaattista työtä.

De omnibus rebus et quibusdam aliis.
Kaikista asioista sekä muutamista muista.

2 Ammattikorkeakoulun muuttuva toimintaympäristö

Viime vuosikymmenien aikana tapahtuneelle yhteiskunnalliselle muutokselle on ollut tunnusomaista muutoksen jatkuvasti kiihtyvä nopeus. Merkittävästi koko yhteiskuntaan ja siten myös työelämään vaikuttavia muutoksia ovat globalisoituvaa taloutta, lisääntynyt kulttuurien välinen vuorovaikutus, informaatioteknologian nopea kehitys, verkottuminen ja verkostoituminen sekä työn uudenlainen organisointi. Muutoksen nopeus tulee hyvin esille tiedon määrän kasvussa. Monilla aloilla uutta tietoa tuotetaan niin nopeasti, että viidessä vuodessa jopa puolet tiedosta vanhenee ja korvautuu uudella tiedolla. Se edellyttää ammattitaidon jatkuvaa uusiutumista eli elinikäistä oppimista. (Heiskanen 1999: 24–27; Ruohotie 2000: 17–20.)

2.1 Muuttuva työelämä ja yhteiskunta

Siltalan (2004) mukaan suuri osa työssä olevista voi enemmän tai vähemmän huonosti. Hän arvioi tapahtunutta ja tapahtuvaa muutosta osin myös suhteessa globaaliin kehitykseen. Hän tuo esille esimerkkejä työelämän muutoksesta yhteiskunnallisesti ja samalla sekä organisaatioiden että työssä olevien ja olleiden yksilöiden näkökulmasta.

Maailman historiassa tapahtuneet teknologiset vallankumoukset voidaan Websterin (2002: 8–29) mukaan jakaa kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäinen liittyi maatalouteen, toinen teollistumiseen sekä kolmas tieto- ja viestintäteknikkaan. Vastaavasti voidaan sanoa, että olemme nyt siirtyneet ja osin vielä siirtymässä yhteiskuntakehityksen teollisesta vaiheesta kohti tietoyhteiskuntaa. Tietoyhteiskunnan kehittymistä kuvaavia tunnuspiirteitä ovat Websterin (emt.) mukaan teknologinen kehitys (*technological*), taloudelliset vaikutukset (*economical*), ammattirakenteen muutos (*occupational*), sijaintiin ja välimatkoihin liittyvät (*spatial*) sekä kulttuuriset (*cultural*) tekijät. Tietoyhteiskuntaan keskeisesti liittyvät kehitysilmiot ovat tiedon määrän ennennäkemätön kasvu sekä informaatioteknologian kehitys, joka on mahdollistanut suurten tietomäärien käsittelyn, varastoinnin ja siirron. Teknologinen muutos on vaikuttanut myös taloudelliseen kehitykseen, ammattirakenteisiin, työn sisältöön, ajan ja paikan merkitykseen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä jokapäiväiseen elinympäristöömme. Webster arvostelee tietoyhteiskuntakehitystä siitä, että yhä enemmän kiinnitetään huomiota tiedon määrällisiin ja mitattavissa oleviin tekijöihin kuin tiedon laadulliseen arviointiin. Hänen mukaansa tietoyhteiskunnassa teoreettisen tiedon leviäminen on kiihtynyt ja sillä on entistä merkittävämpi rooli nykyajan ihmisten elämässä.

Työn ja tiedon suhteen tiivistyminen on työelämää läpäisevä muutostrendi – lähes kaikesta työstä on tulossa ainakin jossain määrin tietotyötä. Lavikan (2004: 10) mukaan kehitys johtaa tilanteeseen, jossa tietotyötä on vaikea erotella muusta työnteosta. Hän nimittää työssä tapahtuvaa muutosta työn tietoisumiseksi. Tiedosta ja osaamisesta eri muodoissaan on tullut jälkiteollisen tuotannon ja talouden keskeinen menestystekijä. Työpaikoilla tiedon merkityksen kasvu vaikuttaa vaihtelevassa määrin kaikkiin työtehtäviin.

Työn tietoisuminen on osa yleistynyttä tiimityötä ja monitaitoisuuden vaatimusta. Yhteistyön merkitys korostuu, ja sosiaaliset taidot nousevat eri ammattiryhmissä keskeisiksi. Myös oppimisen vaatimus osana työtä korostuu niin yksilöllillä, ryhmissä kuin koko organisaation tasolla. Työelämän nopeaa muutosta hallitaan oppimalla ja yhteistyöllä. Näiden lisäksi tarvitaan syvällistä tietoa ja asiantuntemusta eri alueilta sekä yksilöiden sitoutumista tulosten saavuttamiseen. Tietoisuminen liittyy myös kykyyn käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa eri tehtävien vaatimusten mukaisesti. Henkilöstöltä edellytetään verkoston yhteistyökumppaneiden tuntemusta ja verkoston toimijoille hajautetun vastuun aiheuttamien paineiden sietämistä. Tarvitaan kielitaitoa ja kansainvälisessä yhteistyössä tarpeellisia kult-

tuurillisia taitoja. Usein myös teollisuudessa ja työn organisoinnissa periaatteena on asiakkaiden palvelu, jossa lisä arvoa tuottavat asiakaskohtaiset vaatimukset. (Lavikka 2004: 10–11.)

Työn tietoistuminen sopii huonosti muodollisen koulutuksen ja tehtäväkohtaisen ammattitaidon käsitteeseen. Työnantajat etsivät työpaikkailmoittelussa laaja-alaisia osaajia, tiimiin sopeutujia ja nopeaan uuden oppimiseen kykeneviä. Työntekijän persoonallisuus ja sopeutumiskyky ovat ratkaisevia, vaikka tiettyjä ammattien perustaitoja pidetään itsestäänselvyytenä. Työprosessien erityistaidot ja tekniset erityispiirteet voidaan oppia työpaikalla työn ohessa.

Kun ammattikuvat laajenevat ja hämärtyvät, myös peruskoulutus tiettyyn ammattiin menettää merkitystään. Tilalle nousee elinikäinen oppiminen. Siltala (2004: 157) toteaa: *”Muodollisiin, yleistettäviin valmiuksiin ei voida siirtyä ilman konkreettista työkokemusta, josta yleistää. Vaikka pysyttäisiinkin samalla alalla, yhä enemmän tarvitaan sekakompetensseja ja yhä enemmän tapahtuu ihmisten välillä ja yhä vähemmän sorvin ääressä.”*

Seppänen (2004: 35–39) tarkastelee myös työelämän vaatimuksia työntekijän näkökulmasta. Hänen mukaansa työn alkuperäiselle vaihtoarvolle on muodostunut korkeampi arvo. Weber on 1900-luvun alussa nimennyt tämän protestanttiseksi etiikaksi, joka liittyy työntekoon sinänsä siihen kuulumattoman eettisen ulottuvuuden – näkyvästi työteliäs on kunniallinen. Tämän saavuttamisesta kertovat ulkonaiset merkit: arvostettu tutkinto, ammattinimike, uusi auto, omakotitalo ja kesämökki. Seppäsen mukaan tämä etiikka ei ole vain velvollisuuksien täyttämistä, vaan siihen kuuluvat kasvu, kehittyminen, kilpailu, innovaatio tai oivallus – mikä tahansa, joka riittää aiheuttamaan erottautumisen elämyksen.

Yhteiskunnallisen muutoksen seurauksena työelämän pätevyysvaatimukset ovat kasvamassa. Oppimisen ja osaamisen merkitys yritysten ja muiden työelämän organisaatioiden menestyksessä on korostunut. Sydänmaanlakan (2002: 14–15) mielestä osaaminen ei pelkästään takaa yrityksen menestystä, vaan kriittinen menestystekijä on nimenomaan uuden osaamisen kehittäminen ja organisaation kyky soveltaa nopeasti uusia oppeja. Heiskasen (1999: 27) mukaan pitäisikin tietoyhteiskunnan sijaan puhua oppimisyhteiskunnasta. Vertanen (2002: 55) tuo mielenkiintoisen näkökulman tietoyhteiskuntakeskusteluun. Hänen mielestään tietoyhteiskunnan yleiset osaamisvaatimukset saattavat antaa vääristyneen kuvan

todellisista osaamistarpeista. Tietoyhteiskunnassa tiedon ja osaamisen merkitys on korostunut, jolloin Vertasen mukaan on vaarana, että käsillä tekemisen perustaidot unohtuvat. Erityisesti ammatillisen koulutuksen haasteena on huolehtia siitä, että meillä on tulevaisuudessakin tietäjien lisäksi myös riittävästi taitajia.

Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista pidetään yhä tärkeämpänä arkipäivän oppimisen muotona. Työpaikoilla esiintyviä oppimisprosesseja on kuvattu kokemuksellisenä oppimisena, tekemällä oppimisena ja toimintakompetenssien kehittymisenä. Nykypäivän työpaikat edellyttävät mm. monipuolisia kommunikaatiovalmiuksia, uuden tietotekniikan hallintaa, ongelmanratkaisukykyä, ryhmä- ja tiimityön osaamista sekä vahvaa sitoutumista työhön. Valtaosa uuden oppimisesta tapahtuu tavalla tai toisella työn kautta formaalin koulutuksen ja kurssituksen merkityksen jäädessä vähemmälle. (Vaherva 2000; Collin 2002.)

Vaikka muutos on yhteiskunnallinen, se vaikuttaa ensisijaisesti yksilöön kohdistuviin vaatimuksiin. Pohjosen (2005: 56–58) mukaan teknologian muutokset ja innovaatiot johtavat työpaikkojen vähenemiseen perinteisillä aloilla, ja samalla luovat uudentyyppistä tarvetta toisaalla. Työn tekeminen myös verkostoituu ja vapautuu vähitellen perinteisistä ajallisista ja paikallisista rajoista. Työpaikat muuttuvat jatkuvan uuden oppimisen laboratorioiksi, joten tulevaisuudessa on vaikea vetää rajaa työn ja koulutuksen välille. Jokaisen odotetaan entistä enemmän ottavan itsenäistä vastuuta oman osaamisensa ylläpitämisestä, kehittämisestä ja verkostoitumisesta.

Selkeimpiä näköpiirissä olevia ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä tapahtuvia muutoksia ovat kansainvälisyys- ja tietoyhteiskuntakehityksen jatkuminen ja sen vaikutukset työelämän vaatimuksiin, nuorten ikäluokkien pieneneminen ja suurten ikäluokkien eläköitymisestä johtuva työvoimatarpeen kasvu sekä elinkeinorakenteen ja alakohtaisten koulutustarpeiden muutokset. Viime vuosikymmenellä vahvistuneen kansainvälistymiskehityksen odotetaan edelleen voimistuvan kuluvan vuosikymmenen aikana. Talouden globalisaatio merkitsee syvenevää maailmanlaajuista työnjakoa ja kiristyvää kilpailua, josta seuraa muutoksia työelämän rakenteisiin, ammatteihin ja osaamistarpeisiin. Tuotannon ja palvelujen paikkasidonnaisuus heikkenee työvoiman ja pääoman aiempaa vapaamman liikkuvuuden seurauksena.

Kaikilla edellä mainituilla muutoksilla on vaikutusta myös koulutusjärjestelmään. Kansainvälinen kilpailu lahjakkaista opiskelijoista, opettajista ja tutkijoista kiih-

tyy. Maantieteelliset rajat ylittävän koulutustarjonnan ennakoidaan lisääntyvän maamme eri alueiden välillä. Myös ulkomaisen tarjonnan odotetaan kasvavan erityisesti virtuaalisen koulutustarjonnan osalta. Kansainvälistyminen näkyy myös yhteiskuntien monikulttuurisuuden lisääntymisenä. Ulkomaalaisväestön määrän arvioidaan kaksinkertaistuvan seuraavan kymmenen vuoden aikana. Koulutuksen kannalta kansainvälistyminen on toistaiseksi näkynyt ensisijaisesti henkilövaihdon kasvuna, mutta jatkossa painopiste on siirtymässä koulutuksen sisältöjen ja toimintatapojen kansainvälistymiseen. (Opetusministeriö 2003b: 7–12; Himanen 2004: 2–3, 27–29.)

2.2 Suomalaiset ammattikorkeakoulut osana eurooppalaista korkeakoulualuetta

Euroopan unionin koulutukseen liittyvät strategiset tavoitteet ohjaavat myös Suomen koulutuspoliittisia ratkaisuja. Eri maiden koulutusjärjestelmiä on kehitetty kansallisista lähtökohdista ja suhteellisen erillään toisistaan. Näin syntynyttä koulutuksen monimuotoisuutta halutaan edelleen arvostaa, mutta toisaalta tarvitaan yhä enemmän yhteistyötä ja liikkuvuutta, jotta eri maiden kansalaiset voisivat hyötyä monimuotoisuudesta, eikä järjestelmien yhteensopimattomuus aiheuttaisi heille kohtuuttomia rajoituksia. (Euroopan komissio 2002; Liljander 2004.)

Euroopan eri maiden opetusministereiden vuonna 1999 pitämän kokouksen julistuksen myötä käynnistyi ns. Bolognan prosessi, jonka tavoitteena on luoda Euroopasta yhtenäinen, yhteensopiva ja houkutteleva korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä.

Päämääräksi on asetettu

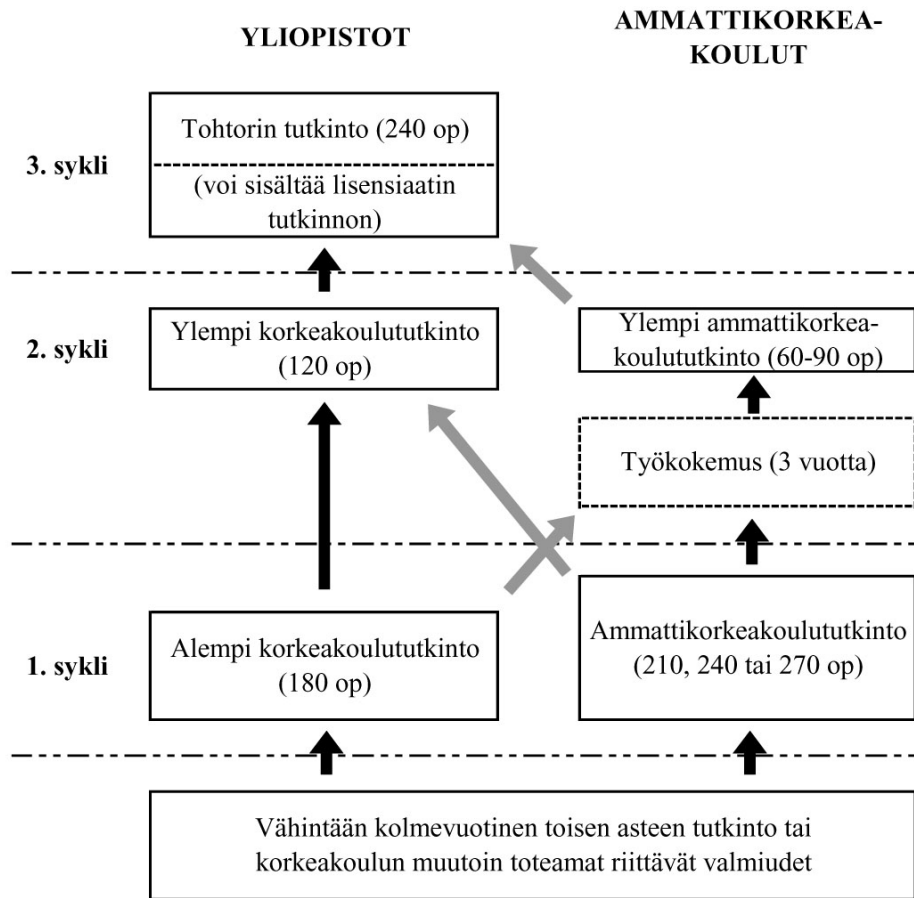
- maailman paras laatutaso koulutuksessa,
- Euroopan nousu opiskelijoiden ja tutkijoiden suosituimmaksi kohteeksi,
- unionin sisäisen liikkuvuuden kannalta riittävän yhteensopivat koulutusjärjestelmät,
- tutkintojen tunnustaminen ja vertailtavuuden parantaminen,
- kansainvälisen yhteistyön ja verkostoitumisen vahvistaminen sekä
- elinikäisen oppimisen mahdollistaminen kaikenikäisille.

Proessin lähivuosien tavoitteita ovat koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmien kehittäminen, tutkintorakenteiden yhdenmukaistaminen kahden syklin mallin pohjalta sekä tutkintorakenteiden ymmärrettävyyden parantaminen ottamalla käyttöön yhtenäinen opintojen mitoitussjärjestelmä (ECTS).

Ammattikorkeakoulujen osalta prosessi käynnistyi vuonna 2004. Tutkintorakenteiden muuttamiseen ei voitu heti ottaa selvää kantaa, koska ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vakinaistamispäätös tehtiin vasta vuonna 2005, jolloin ammattikorkeakoulujen tutkintorakenteet uudistettiin pääosin Bolognan mallin mukaiseksi. Ensimmäisen syklin ammattikorkeakoulututkinto on laajuudeltaan 3,5–4 vuotta (210–240 op), muutamissa poikkeustapauksissa 4,5 vuotta (270 op). Toisen syklin työelämän kehittämiseen tähtäävän ylempien ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on 60–90 op. Tutkintojen suorittamisen välillä edellytetään, että opiskelija on hankkinut alan työkokemusta ennen ylempien tutkinnon opintojen aloittamista. Aloituspaiikkojen mitoituksen osalta tavoitteena on, että ylempien ammattikorkeakoulututkinnon voi suorittaa noin 20% perustutkinto-opiskelijoista. Kuviossa 2 on esitetty ammattikorkeakoulututkintojen asema maamme korkeakoulujärjestelmässä (Opetusministeriö 2005a: 25).

Suomen korkeakouluissa siirryttiin vuonna 2005 ECTS-opintopisteytyksen käyttöön, mikä on tarkoittanut opintoviikko-käsitteestä luopumista opintojen mitoituksen perustana. Opintojen mitoituksen lähtökohtana on opiskelijan työmäärä, joka tarvitaan oppimistuloksina tai hankittavina taitoina määriteltävien oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Yhden lukuvuoden kokopäiväinen opiskelu vastaa opiskelijan 1600 tunnin työmäärää ja 60 opintopistettä. Yksi työviikko (40 h = 1 opintoviikko) vastaa siis 1,5 opintopistettä. Työmäärän käsite tarkoittaa aikaa, joka keskimääräiseltä opiskelijalta kuluu vaadittujen oppimistulosten saavuttamiseen.

Pohjimmiltaan ECTS-järjestelmään siirtymisessä on kyse paljon syvällisemmästä muutoksesta kuin opintojen mitoitussjärjestelmän muutoksesta mekaanisia muutokertoimia käyttäen. Järjestelmän kaksi keskeistä käsitettä ovat opiskelijan työmäärä (*student workload*) ja koulutuksen tavoitteiden määrittäminen konkreettisinä oppimistuloksina (*learning outcomes*) ja osaamisena (*competencies*). Voidaan siis puhua opiskelijälähtöisestä sekä oppimis- ja osaamisperustaisesta järjestelmästä. (European Commission 2004.)



Kuvio 2. Ammattikorkeakoulututkintojen asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Opetusministeriö 2005a: 25).

Maamme korkeakoulujen kannalta paljon mitoitussjärjestelmän muutosta haastavampi asia on opiskelijälähtöiseen ja oppimisprosessiperustaiseen toimintatapaan siirtyminen. ECTS-järjestelmän aito soveltaminen on edellyttänyt monissa koulutusohjelmissa toimintaorientaation muutosta opetussuunnitelmien laadinnassa ja ennen kaikkea toiminnan käytännön toteutuksessa, esimerkiksi opetusjärjestelyissä, ohjauksessa ja arvioinnissa. Opetusta ja oppimista ensisijaisesti ohjaavana tekijänä tulisi olla tavoitteellinen osaamisen kehittäminen eikä pelkkä tutkinnon suorittamiseen vaadittavien opintojaksojen suorittaminen. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007: 21.)

Euroopan korkeakoulujen siirtymisellä kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään ja yhtenäiseen opintojen mitoitusjärjestelmään on merkittävä vaikutus myös ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien laadinnalle. Ammattikorkeakouluilla on muodollisesti varsin suuri vapaus päättää omien opetussuunnitelmiansa sisällöistä, tavoitteista ja menetelmällisistä ratkaisuista. Toisaalta korkeakoulujen edellytetään tiivistävän yhteistyötään paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Koulutuksen rakenteiden ja osaamistavoitteiden määrittelyn yhtenäistämisen tavoitteena on parantaa liikkuvuuden edellytyksiä opintojen aikana korkeakoulujen sisällä ja välillä, mutta myös opintojen jälkeen työelämässä. Eri maissa suoritettujen tutkintojen tunnustaminen ja vertailtavuus edellyttää, että koulutuksen tavoitteet sidotaan konkreettisiin työelämäperustaisiin osaamisvaatimukseen ja -kuvauksiin. Opetussuunnitelmatyössä huomioitavien muuttujien määrä näyttää siis lisääntyvän, ja ammattikorkeakoulututkinnot tulee siis entistä selkeämmin nähdä osana eurooppalaista korkeakoulujärjestelmää ja yksilöiden elinikäisen oppimisen jatkumoa.

Eurooppalaisen yhteistyön tiivistyessä on hyvä pitää mielessä, että koulutus on aina kiinteässä yhteydessä siihen kansalliseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan, jossa se toteutuu. Se on olennainen osa yhteiskunnan rakennetta. Koulutuksen toimintamallit, sisällölliset painopisteet ja arvot liittyvät yhteiskunnan rakenteisiin, koulutusta tukeviin instituutioihin, kulttuurisiin toimintamalleihin ja arvoihin. Jos koulutuksen kansalliset kehittämissuunnitelmat ja tuloksellisuuden arviointi sidotaan yksipuolisesti kansainvälisiin mittareihin, koulutus jää arvotyhjiöön ja sen myötä kulttuurisesti sekä rakenteellisesti yhteiskunnasta irralliseksi. Tällainen korkeakoulu vieraannuttaa työntekijät eikä pysty kohtaamaan opiskelijoiden todellisuutta.

2.3 Ammattikorkeakoulu muuttuvana toimintaympäristönä

Muutosten nopeutuminen, kilpailun kiristyminen, toimintojen tehostamisen vaatiminen sekä monimutkaisuuden ja epävarmuuden lisääntyminen ovat edellyttäneet organisaatioilta entistä suurempaa joustavuutta ja sopeutumiskykyä. Tämän takia myös ammatillisen koulutuksen edellisillä vuosikymmenillä muotoutunutta, keskusjohtoista ja koulutuksen omien lähtökohtien perusteella rakennettua järjestelmää nähtiin tarpeelliseksi uudistaa 1990-luvun alussa. Koulutuspolitiikan ja -järjestelmän muospaineiden lisäksi ammatillisen koulutuksen kehitystarpeita korostivat uudet käsitykset oppimisesta ja tiedosta. Siihen vaikuttivat vahvasti myös työelämän nopeasti muuttuneet rakenteet ja osaamistarpeet. Uusiin haastei-

siin vastaamiseksi päädyttiin koulutuksen rakenteiden voimakkaaseen uudistamiseen. Perustettiin monialaiset ammattikorkeakoulut, ja myös toisen asteen ammatillinen koulutus koottiin alueelliseksi, monialaisiksi konserneiksi. (Auvinen 2004; Raivola ym. 2001.)

Edellä mainittujen muutosten seurauksena 2000-luvun alun ammattikorkeakoulu on opettajan työympäristönä selvästi erilainen kuin keskiasteen ammatillinen oppilaitos. Eri alojen ammatilliset oppilaitokset on yhdistetty monialaisiksi ja useimmiten maakunnallisiksi ammattikorkeakouluiksi. Järjestelmätason rakenteelliset muutokset ovat edenneet ripeästi valtakunnan tasolla. Ammattikorkeakoulujen sisäinen ja niiden välinen rakenteellinen uudistus jatkuu edelleen ja erityisesti eri alojen toimintakulttuurien yhteensovittaminen on osoittautunut haasteelliseksi tehtäväksi. Myös käytännön opetuksen lähtökohtia on jouduttu miettimään uudelleen, mutta monissa yksiköissä toiminnan laadullinen uudistaminen on jäänyt järjestelmätason muutosten varjoon. (Raivola ym. 2001.)

Keskiasteen ammatillisen koulutuksen aikakaudelle tyypillisestä järjestelmäkeskeisestä koulutuspolitiikasta on siirrytty tuloskeskeisen koulutuspolitiikan aikakauteen (Lampinen 1998). Ammattikorkeakoulujen mahdollisuuksia vastata alueellisen kehittämisen haasteisiin on pyritty tukemaan siirtämällä päätösvaltaa keskushallinnosta ammattikorkeakouluihin. Samalla koulutuksen suunnittelu- ja kehittämisvastuu on siirtynyt pääasiassa koulutusohjelmien ja opettajien vastuulle. Keskushallinnon rooli on muuttunut suorasta toiminnan ohjauksesta toiminnan tulosten seuraamiseen ja arviointiin, joka on tulosohjausjärjestelmien kehittymisen myötä alkanut rajoittaa ammattikorkeakoulujen ja opettajien autonomiaa uudella, entisestä ohjauksesta poikkeavalla tavalla.

Ammattikorkeakoulujen toiminnan perusluonne on keskiasteen ammatillisten oppilaitosten perusluonnetta avoimempi, ja yhteistyön merkitys koulutuksen ulkopuolisen maailman kanssa on korostunut. Koulujen omista tiloista on siirrytty hyödyntämään entistä enemmän työelämän tarjoamia oppimisympäristöjä, ja toisaalta ammattikorkeakoulujen tehtävänä on myös työelämän kehittäminen ja uuden yrittäjyyden tukeminen. Alueellisen ja kansallisen yhteistyön lisäksi myös kansainvälinen yhteistoiminta on laajentunut voimakkaasti.

Myös opiskelijoiden tarpeet ja odotukset ovat muuttuneet. Korkeakoulujen kilpailu uusista opiskelijoista on kiristynyt, koska suurelle osalle nuorten ikäluokasta on

ollut tarjolla opiskelupaikka joko ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Opiskelijaryhmien epäyhtenäisyys ja opiskelijoiden halu yksilöllisiin valintoihin on lisääntynyt, kynnys palautteen antamiseen alentunut sekä sitoutuminen opintoihin heikentynyt. Opiskelijoiden ammatillinen suuntautuminen ei ole ollut yhtä vahvaa kuin aikaisemmin, mutta toisaalta heillä oli paljon sellaisia valmiuksia, jotka aiemmin opiskelijoilta puuttuivat. Opiskelijan rooli suhteessa opettajiin on muuttumassa entistä tasavertaisemmaksi yhteistyökumppanuudeksi. Tämä on pätenyt erityisesti aikuiskoulutuksessa, jonka osuus ammattikorkeakoulun toiminnassa on voimakkaasti kasvanut.

Ammattikorkeakoulun opettajan työnkuva on 2000-luvun alussa selvästi monipuolistunut ja laajentunut kymmenen vuoden takaisesta tilanteesta (taulukko 1). Perinteisen opetustyön osuus on pienentynyt, ja opettajan työ on koostunut varsinaisen opettamisen lisäksi lukuisista muista tehtävistä (Rauhala 2004: 58). Opettajilta vaaditaan entistä monipuolisempaa asiantuntijuutta ja osaamista, mikä edellyttää opettajalta jatkuvaa osaamisen päivittämistä (Lehtisalo 2002). Useissa koulutusohjelmissa opettajajoukko on jakautunut aktiivisiin uusien toimintojen kehittäjiin sekä toisaalta opetustyöhön ja oman työnsä kehittämiseen keskittyviin opettajiin (Mäki 2004: 129). Monien opettajien työssä on edelleen paljon 1990-luvun alun opettajuuden piirteitä. Uutena piirteenä kaikkien opettajien työssä on ollut osallistuminen koulutusohjelman toiminnan suunnittelemiseen ja kehittämiseen. Toiminnan avautuminen on johtanut vuorovaikutuksen laajenemiseen ammattikorkeakoulujen eri alojen välillä, kansainvälisessä yhteistyössä ja erityisesti työelämäsuhteiden vahvistuessa. Erityisesti kehittämistyössä ja työelämäyhteyksissä aktiivisesti mukana olevat opettajat ovat joutuneet hajottamaan itsensä monelle taholle ja ottamaan jatkuvasti haltuunsa uusissa haasteissa tarvittavia tietoja ja taitoja. Samalla pääasiallinen vastuu perusopettamisesta on jäänyt entistä pienemmälle opettajajoukolle. (Auvinen 2004: 364–365.)

Vuonna 2010 ammattikorkeakoulun opettaja ennakoidaan olevan entistä enemmän vaihtoehtoja työnkuvansa rakentamiseen. Meneillään oleva vuosikymmen on pedagogisen ja ammattikorkeakoulun päätehtäviä integroivan kehityksen vuosikymmen (ks. Rauhala 2002). Ammattikorkeakoulujen toiminnan profiilit tarkentuvat ja toivottavasti näin tapahtuu myös opettajien työnkuville. Tällaisen kehityksen tärkeänä edellytyksenä pidämme siirtymistä vielä yleisesti käytössä olevista sirpaleisista opetussuunnitelmista juonellisiin, eri oppiaineita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi yhdistäviin opetussuunnitelmiin. Tällaisella muutoksella

voidaan vähentää sekä opettajien että opiskelijoiden työn kuormittavuutta ja lisätä työn mielekkyyttä. Tällaista uudistusta ei voida toteuttaa pelkästään rationaalisena ja mekaanisena prosessina, vaan kyseessä on syvällisempi, organisaation toimintakulttuuriin liittyvä muutos. (Fink & Stoll 1998.)

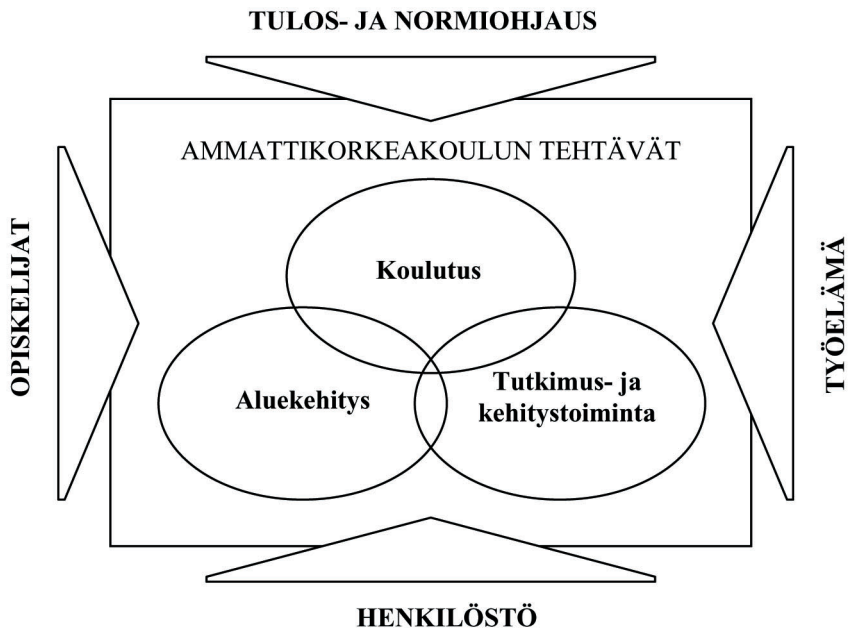
Taulukko 1. Ammattikorkeakoulun opettajan työn ja osaamisvaatimusten muutoksia 1990–2010 (Auvinen 2004, 367).

	Ammatillinen opettaja 1990-luvun alussa	Ammattikorkeakoulun opettaja vuonna 2002	Ammattikorkeakoulun opettaja vuonna 2010
Sisällöllinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • oman ammattiaineen sisällöllinen ja käytännöllinen hallinta 	<ul style="list-style-type: none"> • ammatillinen yleis- ja erikoisosaaminen • teorian ja käytännön yhdistäminen • ammatillinen uudistuminen • työelämän hyödyntäminen oppimisympäristönä 	<ul style="list-style-type: none"> • yksilön ja yhteisön ammatillinen osaaminen ja uudistuminen • uuden tiedon luominen ja aktiivinen hyödyntäminen • kyky soveltaa teoriaa käytäntöön ja mallintaa käytännön ilmiöitä
Menetelmällinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • opettajajohtoinen pedagogiikka • (puhe)viestinnän taidot • oman työn suunnittelu 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogiikan uudistaminen • tietotekninen osaaminen ja tiedonkäsittelyn taidot • projektityötaitot • suunnittelu- ja ohjaustaidot • viestintätaidot (kirjoittaminen) • kansainvälistyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • oppimisprosessiperustainen pedagogiikka • ammatillisen kasvun ohjaaminen • tutkimus- ja kehitystoiminta • verkko-opetus ja sisällön tuotanto • viestintätaidot (kuvallinen viestintä, kuunteleminen, monikulttuurisuus)
Henkilökohtaiset ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> • itsenäinen ja tunnollinen virkamies • vuorovaikutustaidot työyhteisön sisällä 	<ul style="list-style-type: none"> • sisäinen yrittäjyys • oman työn arviointikyky • kyky yksilölliseen kohtaamiseen • vuorovaikutustaidot (sisäiset ja ulkoiset suhteet) 	<ul style="list-style-type: none"> • sisäinen yrittäjyys ja tulosvastuu • yhteyksien rakentaminen ja yhteisöllinen työskentely • erilaisuuden hyödyntäminen • metakognitiiviset taidot
Opettajan työn ydin	<p>Oman oppiaineen itsenäinen asiantuntija, jonka tehtävä oli oppiaineen jäsentäminen, esittäminen ja harjoittaminen sekä tiedon perillemenon ja taitojen hallinnan varmistaminen.</p>	<p>Monipuolinen asiantuntija, jonka työ koostuu opetuksen lisäksi monista muista tehtävistä. Työelämäyhteyksien rakentaja, oman työn ja työyhteisön suunnittelija ja kehittäjä tai usein myös perinteinen opettaja.</p>	<p>Asiantuntijayhteisön jäsen oppimisen ohjaaja, yhteyksien luoja ja työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttaja. Työelämän kehittäjä ja yhteiskunnallinen vaikuttaja. Opettajien työtehtävät erilaistuvat.</p>

Koulutusorganisaatioiden kiristyvässä kilpailussa menestyminen edellyttää ammattikorkeakouluilta entistä vahvempaa sisäistä ja ulkoista verkottumista. Opettaja ei voi enää olla pelkästään oman oppiaineensa asiantuntija, vaan yhä enemmän oppimisen ohjaaja, yhteyksien luoja, oppimisympäristöjen rakentaja ja työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttaja. Osaamisvaatimusten luettelo näyttää edelleen pitenevän, mutta olennainen ero aiempaan on siinä, että toivottavasti vastuu kannetaan enenevästi yhdessä toisten opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Yliopettajien osuus opettajakunnasta kasvaa, koska heillä on muita opettajaryhmiä tärkeämpi rooli tutkimus- ja kehitystehtävissä, jatkotutkintokoulutuksessa ja yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa. (Auvinen 2004: 365.)

Myös ammattikorkeakoulujen tehtäväkentän laajentuminen vaikuttaa opetussuunnitelmatyöhön. Ammatillisiin asiantuntijatehtäviin valmentavan opetuksen lisäksi ammattikorkeakoulujen tehtäviksi on uudessa lainsäädännössä entistä selvemmin määritelty tutkimus- ja kehitystoiminta sekä alueellisen kehityksen tukeminen (L 351/2003). Ammattikorkeakoulun tehtäväkenttää, ja sitä rajaavia reunaehtoja on havainnollistettu kuviossa 3. Erilaisista kehittämisprojekteista ja hankerahoituksesta on tullut merkittävä osa koulutusorganisaatioiden toimintaa, mutta ammattikorkeakoulun päätehtävien integraatio ei ole vielä toteutunut toivotulla tavalla (ks. Rauhala 2002: 62–63). Uudessa laissa ammattikorkeakoulun tehtävä on määritelty seuraavasti:

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimukseen sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi. Ammattikorkeakoulu voi antaa ammatillista opettajankoulutusta sen mukaan kuin siitä erikseen säädetään.



Kuvio 3. Ammattikorkeakoulun tehtäväkenttä

Ammattikorkeakoulujen tehtäväkentän laajentuminen ja toimintaympäristön muutokset edellyttävät uudenlaista orientaatiota opetussuunnitelmatyöhön. Tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitystehtävä ovat nousemassa tasavertaisiksi ammattikorkeakoulun päätehtäviksi koulutuksen rinnalle. Rauhalan (2003) mukaan koulutuksen, tutkimus- ja kehitystoiminnan sekä aluekehitystyön integraation toteuttaminen on yksi ammattikorkeakoulujen pedagogisen johtamisen keskeisistä haasteista. Ammattikorkeakoulujen päätehtävien integraatio vaatii aluekehityksen sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan vahvistumisen lisäksi koulutuksen rakenteiden ja pedagogisten ratkaisujen uudistamista sekä ennen kaikkea yhdessä rakennettua ymmärrystä toiminnan pedagogisista lähtökohdista. Opetussuunnitelmissa tulee siirtyä hallinnollisista, opettajan työtä jäsentävistä ja oppiainejakoisista Lehrplan-suunnitelmista kohti ammatillisen kokonaiskehityksen huomioivaa ja kokonaisvaltaisiin oppimiskokemuksiin perustuvaa curriculum-ajattelua (ks. Malinen 1992: 12–15; Karjalainen 2003: 50–53; Raivola ym. 2001: 10–11). Oppimisen liittäminen aitoihin asiayhteyksiin, opetuksen hankkeistaminen, sekä tutkimus- ja kehitystehtävien joustava toteuttaminen on vaikeaa sirpaleisen, oppiainejakoisen ja usein varsin jäykän opetussuunnitelman yhteydessä.

Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen on viime vuosien aikana jälleen noussut korkeakoulutuspolitiikan painopistealueeksi. Opetusministeriö on asettanut ammattikorkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen tavoitteeksi toiminnan tehostamisen, laadun parantamisen ja alueellisen vaikuttavuuden vahvistamisen. Korkeakoulujen edellytetään laajentavan yhteistyötään duaalijärjestelmän pohjalta lisäämällä yhteisiä toimintoja ja verkostoja sekä muodostamalla yhteisiä yksiköitä. Useita ammattikorkeakoulujen yhteenliittymiä onkin jo syntynyt tai valmis-teilla. Rakenteellisen kehittämisen vahvistuessa on Rauhalan (2007: 17) mukaan vaarana, että ammattikorkeakoulujen 2000-luvulla vahvistunut sisällöllinen ja pedagoginen kehittäminen jää toissijaiseksi rakenteellisten uudistusten sitoessa organisaation voimavaroja ja aiheuttaen epävarmuutta henkilöstössä.

Non est ad astra mollis e terris via.

Maan päällä tie tähtiin ei ole helppo.

3 Asiantuntijaksi oppiminen

Oppimiskäsitysten pohjana ovat ihmiskäsitys ja käsitys tiedon olemuksesta. Tietoteoreettiset kysymykset liittyvät siihen, mitä tieto on ja miten sitä hankitaan. Objektiivisen tietokäsityksen mukaan tieto on aistihavaintoihin perustuvaa, mitattavissa olevaa ja kiistatonta. Ihmisten on mahdollista saada maailmasta ja sen ilmiöistä tasapuolista, puolueetonta ja tiedon esittäjästä riippumatonta tietoa. Tiedon katsotaan olevan totta silloin, kun se vastaa objektiivista todellisuutta. Objektiivisen tietokäsityksen sijaan ovat nykyisin korostuneet rationaalinen, pragmaattinen (käytännöllinen) ja konstruktivistinen käsitys tiedon muodostuksesta. Rationalismin mukaan tiedon ensisijaiset lähteet ovat ihmisen järki ja ajattelu. Pragmaattisen tietokäsityksen mukaan todellisuus ei ole pysyvä, vaan jatkuvasti muutoksessa oleva tila. Tällöin tiedon muodostuminen perustuu keskeisesti ihmisen omaan toimintaan, ja totuutena pidetään tietoa, joka osoittautuu käytännössä toimivaksi. (Tynjälä 1999: 23–26.)

Myös ihmiskäsitys on pohjana omaksutulle oppimiskäsitykselle. Jokaiseen kulttuuriin liittyy oma käsityksensä ihmisluonteesta ja ihmisenä olemisesta. Usein ihmiskäsitys on kuitenkin huonosti tiedostettu tai kokonaan tiedostamaton. Ihmiskäsityksiä on ryhmitelty monilla eri tavoilla, mutta naturalistisella, humanistisella ja kristillisellä näkemyksillä on ollut suurin merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa (Jaatinen 1999: 45–46). Naturalistisen/mekanistisen ihmiskäsityksen mukaan ih-

minen on ympäristönsä määräämä, vailla vapaata tahtoa ja ulkoisin ärsykkein ohjattavissa. Oppija nähdään passiivisena valmiin tiedon vastaanottajana. Humanismi perustuu näkemykseen ihmisestä pohjimmiltaan hyvänä, itsenäisenä ja muista riippumattomana. Jokaisella on oikeus rakentaa oma elämänsä. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen tiedon hankkija, käsittelijä ja arvioija ja omien tietorakenteidensa jäsentäjä ja luoja. Kristillisen käsityksen pohjana on näkemys jokaisesta ihmisestä ainutlaatuisena yksilönä, jolla on vapaa tahto. Humanistisesta käsityksestä poiketen ihminen nähdään myös epätäydellisenä sekä toisten tukea ja ohjausta tarvitsevana.

Oppimiskäsitykseen kuuluu tietoon ja ihmisiin liittyvien perusolettamusten lisäksi pedagogisia näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan parhaiten edistää (Tynjälä 1999: 28). Kirjallisuudessa puhutaan usein vanhasta ja uudesta oppimiskäsityksestä. Vanhalla oppimiskäsityksellä tarkoitetaan yleensä behaviorismia ja uudella konstruktivismia. Viime vuosina behaviorismin ja konstruktivismin rinnalle on oppimisteorioihin liittyvässä keskustelussa noussut kolmas vaihtoehto: realismi (esim. Puolimatka 2002; Kalli 2003).

3.1 Behaviorismista realismiin

3.1.1 Behaviorismi

Behaviorismi on oppimiskäsitys, jossa ulkoista käytöstä pidetään todellisena ja konkreettisena. Oppiminen määritellään siten ulkoisen ja havaittavissa olevan käyttäytymisen muutokseksi, ja oppimisen perustana ovat yksilön fyysiset kokemukset. Behaviorismi pohjautuu lähinnä objektiivisen tiedonkäsitykseen ja naturalistiseen/mekanistiseen ihmiskäsitykseen. Behaviorismin ajatukset perustuvat venäläisen psykologin Ivan Pavlovin (1849–1936) tekemiin tutkimuksiin. Hänen teoriansa klassisesta ehdollistumisesta on puutteellinen ja toimii ainoastaan refleksiin perustuvassa käyttäytymisessä: ehdollistumisen edellytys on, että refleksi liitetään ärsykkeeseen, johon sillä ei ole luonnollista yhteyttä. Vain pieni osa käyttäytymisestämme ja reaktioistamme ovat reflekseistä aiheutuva. (Säljö 2004: 48–49.)

Amerikkalainen psykologi B. F. Skinner (1904–1990) pani alulle toisen behavioristisen suuntauksen, joka toi behaviorismia lähemmäs arkipäiväisiä käyttäytymismuotoja. Skinnerin lähtökohta oli, että yksilöllä on taipumus toistaa käyttäytymisen, josta kokee saavansa positiivista palautetta eli palkkion tai vahvistuksen,

ja jolla voidaan välttää jokin epämiellyttävä. Käyttäytymismuodot, joita ei vahvisteta, ovat taipuvaisia vähentymään ja voivat hävitä kokonaan. (Säljö 2004: 49–50.)

Behaviorismin periaatteiden käyttö opetuksessa perustuu pitkälti Skinnerin ohjelmoidun opetuksen malliin, joka on kaikkein pisimmälle viety behaviorismin sovellus. Mallin keskeisiä käsitteitä ovat ärsyke, reaktio, vahvistaminen, systemaattisuus ja pääteikäyttäytyminen. Ohjelmoidussa opetuksessa opetettava asia pilkotaan pieniin asiakokonaisuuksiin, jotka opettaja esittää tarkan opetussuunnitelman mukaisesti. Suunnitelmissa opittava aines on jaettu sisällöllisesti ja ajallisesti osiin. Opettaja on tiedon haltija ja välittäjä. Hän on koulutusteknologi, jonka tehtävänä on opetettavan asian esittäminen yksityiskohtaisen suunnitelman mukaan osoitettuna ja ajoitettuna. Lisäksi opettaja kontrolloi oppimistuloksia vertaamalla niitä haluttuun pääteikäyttämiseen ja antaa palautetta oppijoiden suorituksista palauttamalla tai rankaisemalla/sammuttamalla. Tiedon katsotaan sijaitsevan yksilön ulkopuolella, joten opiskelijan roolina on tiedon passiivinen vastaanottaminen. Oppimisen katsotaan tapahtuvan suoraviivaisesti hyvän opetuksen seurauksena. Tieto rakentuu yhdistämällä pieniä tietopalasia toisiinsa suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Tietopalasten liittäminen ja soveltaminen käyttäytymiseensä on yksilön vastuulla. (Säljö 2004: 50; Tynjälä 1999: 29–30; Rauste-von Wright & von Wright 1994: 111–113; Peltonen, Räsänen & Stukát 1969: 5–6.)

Keskiasteen ammatillisessa koulutuksessa sovellettiin 1980-luvulla hyvin yleisesti ohjelmoidun opetuksen periaatteita, ja tämän Skinnerin kehittämän opetusteknologian vaikutukset näkyvät edelleen ammatillisessa koulutuksessa. Poikelan (2003, 112) mukaan useimpien opettajien ammatillinen ja monesti myös pedagoginen peruskoulutus on toteutettu behavioristisilla menetelmillä. Vaikka behaviorismista onkin virallisesti luovuttu, se kuitenkin edelleen vaikuttaa opetuskäytäntöihin ainakin tiedostamattomalla tasolla.

3.1.2 Kognitivismi

Behaviorismin rinnalle alkoi 1950-luvulla kehittyä ns. kognitiivinen suuntaus, jossa oppiminen nähtiin lähinnä tiedon taltioimisena muistiin erilaisten prosessien seurauksena. Tällöin alettiin tutkia ihmisen ajattelua, älyä ja järkeä. Aivoja pidettiin 'prossessorina' ja ihmisten sanottiin hankkivan, käsittelevän ja tallentavan tietoa ja hakemaan sitä muististaan ja muistijärjestelmistään. (Säljö 2004: 52–53.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan tieto on luonteeltaan suhteellista ja muuttuvaa. Tiedon ei behaviorismin tapaan oletettu olevan tarkasti määriteltävissä oleva kokonaisuus, joka voitiin sopivasti jaoteltuna siirtää opiskelijoille. Sen sijaan korostettiin opiskelijoiden oman aktiivisen toiminnan, sisäisten prosessien ja ymmärtämisen merkitystä oppimisessa. Kognitivismissa oppimista pidetään älyllisesti ohjautuneeksi toiminnaksi, joka perustuu ymmärtämiseen, havaitsemiseen ja kielellisiin prosesseihin. (Järvelä & Salovaara 1998).

Kognitivismiin liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat skeemat, tiedon rakentaminen, assimilaatio, akkomodaatio ja tiedollinen ristiriita. Skeemalla tarkoitetaan kokemusten ja toimintojen järjestämistä yksilön kannalta merkityksellisiksi tietorakenteiksi, jotka toimivat uusien havaintojen, tulkintojen ja toiminnan jäsentämisen pohjana. Tietorakenteiden muodostuminen tapahtuu havaintojen valikoinnin, aktiivisten ajatteluprosessien sekä uuden havaintoaineksen ja aikaisempien kokemusten yhdistelyn kautta. Tietorakenteiden eli skeemojen kehittyminen perustuu akkomodaatioon (mukauttaminen) ja assimilaatioon (liittäminen). Akkomodaatio muuttaa tietojamme, käsityksiämme ja odotuksiamme, joten sen seurauksena tapamme jäsentää tietoa muuttuu ja tietorakenteemme uudistuvat. Assimilaatiolla tarkoitetaan uuden tiedon yhdistymistä olemassa olevaan tietorakenteeseen. Tiedollisella ristiriidalla tarkoitetaan tilannetta, jossa opiskelija huomaa omien tietorakenteidensa puutteellisuuden ja soveltumattomuuden. (Järvelä & Salovaara 1998; Rauste- von Wright & von Wright 1994: 26.)

Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen perustuvassa opetuksessa tavoitteena on tiedollisen ristiriidan synnyttäminen ja tietorakenteiden muodostumista tukeva looginen asioiden esittäminen. Oppimisprosessi käynnistyy tiedollisen ristiriidan synnyttämisellä, jonka tavoitteena on vanhojen tietorakenteiden kyseenalaistaminen, oppimistarpeiden havaitseminen ja oppimismotivaation vahvistaminen. Ammattikorkeakouluopetuksessa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opintojakso aloitetaan tutustumalla työelämässä toimivan alan ammattilaisen toimintaan ja määrittelemällä sitä kautta omia henkilökohtaisia oppimistavoitteita. Kognitiivisen oppimiskäsityksen soveltaminen maamme ammatillisessa koulutuksessa vahvistui 1980-luvun lopulta alkaen. Esimerkki kognitiivisen oppimisen soveltamisesta on Engeströmin (1994) esittämä täydellisen oppimisen malli, jonka vaiheita ovat motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen, arviointi ja kontrolli.

3.1.3 Konstruktivismi

Kognitivismi on kirjava kokoelma teoreettisia näkökulmia. Konstruktivismi on saanut kognitivismin eri muunnelmista viime vuosina suurimman merkityksen. Konstruktivismilla ja kognitiivisella mallilla on siten yhteiset juuret, vaikka konstruktivismi on ottanut myöhemmin vaikutteita humanismista ja oppimisen yhteisölliseen luonteeseen liittyvistä lähestymistavoista. (Manninen & Pesonen 2001: 70.)

Uudesta oppikäsituksesta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä konstruktivismia, joka perustuu käsitykseen tiedon suhteellisuudesta (konstruktivistinen ja pragmaattinen tiedonkäsitys), humanistiseen ihmiskäsitykseen ja oppijan näkemiseen aktiivisena tiedonrakentajana. Sen mukaan tietomme maailmasta ei voi olla kiistaton tai absoluuttista, vaan totuutena voidaan pitää käytännössä toimivaa, elinkelpoiseksi osoittautuvaa ja yleisen mielipiteen mukaan oikeana pidettävää tietoa. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on perimmiltään hyvä. Ihmisen käyttäytymisen ja toiminnan puutteet johtuvat siitä, että ihmisen oman persoonallisuuden kasvu on estetty ja tukahdutettu. Konstruktivismin mukaan ihmismieli ei passiivisesti vastaanota aistihavaintoja, vaan rakentaa aktiivisesti käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin perustuvaa tietoa. Konstruktivismista on kehittynyt lukuisia eri suuntauksia, jotka usein jaetaan yksilön oppimista painottavaan radikaalikonstruktivismiin ja oppimisen yhteisöllistä luonnetta korostavaan sosiaaliseen konstruktivismiin. (von Glasersfeld 1995; Tynjälä 1999: 28–30.)

Behaviorismin ulkoisen säätelyn sijaan sisäinen säätely on konstruktivistisessä oppimisessä tärkeää. Konstruktivismin mukaan vastuu oppimisesta kuuluu oppijoille ja opettajan tehtävänä on oppimisen mahdollistaminen, oppimista tukevien tilanteiden, olosuhteiden ja ympäristöjen luominen. Oppimisen tavoitteena on käsitteellinen muutos, jota pidetään syvällisen ymmärtämisen perustana. Oppiminen nähdään oppijan omana aktiivisena tiedon ja taidon konstruointiprosessina, jossa oppija valikoi ja tulkitsee saamaansa informaatiota aiemmin oppimansa ja odotuksensa pohjalta (Manninen & Pesonen 2001: 70).

Ajattelussa tapahtuvan muutoksen edellytyksenä on, että opiskelijat kokevat opittavat asiat omikseen ja he voivat kiinnittää oppimisensa aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietoonsa. Opettajan mielenkiinto ei behaviorismin tapaan kohdistu opiskelijan käyttäytymiseen ja suoritukseen, vaan opiskelijoiden ajattelun ymmärtämiseen sekä syvällistä oppimista tukevien oppimisympäristöjen luomiseen. Hänen

tulee oppia kuuntelemaan opiskelijoita, tulkitsemaan heidän puhettaan ja tekojaan sekä pyrkiä ymmärtämään ja tukemaan heidän käsitemalliensa rakentumista. Yksiselitteisten totuuksien sijaan opettajan tulee auttaa opiskelijoita ymmärtämään, miksi tiettyä toimintamallia tai teoriaa pidetään tieteellisesti tai käytännön kokemuksen perusteella toimivana tietyssä aikana ja tietyssä asiayhteydessä. (von Glasersfeld 1995: 8–15.)

3.1.4 Realismi

Puolimatkan (2002: 17–20, 291–294) esittämän realistisen oppimisen mallin mukaan opetuksen tarkoituksena on auttaa opiskelijoita muodostamaan sellaisia tiedollisia käsityksiä, taitoja, tottumuksia ja asenteita, jotka vastaavat todellisuutta ja sen asettamia vaatimuksia. Realistinen oppimiskäsitys sisältää tiedon aktiivista rakentamista tavalla, joka edellyttää tiedollisten rakennelmien pätevyyden arviointia. Realistisesta lähestymistavasta ei seuraa yhtä ainoata opetustapaa, vaan menetelmien tulisi olla yhtä monipuolisia ja joustavia kuin itse todellisuus ja elämä. Opetuksen tarkoituksena on opiskelijoiden monipuolinen kehittäminen, joten tarvitaan useita toisiaan tasapainottavia lähestymistapoja. Mitään oppimismäkemystä ei tulisi soveltaa ainoana oikeana totuutena, vaan erilaiset näkemykset tulisi nähdä toisiaan täydentävinä näkökulmina. (Emt. 369–370.) Ammattikorkeakouluissa monipuolisten opetusmenetelmien soveltamista puoltaa opiskelijaryhmien heterogeenisyyden lisääntyminen. (ks. Kalli 2003.) Eri oppimiskäsitysten keskeisiä tekijöitä olemme koonneet taulukkoon 2.

Taulukko 2. Behaviorismin, konstruktivismin ja realismin tieto- ihmis- ja oppimiskäsitysten vertailu.

Tietokäsitys	Ihmiskäsitys	Oppimiskäsitys
Tieto on objektiivista , aistihavaintoihin perustuvaa, mitattavaa ja ulkoisin ärsykkein ohjattavissa. Tieto on siirrettävissä.	Mekanistinen Ihminen on ympäristönsä määräämä, vailla vapaata tahtoa ja ulkoisin ärsykkein ohjattavissa. Oppija on passiivinen valmiin tiedon vastaanottaja.	Behavioristinen Opettaminen on tiedon jakamista ja oppiminen perustuu ärsyke-reaktio-kytkentöihin ja vahvistamiseen.
Tieto on suhteellista ja muuttuvaa. Oppija luo itse omia tietorakenteitaan kriittisesti tulkiten ja soveltaen.	Humanistinen Ihminen on pohjimmiltaan hyvä, itsenäinen ja muista riippumaton ja hänellä on vapaus rakentaa oma elämänsä. Oppija on aktiivinen tiedon hankkija, käsitteittäjä ja arvioija sekä oman tietorakenteensa jäsentäjä.	Kognitiivis-konstruktivistinen Aikaisemmalla tiedolla ja oppimisympäristöillä on tärkeä merkitys oppimisessa, joka perustuu oppijan omaan tiedonrakenteluun.
Kaikki tieto ei ole suhteellista, vaan on olemassa myös pysyviä totuuksia . Tiedon objektiivisuus vaihtelee eri aihealueilla.	Realistinen Jokainen ihminen on ainutlaatuinen yksilö, jolla on vapaa tahto. Ihminen on myös epätäydellinen ja tarvitsee toisten tukea ja ohjausta.	Realistinen Erialaisten menetelmien monipuolinen käyttö, oppimisen sitominen todellisuuteen ja arvojen välittäminen.

Monien mielestä konstruktivismi on nähty liian yksioikoisesti behaviorismin ainoana vaihtoehtona, ja tällä hetkellä on menty toiseen äärilaitaan, jossa konstruktivismi nähdään ainoana ratkaisuna behaviorismin ylivallan murtamisessa (Puolimatka 2002: 82, 370; Kalli 2003; Kotila 2003). Puolimatkan (2002) mukaan asteittain etenevä harjoitus ja tietopohjan rakentaminen on behaviorismissa sellaista, jota ei pitäisi hylätä ainakaan oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden kohdalla. Behavioristinen malli on luotu alun perin mekaanisen työsuorituksen omaksumista varten, joten behaviorismin yksinkertaistettu malli on riittämätön luovan ja joustavan asiantuntijuuden kehittymisen kuvaamisessa. (Emt. 84–85.)

Virallisten tavoitteiden mukaan ammattikorkeakoulun uusi oppimis- ja opetus-kulttuuri rakennettiin sosio-konstruktivistisen oppimisnäkömyksen varaan. Tavoitteena oli vapautuminen behavioristiseen oppimisnäkömykseen pohjautu-

vasta luokkahuonesidonnaisuudesta ja opettajakeskeisyydestä. Koulumaiseen oppimiskulttuuriin perustuvaa koulutusta haluttiin kehittää kohti yksilöllisyyden, itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden varaan rakentuvaa toimintatapaa. Käytännössä tämä siirtymä ei ole toteutunut virallisissa tavoitteissa esitetyllä tavalla. (Herranen 2003: 113–131.) Myös Davisin ja Sumaran (2002: 419) mukaan konstruktivismi on yleisesti omaksuttu oppimiseen ja opetukseen liittyvään kielenkäyttöön, mutta teoria ei ole vielä siirtynyt puheesta ja tekstistä käytännön koulutuksen suunniteluun ja toteutukseen.

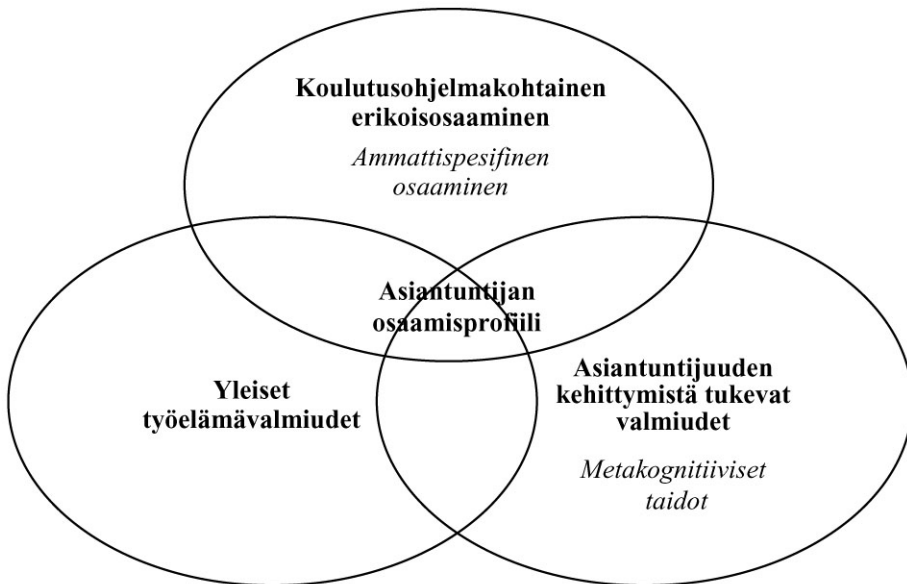
Phillipsin (1995: 11) mukaan konstruktivismin hyviä puolia ovat opiskelijoiden aktiivisen roolin ja oppimisen yhteisöllisen luonteen korostaminen sekä tietokäsityksiin liittyvän asioiden tuominen oppimista ja opetussuunnitelmia koskevaan keskusteluun. Matthews (2000: 187) lisää konstruktivismin etuihin aikaisemman tiedon ja olemassa olevien käsitysten hyödyntämisen oppimisprosessissa sekä ymmärtämisen merkityksen korostamisen. Phillips (emt.) arvostelee erityisesti konstruktivismin tieto- ja totuuskäsitystä sekä liiallista luottamista opiskelijan itseohjautuvuuteen (ks. Puolimatka 2002: 359–365). Kotila (2003) ja Kalli (2003) pitävän konstruktivismin keskeisenä ongelmana ammatillisen koulutuksen kannalta liiallista painottumista tiedolliseen oppimiseen ja käsitteelliseen muutokseen taitojen oppimisen jäädessä toissijaiseksi.

3.2 Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen: noviisista mestariksi vai mestarista noviisiksi?

Ammattikorkeakoulun tehtävä on ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen työelämän ja sen kehittämisen tarpeisiin (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Ammatitaidolla on tarkoitettu koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta tai pätevyyttä toimia määrättyssä ammatissa. Siihen on liitetty vahvasti myös tekemisten taito eli taitaminen, jolla perinteisesti tarkoitetaan ns. käytännöllisiin töihin liittyvää osaamista. Asiantuntijuus eroaa ammatitaidosta siten, ettei sitä rajaa ensisijaisesti ammatillinen positio tai vakanssi, vaan aihe, asia tai tehtävä- ja ongelma-alue. Sillä tarkoitetaan kuitenkin usein perinteisiin ammatteihin kiinnittyvää tai niiden sisällä olevaa erityisosaamista, joka määrittänyt tehtävä- tai ongelma-alueittain. Asiantuntijuuden käsitettä käytetään puhuttaessa usein ammatin sisällä ilmenevästä erikoistuneesta osaamisesta, jolla viitataan työkokemukseen ja hänen erikoistuneeseen tietämykseensä. Asiantuntijuutta on

edellisten lisäksi käytetty kuvaamaan yhteiskunnallisen tehtävälän perusteella määräytyvää asiantuntijuutta, jota edustaa tietty ammattiryhmä. (Eteläpelto 1994: 20–21.)

Asiantuntijan osaamisvaatimuksia on jäsennetty monella eri tavalla. Ruohotien ja Hongan (2003) esittämän jäsennyksen mukaan ne voidaan jakaa ammattispesifiisiin tietoihin ja taitoihin, yleisiin työelämävalmiuksiin sekä ammatillista kehittymistä edistäviin itsesääätelyvalmiuksiin. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden määrittelyn yhteydessä näistä osa-alueista voidaan käyttää käsitteitä koulutusohjelmakohtainen erikoisosaaminen, yleiset työelämävalmiudet ja asiantuntijuuden kehittymistä tukevat valmiudet (kuvio 4).



Kuvio 4. Asiantuntijan osaamisvaatimusten jäsennys (Ruohotie & Honka 2003).

Koulutusohjelmakohtaisen erikoisosaamisen lisäksi varsinkin yleisten työelämävalmiuksien ja moniammatillisen osaamisen merkitys on korostunut. Yleisiä työelämävalmiuksia ovat esimerkiksi tiedonhankinnan ja käsittelyn taidot, sosiaaliset taidot, viestintätaidot, tietotekniikan ja sähköisen viestinnän edellyttämät valmiudet (mediakompetenssi), kansainvälisen toiminnan valmiudet, luovuus ja innovatiivisuus sekä ihmisten ja tehtävien johtamisen taito. Ammattikorkeakoulussa ei voida kuitenkaan erikoistua yleisten työelämävalmiuksien kehittämiseen.

Asiantuntijuuden ydin on koulutusohjelmakohtaisessa erikoisosaamisessa, ja yleisten työelämävalmiuksien kehittyminen pitää liittää ammatillisen osaamisen yhteyteen.

Vahva asiantuntijuus ei voi kehittyä ilman hyvää oman toiminnan hallintaa, eli kykyä ymmärtää ja ohjata omaa toimintaamme. Tällaisia asiantuntijuuden kehittymistä tukevia valmiuksia kutsutaan metakognitiivisiksi taidoiksi. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oman ajattelun, oppimisen ja toiminnan tiedostamista, ohjaamista ja säätelyä. Hyvät metakognitiiviset taidot ovat edellytys syvällisen ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi oppimaan oppimisen taidot, itseohjautuvuus, kyky arvioida omaa toimintaa ja osaaamista, oman osaamisen jakaminen ja toisilta oppiminen, sitoutuminen yhteisiin päämääriin ja arvoihin sekä usko omaan ammatillisiin kykyihin. Asiantuntijuuteen liittyy kiinteästi myös oman osaamisen rajojen tunnistaminen ja tunnustaminen. Yksilön asiantuntijuuden lisäksi tarvitaan yhä enemmän jaettava asiantuntijuutta - kykyä jakaa oppimaansa toisille ja oppia toisilta.

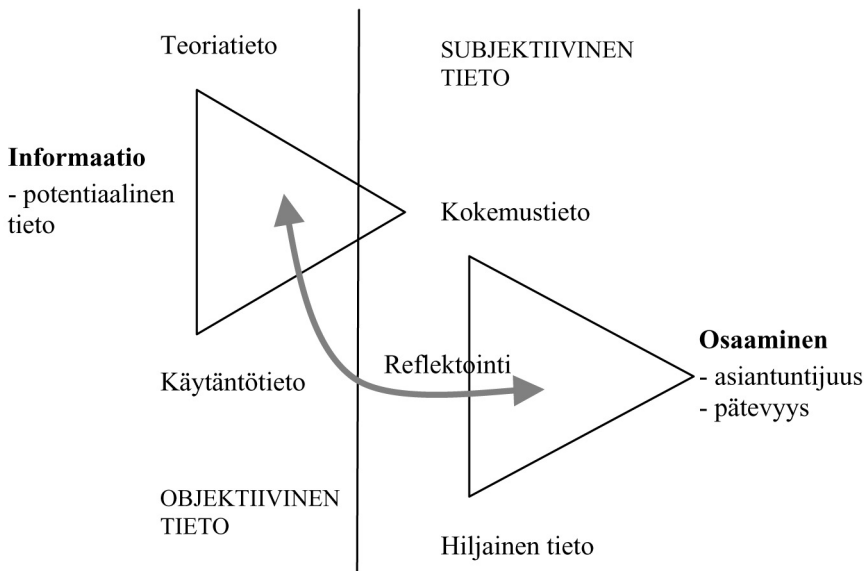
Metakognitio on tärkeä prosessi oppimaan oppimisessa ja hyvin kehittyneet metakognitiiviset taidot ovat asiantuntijan ylivoimaisen suorituksen perusvaatimuksia. Ammattikorkeakoulu ei pysty välittämään kaikkia sellaisia tietoja ja taitoja, joiden pohjalta voidaan ratkaista tulevaisuuden ongelmia. Parhaimmillaan koulutus voi kuitenkin luoda edellytykset oman ajattelun kehittämisen ja oppimaan oppimisen kehittymiselle, joiden avulla opiskelija pystyy saavuttamaan tarvittavan korkeatasoisen asiantuntijuuden ja syventämään sitä. Metakognitio kehittyy ”ulkoa sisälle”, yhteisölliseltä tasolta omaksi sisäiseksi toiminnaksi. Tämä näkyy lasten ja vanhempien suhteessa samoin kuin opiskelijoiden ja opettajien suhteessakin. Opiskelijan on ensin nähtävä malli opettajan tai muiden ympärillään olevien ihmisten kautta. Vähitellen opettajan on kuitenkin vedettävä pois ulkoista toiminnan tukea ja tuettava opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistumista.

Koulumaisille oppimistilanteille on tyypillistä, että opettaja vastaa pääosasta korkeammantasoisia kognitiivisia (tiedollisia) ja metakognitiivisia tehtäviä. Hän kysyy ja selittää asioita, hän vastaa toiminnan suunnittelusta, opiskeltavien asioiden ja opiskelutapojen valinnasta, oppimisprosessin kulun ohjauksesta sekä oppimistulosten arvioinnista. Opiskelijoiden tehtävänä on pääasiassa annettujen oppimistehtävien toteuttaminen, opetuksen välittämien tietojen ja taitojen omaksuminen ja tämän osoittaminen kokeessa. Metakognitiivisten taitojen vahvistaminen edel-

lyttää muutoksia perinteiseen opetussuunnitelma- ja oppimisympäristöajatteluun. Metakognitiivista kehittymistä tukevan oppimisympäristön pitää mahdollistaa opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen toiminnan suunnitteluun, sekä ohjaamisen ja arviointiin. Tunnuspiirteitä ovat myös avoin ja pohdiskeleva vuorovaikutus, johon liittyy metakognitiivisten käsitteiden käyttäminen ja toiminnan hajautettu säätely (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004: 235–239).

Friman (2004: 32, 168) korostaa ammatilliseen asiantuntijuuteen liittyvää eettistä näkökulman. Hänen mukaansa etiikka kuuluu ammatilliseen asiantuntijuuteen luonnollisena osana, jota ei tarvitse erikseen perustella. Kaikki työtehtävät ovat inhimillisiä toimintoja, jolloin niihin väistämättä kuluu myös eettinen ulottuvuus. Hän (emt.) on huolissaan siitä, että taloudelliset voimat ohjaavat globalisaatiokehitystä liian vahvasti ja yksipuoleisesti. Hän pitää tärkeänä sitä, että työelämässä toimivat asiantuntijat kykenevät myös tunnistamaan yhteisöllisyyttä painottavan poliittisen vastuun, ja heillä on rohkeutta vastuun ottamiseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoisuuteen ja solidaarisuuteen liittyvissä asioissa. Ammatillisessa asiantuntijuudessa tarvitaan työtehtävän suorittamiseen liittyvien tuotannollisten ja käytännöllisten hyveiden lisäksi myös henkisiä hyveitä ja eettistä vastuuta. Eettisesti toimiva asiantuntija tuottaa osaamisellaan hyvää toisille. Koulutuksen tehtävänä on Puolimatkan (2002: 18–19) mukaan tietojen ja taitojen omaksumisen ja oppimisvalmiuksien kehittymisen lisäksi saada ihmiset toimimaan oikeiden eettisten periaatteiden mukaan ja sitoutumaan hyvään.

Poikela (2003: 89–92) on havainnollisesti kuvannut, miten informaatio, tieto ja oppiminen, ja toisaalta teoria-, käytäntö- ja kokemustieto liittyvät toisiinsa (kuvio 5). Kuviossa on erotettu toisistaan objektiivinen ja subjektiivinen tieto. Näin voidaan helpommin selvittää, mikä osa tiedosta sijaitsee yksilön ulkopuolella (objektiivinen tieto) ja millainen tieto liittyy yksilölliseen kokemiseen ja oppimiseen.



Kuvio 5. Informaatio, tieto ja osaaminen (mukaillen Poikela 2003: 90; Järvinen ym. 2002: 72).

Kuviossa 5 on esitetty prosessikuvaus informaation kehittymisestä osaamiseksi. Kuvion vasemmanpuoleinen kolmio kuvaa hyvän koulutuksen avulla saavutettavissa olevaa osaamista ja oikeanpuoleinen kolmio niitä taitoja, jotka ovat saavutettavissa ammatillisen toiminnan kautta. Teoria- ja käytäntötiedon vuorovaikutuksen kautta syntyy kokemuksellista tietoa, jota kykenee tuottamaan ainoastaan oppija itse. Koulutuksen tulisi ohjata opiskelijoita asiantuntijuuden jakamiseen, koska ryhmässä tapahtuva teoriaa, käytäntöä ja kokemuksia integroiva tiedonmuodostus tukee oppijoiden yksilöllistä prosessointia. Ammatillisen harjaantumisen myötä kokemustietoon yhdistyy kasvava hiljaisen tiedon osuus. Erilaisen tiedon integroinnin ja yhdistämisen lopputuloksena on osaaminen, ammatillinen asiantuntijuus, jonka saavuttaminen vaatii koulutuksen lisäksi ammatin pitkällistä harjoittamista. (Poikela 2003: 90–91; Järvinen ym. 2002: 72–73.)

Ammatillisen osaamisen kehittäminen vaatii siis paljon muuta kuin ammatillisen tiedon perusteiden tarjoamista. Oppijoiden tulisi jo koulutuksen aikana kyetä saavuttamaan myös tulevaan ammattiinsa liittyvää hiljaista tietoa, joka näkyy ulospäin taitavana, vaistonvaraisena ja sujuvana toimintana. Suuri osa ammatillisesta tiedosta on piilevänä (*tacit*) hiljaisena tietona liittyneenä yksilöiden ammatilliseen toimintaan ja organisaatioiden toimintatapoihin. Piilevää tietoa ei ole dokumen-

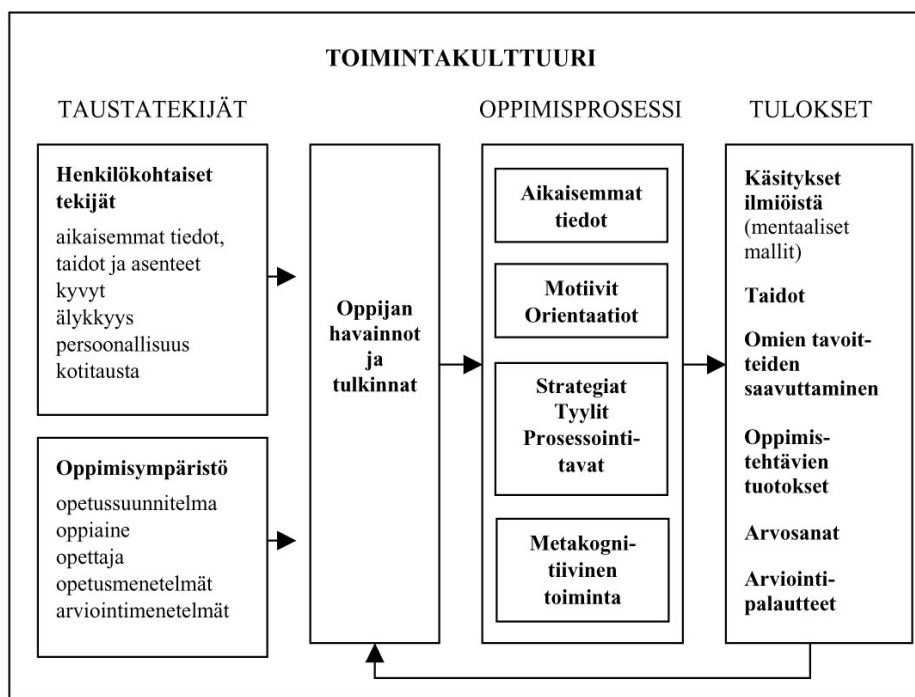
toitu ja sitä on vaikea välittää muille muodollisen, dokumentoidun ja helposti välitettävän näkyvän tiedon tavoin.

Pelkän tiedon jakamisen sijaan koulutuksen tavoitteena tulisi olla kokemuksen tuottaminen. Tällöin ammatillisen koulutuksen tehtävänä on valmentaa ammatissa toimimisen perusteet hallitsevia ja hyvät oppimisvalmiudet omaavia noviiseja, joiden kasvu kohti ammatillista asiantuntijuutta jatkuu työelämässä. Osaaminen ja tieto vanhenevat jatkuvasti nopeammin, joten nykyaikana on erityisen tärkeää, että koulutuksen kuluessa opiskelijat saavat valmiuksia myös työssä oppimiseen. Siksi on tärkeää pyrkiä luomaan samankaltaisuutta koulutuksen ja käytännön työelämän toimintatapojen välille (Barab & Duffy 2000: 26).

Ammattikorkeakoulujen opettajilta vaaditaan aikaisempaa vankempaa teoreettista hallintaa ja oman ammattialan käytännön työelämän omakohtaista tuntemista. Ilman tällaista kaksoisorientaatiota opettajan on hyvin vaikeaa rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä tai -tilanteita, joissa suuresta informaatiomäärästä jalostuu tiedon yhdistelyn ja käytön kautta syvällistä osaamista (ks. Järvinen ym. 2002: 72). Ihannetapauksessa myös työelämän ohjaajilla on samanlainen kaksoisorientaatio, jolloin he voivat osaltaan tukea opiskelijoiden käytännön ilmiöihin liittyvän käsitteellisen ymmärryksen vahvistumista. Voitaisiinko kouluoppimisen ja siitä helposti irralleen jäävien työharjoittelujaksojen sijaan lähteä rakentamaan työelämän ja koulutuksen yhteisiä oppimisympäristöjä ja -yhteisöjä, jotka tarjoaisivat opiskelijoiden lisäksi oppimisen mahdollisuuksia myös opettajille ja työelämän henkilöstölle (Barab & Duffy 2000; Kotila 2003: 18–20).

3.3 Oppimisen monimuotoisuus

Tynjälä (1999: 16–20) on esittänyt kouluoppimisen kokonaismallin, jossa on kolme rakenneosaa: 1) oppimiseen vaikuttavat taustatekijät, 2) oppimisprosessi ja 3) oppimisen tulokset (kuviokuva 6). Osien erottaminen toisistaan on jossakin määrin keinotekoisia, koska oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa taustatekijät, prosessi ja tulokset limittyvät toisiinsa. Oppimisen ilmiön monimutkaisuutta on kuitenkin helpompi ymmärtää, jos eri tekijät erotetaan analyttisesti toisistaan.



Kuvio 6. Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä 1999, 17).

Malli perustuu ajatukselle, että oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan se on ympäröivään tilanteeseen sekä laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin sidottu ilmiö. Oppiminen on osa toiminta-alueen, alan ja organisaation kulttuuria. Koulutuksessa ei opita pelkästään tietoja ja taitoja, vaan opintojen yhteydessä myös sosiaalistutaan tietynlaiseen opetus- ja oppimiskulttuuriin ja osallistutaan sen toimintaan. Perinteinen koulukulttuuri on luonteeltaan pääasiassa toistavan toiminnan kulttuuria, jossa oppiminen nähdään tiedon siirtämisenä opettajilta oppijoille, yksilöiden tietojen lisääntymisenä, muistamisena, soveltamisena ja taitojen hankkimisena.

Yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttuessa koulukulttuuritkin muuttuvat pikkuhiljaa. Tynjälän (1999) esittämän mallin perustana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan vastuu oppimisesta kuuluu oppijoille ja opettajan tehtävänä on oppimisen mahdollistaminen, oppimista tukevien tilanteiden, olosuhteiden ja ympäristöjen luominen. Oppiminen nähdään siis oppijan aktiivisena ja luovana toimintana, jossa olennaista on ajattelu ja osallistuminen yhteisölliseen

toimintaan ja tiedonrakenteluun. Tällainen käsitys oppimisesta edellyttää perinteisten koulukulttuurien – eli sen, mitä, ja miten opetetaan ja opitaan, ja miten koulussa toimitaan – huomattavaa muuttumista.

Oppimisen taustatekijät on jaettu kahteen pääosioon: oppijaan liittyviin henkilökohtaisiin tekijöihin sekä opetus- ja oppimisympäristöön. Oppijaan liittyvät tekijät ovat erilaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia. Opetukseen liittyvät taustatekijät muodostavat oppimis- ja tietoympäristön, jossa oppiminen tapahtuu. Tällaisia tekijöitä ovat mm. opetussuunnitelma, oppiainesisällöt, opintojaksorakenteet, pedagogiset ratkaisut, oppimisympäristöt koulussa ja sen ulkopuolella, arviointimenetelmät sekä opettajien sisällöllinen ja menetelmällinen osaaminen ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Opetussuunnitelmalla on keskeinen vaikutus siihen, minkälaisiksi opiskelijoiden opiskelu- ja oppimisympäristöt rakentuvat.

Varsinaiseen oppimisprosessiin vaikuttavat niin oppijan henkilökohtaiset kuin oppimisympäristöönkin liittyvät taustatekijät. Vaikutukset eivät ole suoria, vaan ne välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta. Oppijan ominaisuudet ja tausta vaikuttavat siihen, minkälaisia havaintoja ja tulkintoja hän tekee. Se, minkälaisiksi oppija kokee itsensä, vaikuttaa hänen motivoitumiseensa ja oppimisorientaatioihin. Vastaavasti oppijan havainnot ja tulkinnat oppimisympäristön vaatimuksista suuntaavat hänen oppimistaan. Oppijat havaitsevat nopeasti, minkälaista oppimista opettajat edellyttävät opiskelijoiltaan ja muuttavat omia opiskelustrategioitaan havaintojensa perusteella. Erityisesti arviointimenetelmillä on voimakas vaikutus oppimisorientaatioon.

Mallin kolmas rakenneosa liittyy oppimisen tuloksiin eli siihen, mitä oppimisprosessin seurauksena on opittu. Oppimisen tuloksena käsitykset ja tietomallit muuttuvat ja erilaisten taitojen hallinta kehittyy. Oppimisen tulokset voivat olla monitasoisia. Ne voivat vaihdella pinnallisesta ulkoa muistamisesta syvälliseen ymmärtämiseen, kykyyn soveltaa tietoja käytännön ongelmien ratkaisemiseen tai uudenlaiseen tapaan käsitteellistää tai hahmottaa asioita. Oppimisen tuloksia ovat myös opintosuoritukset, arvosanat, arviointipalautteet ja erilaisten oppimistehtävien tuotokset. Opettajat ovat perinteisesti arvioineet oppimisen tuloksia, mutta nykyisin kiinnitetään enenevästi huomiota oppijan omaan kykyyn arvioida oppimaansa ja asettaa omalle oppimiselleen tavoitteita. Tärkeitä oppimisen tuloksia ovat näin ollen myös oppijan asettamien tavoitteiden saavuttaminen sekä hänen käsityksensä omasta osaamisestaan ja itsestään oppijana.

Oppimista voi tapahtua monenlaisissa tilanteissa ja yhteyksissä. Eri koulutusmuotojen määrittelyssä voidaan käyttää apuna käsitteitä formaali-, nonformaali- ja informaali koulutus/oppiminen. Formaali koulutuksella tarkoitetaan tutkintoon johtavaa koulutusta, joka on koulutusorganisaation järjestämää, ja siinä opiskellaan yleensä päätoimisesti. Nonformaali (epävirallinen) oppiminen on myös organisoitua, mutta ei johda tutkintoon. Sitä järjestetään oppilaitosten lisäksi esimerkiksi työpaikoilla. Myös vapaan sivistystyön opinnot ovat pääosin nonformaalia koulutusta. Informaali oppiminen (arkioppiminen) on koulutusorganisaatioiden ulkopuolella tapahtuvaa itseohjautuvaa oppimista. Itseopiskelu voi olla joko tietoista ja tavoitteista (intentionaalinen) tai toisen toiminnan ohessa tapahtuvaa (nonintentionaalinen). (Opetusministeriö 2004b: 19; Euroopan komissio 2001.)

Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää vahvaa teoreettista tietopohjaa, joka usein perustuu muodolliseen koulutukseen. Asiantuntijuuden kehittymisessä ja jalostumisessa arkielämän tilanteissa tapahtuvalla ei-muodollisella ja vapaamuotoisella oppimisella on kuitenkin merkittävä rooli (taulukko 3). Vaherva (2000) liittää mukaan vielä neljännen käsitteen. Hän puhuu satunnaisesta oppimisesta, joka tarkoittaa oppimista muiden toimintojen yhteydessä. Ammatillinen kehittyminen ei tapahdu hetkessä, vaan se vaatii pitkäaikaista suuntautumista ko. asiantuntijuuden aihealueisiin, kokemusten arviointia sekä toiminnan jatkuvaa parantamista ja oman erityisosaamisen kehittämistä. (Lehtisalo 2002: 175–177; Vesterinen 2002: 29–30; Collin 2002, 140.)

Taulukko 3. Formaali, nonformaali ja informaali oppiminen (Lehtisalo 2002; Vaherva 2000).

Muodollinen (formaali)	Ei-muodollinen (nonformaali)	Vapaamuotoinen (informaali)
<p>Hierarkisesti ja ajallisesti etenevä koulujärjestelmä peruskoulusta yliopistoon.</p> <p>Aikuisten koulutusjärjestelmän mukaiset tutkintopinnot.</p> <p>Perustuu koulutusinstituutioiden tuottamiin strukturoituihin ja organisoituihin oppimistilanteisiin, joiden avulla pyritään johonkin tunnustettuun tutkintoon, todistukseen, diplomiin tai sertifikaattiin.</p>	<p>Koulutusjärjestelmän ulkopuolinen organisoitu koulutus- ja kasvatustoiminta.</p> <p>Perustuu yksilön tai organisaation omiin koulutustarpeisiin.</p> <p>Perustuu joko itse rakennettuihin tai muiden toteuttamiin oppimistapahtumiin, joiden avulla ei pyritä mihinkään tutkintoon.</p>	<p>Perheessä, työssä, harrastuksissa tai muussa vuorovaikutuksessa arkipäivän toiminnossa tapahtuva oppiminen.</p> <p>”Piilevä” oppiminen.</p> <p>Tarkoittaa oppimista, joka tapahtuu erilaisissa ihmisten arkielämän toimintatilanteissa, ja joka ei ole systemaattisesti organisoitua koulutusta.</p>

Sallilan ja Vahervan (1998) mukaan Suomessa on ollut vallalla koulukeskeinen ajattelu, jossa vain muodollisen koulutuksen kautta tapahtuva oppiminen nähdään merkityksellisenä. Lasten ja nuorten koulutuksessa ja oppimisessa koulukeskeinen lähestymistapa puoltaa paikkansa. Kouluympäristön ongelmana on kuitenkin usein liian voimakas painottuminen tiedollisiin asioihin toiminnallisuuden jäädessä taka-alalle. Toiminnallisuutta voidaan vahvistaa verkostoitumalla ympäröivään yhteiskuntaan ja työelämään ja liittämällä oppiminen todellisiin asiayhteyksiin.

Erityisesti aikuisten oppimisessa informaalisella oppimisella pitäisi olla merkittävä asema. Työelämässä tapahtuvan oppimisen tutkimus on osoittanut, että muodollisen koulutuksen ja kurssituksen siirtovaikutus jää yleensä hyvin vähäiseksi. Pääosa, joidenkin tutkimusten mukaan jopa 80 %, työelämässä tapahtuvasta oppimisesta toteutuu informaalisti ja satunnaisesti muodollisen koulutuksen ulkopuolella. (Sallila & Vaherva 1998: 9–10.) Pitkälle viety koulutuksen ja työelämän välinen työnjako on vaikuttanut siihen, että työelämässä työn tekeminen ja työn vaatima oppiminen ovat olleet toisistaan erillään. Muodollisella perus- ja täydennyskoulutuksella on edelleen tärkeä merkitys työelämässä tarvittavan osaamisen kehittämisessä. Pelkkä koulutus ei kuitenkaan enää riitä, koska työorganisaatioi-

den on kehityttävä nopeammin, kuin mihin muodollinen koulutusjärjestelmä kykenee vastaamaan. Nykyisin työn, koulutuksen ja oppimisen tulee liittyä entistä kiinteämmin toisiinsa, jotta uusi osaaminen näkyy konkreettisena työkäytäntöjen ja toimintaympäristöjen muutoksena. (Collin 2002: 140; Järvinen ym. 2002: 7–8, 62–66.)

Työpaikoilla tapahtuvan oppimisen luonne poikkeaa yleensä selvästi kouluoppimisesta. Collin (2002: 140) tutki kahden suomalaisen tekniikan alan yrityksen henkilöstön oppimista. Hänen tulostensa mukaan tehokkaimpia oppimistapoja olivat yhteistyö kollegojen kanssa (82 mainintaa), omien työkokemusten arviointi (72), itse työn tekeminen (67), uuden tehtävän haltuunotto (58), oppiminen työyhteisön ulkopuolella esimerkiksi messuilla, ystäviltä tai asiakkailta (26) sekä oppiminen muodollisessa koulutuksessa (21 mainintaa). Aubrey ja Cohenin (1995: ix) tutkimusten perusteella hyödyllisimmät oppimiskokemukset työelämässä liittyivät tapaamisiin luotettavan ja kannustavan mentorin kanssa, työskentelyyn tiukan paineen alla vaativassa projektissa, suuriin epäonnistumisiin ja työtehtävien vaihtoon. Heidän (emt.) kokemustensa mukaan vain harvat pitivät kurssitusta tehokkaana oppimistapana. Tehokkaalle työssä oppimiselle tyypillisiä piirteitä näyttävät siis olevan liittymä päivittäisten työssä vastaan tulevien ongelmatilanteiden ratkaisemiseen, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus eli liittyminen oman työn ja työyhteisön kehittämiseen sekä yhteisöllisyys (Collin 2002, 135). Erityisesti ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksessa pitäisi pyrkiä tukemaan tämänkaltaisten oppimisyhteisöjen, -tilanteiden ja -ympäristöjen muodostumista.

Säljö (2001: 25–26) tuo kriittisen näkökulman nykyajan keskusteluun, jossa oppimista pidetään positiivisena ja tavoittelemisen arvoisena. Hänen mukaansa kukaan ei voi välttää oppimista, mutta kaikki oppiminen ei suuntaudu esimerkiksi koulutuksen tai yhteiskunnallisen kehityksen kannalta toivottuun suuntaan. Nyky-yhteiskunnassa on tarjolla monia oppimisprosesseja, jotka ovat tuhoavia ja vaarallisia. Säljön (emt.) esille ottama asia kuuluu osaltaan myös opettajan vastuulle. Opetussuunnitelmien ja erityisesti opettajan tulee ohjata opiskelijoiden oppimista eettisesti kestävään suuntaan (ks. Friman 2004: 165; Puolimatka 2002: 370–371). Joka tapauksessa oppimisen monimuotoisen luonteen syvällinen ymmärtäminen on opetussuunnitelmatyön keskeinen perusta.

Opetussuunnitelma-ajattelun pohjana on aina jonkinlainen käsitys siitä, miten ihmiset oppivat. Usein käsitys ei ole tarkasti tiedostettu, eikä sitä ole kirjattu opetus-

suunnitelmaan. Opetussuunnitelmaa toteuttavilla opettajilla ja myös sen mukaan opiskelevilla opiskelijoilla pitäisi olla mahdollisuus tiedostaa ja ymmärtää, minkälaiselle ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykselle opetussuunnitelma perustuu ja ammatillisen kasvun on suunniteltu etenevän. Yhdessä rakennettu ymmärrys toiminnan perusteista on sujuvan yhteistyön ja suunnitelmiin sitoutumisen perusta.

Non scholae, se vitae.
Ei koulua, vaan elämää varten.

4 Opetuksen suunnittelusta oppimisen suunnitteluun

Kriittinen keskustelu opetussuunnitelmien rakenteista ja sisällöllisistä merkityksistä kiihtyi 1960-luvun lopulla Euroopassa. Keskiöön nousi kysymys siitä, mitä opetussuunnitelmalla haluttiin tavoitella: opetussisältöjen keskinäistä suhdetta ja järjestystä vai ammatillisen kasvun prosessia kokonaisuutena. Yleisesti opetussuunnitelma käsitettiin lähinnä opetuksen sisältöjen ja niiden jäsentämisen kuvauksena. Sisältöön painottuvasta määräytyksestä jäi kuitenkin puuttumaan monia opetukseen oleellisesti liittyviä elementtejä, kuten tavoitteiden, ajoitusten, käytännön toteutuksen ja arvioinnin määrittely. Alettiin keskustella siitä, riittääkö pelkkä sisällön jäsenitys, vai pitäisikö opetussuunnitelman avata myös tavoitteita ja jäsentää sitä ympäristöä ja niitä prosesseja, joissa oppiminen tapahtuu. Valtaa alkoi saada käsitys, jonka mukaan opetussuunnitelman tulisi sisällön kuvauksen ja jäsenityksen lisäksi sisältää ainakin kuvauksen tavoitteista, eri elementtien kestosta ja suhteesta toisiinsa, toteutuksesta ja arvioinnista. (Frey 1971: 50) Näiden kehittyneiden tuloksena painopiste opetussuunnitelmien laatimisessa alkoi Euroopassa siirtyä opetuksen suunnittelusta oppimisprosessin suunnittelun suuntaan.

4.1 Opetussuunnitelman käsite

Opetusministeriön (2002) määritelmän mukaan opetussuunnitelma on opetuksen ja opintojen suunnittelun väline. Sen avulla opetuksesta muodostetaan hallittu ja ehjä kokonaisuus. Opetussuunnitelmassa määritellään tutkintoon johtavan koulutuksen opintojaksot ja opintokokonaisuudet tavoitteineen, määritellään opintojaksojen laajuudet, keskeiset sisällöt sekä opintojaksojen väliset yhteydet ja aikataulutukset suhteessa toisiinsa. Opetussuunnitelmassa tulisi kuvata myös oppimisen kumuloituminen, pedagogiset ratkaisut sekä oppimisen ohjauksen ja arvioinnin muodot. Hyvässä opetussuunnitelmassa tuodaan näkyviin myös opiskelijan ammatillisen kasvun polku sekä luodaan edellytykset hyvälle oppimiselle ja opintojen esteettömälle etenemiselle. Lisäksi hyvä opetussuunnitelma luo raamit henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimiselle.

Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää myös suunnitelmana, joka antaa perusteet opiskelijoiden oppimis- ja tietoympäristön rakentamiselle. Tällöin opetussuunnitelmassa kuvataan opetustavoitteiden ja -sisältöjen ohella niitä oppimisympäristöjä ja -prosesseja, joita opetuksen avulla pyritään rakentamaan. Hannafindin ja Landin (1997: 167–180; 2000, 3–4) määrittelevät oppimisympäristö muodostuu psykologisten, pedagogisten, teknologisten, kulttuuristen ja käytännöllisten (pragmaattisten) osatekijöiden kokonaisuudeksi, jonka kaikki osat tulisi huomioida tasapuolisesti oppimisympäristöjen, ja siten myös opetussuunnitelman rakentamisessa.

Psykologisen perustan muodostaa tulkinta oppimisen luonteesta – miten tietoa hankitaan, miten sitä käytetään ja miten oppiminen tapahtuu. Pedagoginen perusta liittyy oppimisympäristössä tapahtuviin toimintoihin, menetelmiin ja rakenteisiin. Teknologiset perusteet tarkoittavat saatavissa tai käytettävissä olevan teknologian mahdollisuuksien hyödyntämistä osana oppimisprosessia. Virtuaalinen oppimisympäristö on osa kaikkien alojen opiskelua nykypäivän Suomessa, mutta monilla aloilla on myös paljon muita teknologian antamia mahdollisuuksia. Kulttuurinen näkökulma perustuu koulutuksessa vallitseviin uskomuksiin ja kulttuurisiin arvoihin. Ne tulevat näkyviin esimerkiksi opetustiloissa, työjärjestelyissä ja lukukauden jäsenyyksessä. Jokaisessa oppimisympäristössä on ainutlaatuisia, juuri tähän koulutusohjelmaan ja koulutusmuotoon liittyviä käytännön ehtoja. Tällaisia ehtoja voivat olla muunmuassa aika, kilpailutilanne, koulutuksen rahoitus, opettaja-

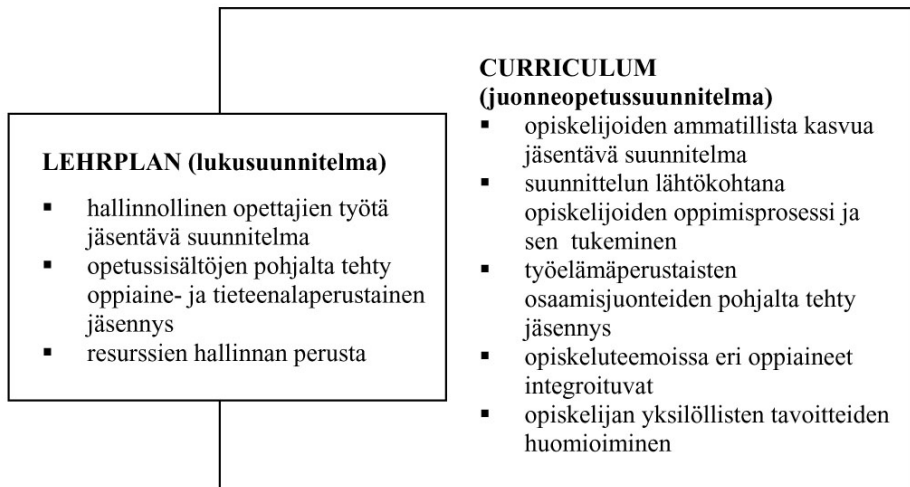
resurssit ja lainsäädännölliset osaamisvaatimukset. (ks. Nummenmaa & Virtanen 2002, 34–37.)

Von Hentigin (1973) mukaan opetussuunnitelman tulisi strukturoida oppimisprosessi ja määrittää oppimistavoitteiden kautta tila, jossa oppijalla on mahdollisuus jäsentää ja ymmärtää kokemuksiaan hankkia tietoa ja rakentaa omaa näkemystään. Opetussuunnitelma, joka hahmottaa puhtaiden opetussisältöjen sijasta opiskelijan oppimisprosessia, auttaa häntä myös ymmärtämään omaa edistymistään sekä ohjaa häntä oman ammatillisen näkemyksen ja osaamisen rakentamisessa. Samalla se määrittää myös opettajan roolin ja tehtävän oppimisprosessin ohjaajana ja tiedon jäsentäjänä. (Ghisla 1977: 79; ks. myös Moser 1974.)

4.1.1 Opetuksen suunnittelusta oppimisen suunnitteluun

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma on perinteisesti nähty opetuksen ja opettajien työnjaon suunnittelun välineenä. Pelkistetyimmillään kyseessä on luettelo oppiaineista ja hallinnollinen suunnitelma, joka antaa perusteet opettajien työnjakoa, resurssien käytön suunnittelua ja lukujärjestysten laadintaa varten. Tällaista suunnitelmaa kutsutaan Lehrplan-opetussuunnitelmaksi, jota voitaisiin opetussuunnitelma-käsitettä paremmin kuvata lukusuunnitelma-käsitteellä. Keskiasteen ammatillisessa koulutuksessa oppilaitosten opetustoimintaa ohjasivat valtakunnalliset opetussuunnitelmat, jotka olivat selkeästi Lehrplan-tyyppisiä. Hallinnollisten opetussuunnitelmien perinne sekä oppiainejakoinen ja tieteenalaperustainen orientaatio näkyvät edelleen vahvasti ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Lehrplan-tyyppiset suunnitelmat voivat pohjautua joko toisistaan irrallisiin opintojaksoihin, tai toisiinsa liittyviä opintojaksoja on voitu liittää suuremmiksi moduuleiksi. (Malinen 1992: 12–13.)

Osassa ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmista opintojen pirstaleisuuden ongelmaa on lähdetty ratkaisemaan rakentamalla opetussuunnitelmat työelämäperustaisten, eri oppiaineita integroivien kokonaisuuksien pohjalle. Tällöin on kyseessä curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma, jossa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina. Karjalainen (2003: 51–53) käyttää tässä yhteydessä juonneopetussuunnitelma-käsitettä. Suunnittelun lähtökohtana on opiskelijan kuviteltu oppimisprosessi, jonka tueksi rakennetaan opiskelijoiden toimintaan liittyviä ja oppimista tukevia kokemuksia ja tilanteita (kuvio 7).



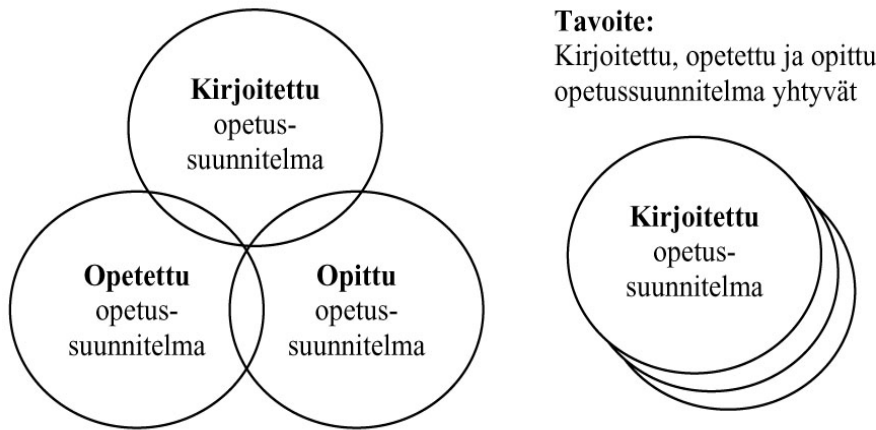
Kuvio 7. Opetussuunnitelman perusorientaatiot (mukailten Malinen 1992).

Siirtyminen curriculum-opetussuunnitelmaan ei tarkoita sitä, että Lehrplan-ajattelu pitäisi täysin hylätä. Hallinnollinen Lehrplan-suunnitelma on aina tarpeen esimerkiksi opettajaresurssien käytön suunnittelussa. (Malinen 1992: 13–15.) Hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu täytyy aina jossakin määrin yhdistää. Opetuksen suunnittelussa on kuitenkin selkeästi ratkaistava, otetaanko suunnittelun ensisijaiseksi lähtökohdaksi opetustoiminnan hallinnollinen suunnittelu vai opiskelijoiden oppimisprosessi (ks. kuvio 10; Siljander & Koli 2003: 24–27).

4.1.2 Opetussuunnitelman tavoitteet ja todellinen oppiminen

Opetussuunnitelman käsitteessä voidaan Karjalaisen (2003, 28–29) mukaan erottaa kolme ulottuvuutta: kirjoitettu, opetettu ja opittu opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmasta puhuttaessa tarkoitetaan sitä, mikä yleensä kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Tällä tarkoitetaan etukäteen kirjoitettua suunnitelmaa opetuksesta. Perinteisesti opetussuunnitelmissa on kuvattu ensisijaisesti opetustoimintaa, jonka on oletettu johtavan tavoitteiden mukaiseen oppimiseen. Opetuksesta ei kuitenkaan suoraan seuraa tavoiteltua oppimista, vaan opiskelija omaksuu opetuksen sisällön vaihtelevasti, yksilöllisesti tai eri tavoin, kuin opettaja on asian suunnitellut. Opetetun ja opitun opetussuunnitelman yhdistelmää kutsutaan toteutuvaksi opetussuunnitelmaksi. Hyvä opetussuunnitelma on sellainen, jonka tavoitteiden mukaisesti pystytään käytännössä toimimaan, ja joka johtaa tavoitellun osaami-

sen saavuttamiseen. Tällöin kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma lähestyvät tosiaan (kuvio 8). Hyvin suunnitelmien lisäksi tarvitaan siis myös jatkuvaa todellisten oppimistulosten seurantaa.



Kuvio 8. Opetussuunnitelman ulottuvuudet (Karjalainen 2003: 29).

Opetuksessa syntyy usein käytänteitä, jotka vakiintuvat ja nousevat opetussuunnitelmiin kirjattujen kuvausten rinnalle tärkeiksi opetuksen ja oppimisen elementeiksi. Jos näitä käytänteitä ja opetuksen edellytyksiä ei kirjata, niiden toteutuminen tulee sattumanvaraiseksi ja toteuttajista riippuvaisiksi. Systematisoidun ja kirjatun opetussuunnitelman rinnalle syntyy perinteeseen ja henkilökohtaisiin valintoihin perustuva kirjoittamaton, käytänteissä näkyvä opetussuunnitelma. Yksimielisen opetushenkilöstöyhteisön toteuttamana tällainen toiminta saattaa vaikuttaa oppimisen tuloksiin positiivisesti, mutta dokumentoimattomuus tekee siitä sattumanvaraista ja herkkää häiriöille. Kirjaamaton toimintamalli ei ole sitova, eikä näin ollen myöskään kontrolloitavissa. Hyväksi koetut kirjaamattomat opetuskäytännöt saattavat muuttaa kirjatun opetussuunnitelman sisältöjä sellaisessa muodossa, ettei niitä enää voi täsmällisesti hahmottaa alkuperäisesti kirjatuiksi. Tällaisessa tilanteessa opetussuunnitelmaan kirjatut oppimistavoitteet saattavat jäädä arvioinnin ulkopuolelle, tai ainakin niitä arvioidaan erilaisilla kriteereillä kuin suunnitelmassa on esitetty. (Nezel 1977: 12.)

Oppijan kannalta kirjaamaton opetussuunnitelma on hankala. Hänellä on dokumentoitu opetussuunnitelma, jossa näkyy selkeästi oppimisen tavoitteet ja sisällöt. Toteutuvassa opetuksessa on kuitenkin paljon sellaisia elementtejä, joita hän ei

kykene jäsentämään kuuluvaksi niihin sisältöihin tai tavoitteisiin, jotka hänellä on kirjatussa muodossa. Mitä monitahoisemmat opetuksen asiasisällöt ovat, sitä vaikeampaa on oman etenemisen ja ammatillisen oppimisen kontrollointi. Tällainen tilanne vaatii oppijoilta täydellistä luottamusta opetushenkilöstöön, mikä inhimillisesti katsoen on mahdotonta. Oppimisprosessi sisältää monia eri vaiheita, ja vaatii oppijalta sisäistä muutosta opiskelijasta ammattilaiseksi. Ammatilliseen kasvuun kuuluu ajoittainen epävarmuus ja etsiminen. Jos opiskelijalla ei tällaisessa vaiheessa ole mahdollisuutta ymmärtää ja tiedostaa opetuskäytänteiden, oppimisympäristön, omien kokemusten ja opetussisältöjen välistä suhdetta on vaarana, että hän näkee opetuskäytänteiden ja kirjattujen sisältöjen välisen ristiriidan olevan syynä hänen omaan ammatilliseen epävarmuuteensa. Tällöin opiskelijan ammatilliselle kasvulle tärkeä epävarmuuden kausi muuttuu ulkokohtaiseksi huonon opetuksen syyttelyksi, eikä opiskelussa keskitytä oman kasvun ja muutoksen mahdollisuuksiin. (Nezel 1977: 12.)

Opetussuunnitelman toteutumiseen vaikuttaa keskeisellä tavalla opettajan toiminta, joka voidaan jakaa tarkoitettuun (tietoiseen) ja tahattomaan opetusvaikutukseen. Opetuksen tahatonta opetusvaikutusta kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sellaisia opetuksen vaikutuksia opiskelijan oppimiseen, joita opetussuunnitelman laatijat tai toteuttajat eivät ole tietoisesti tavoitelleet. Esimerkiksi opettajien tahattomalla viestinnällä, käytetyillä työtavoilla ja opetusjärjestelyillä on merkittävä vaikutus oppimiseen. Piilo-opetussuunnitelma on käsitteenä negatiivisesti väritetty, ja sen vaikutuksia pidetään yleensä haitallisina. Sen seurauksena opiskelijat oppivat kyseenalaisia asenteita ja työtapoja, selviytymään opinnoistaan minimityöllä, arvostamaan opintosuorituksia todellista oppimista enemmän ja läpäisemään tenttejä ilman todellista oppimista. (Karjalainen 2003: 47–50.)

Vahva piilo-opetussuunnitelma syntyy usein silloin, kun opetussuunnitelmatyössä keskitytään vain opetuksen hallinnolliseen suunnitteluun. Suunnitelmaa toteuttavilla saattaa olla hyvin erilainen käsitys koulutuksen tavoitteista ja heidän oman työnsä liittymisestä opiskelijoiden oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemiseen. Mikäli opetuksen toteutustapojen valintaan ja kokonaisuuksien suunnitteluun ei kiinnitetä riittävästi huomiota, tahattoman opetusvaikutuksen merkitys kasvaa ja opiskelijoiden oppimisprosessi saattaa muodostua hyvin ennakoimattomaksi. Oppimiseen sisältyy aina myös ennakoimattomia piirteitä, ja opetussuunnitelmassa tulee olla mahdollisuuksia myös yksilöllisille valinnoille ja tilannekohtaiselle joustolle. Oppimistavoitteisiin sitoutumisen kannalta on tärkeää, että opiskelija pääsee itse vaikuttamaan omaan opiskeluunsa,

tekemään yksilöllisiä valintoja ja asettamaan henkilökohtaisia tavoitteita. On kuitenkin tärkeää, että toimintaa eivät ohjaa tiedostamattomat piilotavoitteet, vaan selkeästi kirjatut ja yhteisesti ymmärretyt tavoitteet.

4.1.3 Opetussuunnitelmamallit

Karjalainen (2003: 47–50, 59) jakaa opetussuunnitelmat rakenteellisten ominaisuuksien pohjalta opintojaksoperustaisiin, moduulimalleihin, blokkimalleihin ja juonneopetussuunnitelmiin.

Perinteinen korkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa sovellettu malli on oppiainejakoinen ja tieteenalaperustainen opetussuunnitelma, jossa tutkintoon kuuluvat opinnot on lueteltu oppiaineittain opintojaksoina. Usein tällainen opetussuunnitelma on vain opinto-oppaassa julkaistu lista opintojaksojen nimistä, laajuuksista, ajoituksista, sisällöistä, tavoitteista ja suoritustavoista. Lähes kaikilla ammattikorkeakoulujen opettajilla on omien opintojensa pohjalta kokemusta opintojaksoperustaisista opetussuunnitelmista, ja myös ammatillisen koulutuksen perinteet tukevat tämän opetussuunnitelmamallin aseman säilymistä. Opintojaksoperustaisissa opetussuunnitelmissa ovat usein Lehrplan-tyyppisiä.

Opintojaksoperustainen malli on opiskelijan kannalta vapain ja opetuksen hallinnollisen suunnittelun kannalta suhteellisen helppo. Sen pohjalta opetustehtävät on helppo jakaa opettajille ja laatia opiskelijoille lukujärjestys. Opetus toteutetaan yleensä rinnakkaisopetuksesta, joka tarkoittaa sitä, että opiskelija suorittaa samaan aikaan useita opintojaksoja. Opintojaksojen keskikoko on opintojaksoperustaisissa opetussuunnitelmissa yleensä suhteellisen pieni, joten samanaikaisesti voi olla menossa jopa kymmenkunta eri opintojaksoa. Tällöin on hyvin todennäköistä, että opiskelijan oppimisprosessi muodostuu pirstaleiseksi koko tutkinnon, opintovuoden, lukukauden, työviikon tai jopa työpäivän tasolla (kuvio 9).

klo	maanantai	tiistai	keskiviikko	torstai	perjantai
8-9	Perus- opinnot 1	Perus- opinnot 4	Perus- opinnot 6		Perus- opinnot 1
9-10				Perus- opinnot 2	
10-11			Perus- opinnot 4		
11-12	Ammatti- opinnot 1	Perus- opinnot 5		Perus- opinnot 5	
12-13			Ammattiopin- not 2	Ammatti- opinnot 2	Perus- opinnot 6
13-14	Perus- opinnot 2	Ammatti- opinnot 1			
14-15				Ammatti- opinnot 3	
15-16	Perus- opinnot 3	Ammatti- opinnot 2			
16-17					

Kuvio 9. Esimerkki rinnakkaisopetuksen mallin mukaisesta periodilukujärjestyksestä (8 viikkoa).

Pienistä kokonaisuuksista koostuvaa opetusta on vaikeaa koordinoita oppimisen kannalta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Opintojen tasaisen kuormituksen ja erilaisten työtapojen mielekkään vaihtelun suunnittelu on vaikeaa, koska yleensä opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opintojaksonsa hyvin itsenäisesti. Esimerkiksi oppimistehtävät ja tentit saattavat ruuhkautua opintojakson periodin loppuun. Opiskelija voi olla myös samanaikaisesti jäsenenä hyvin monessa ryhmässä, mikä johtaa helposti siihen, että ryhmissä toimimisesta on enemmän haittaa kuin hyötyä oppimisessa. Oppimistulokset ovat tutkimusten mukaan selvästi parempia, mikäli opiskelijoilla on kerrallaan meneillään korkeintaan 3-4 opintojaksoa (Mikkola 2004).

Moduulimalli on yleensä opintojaksoperustaisen opetussuunnitelman sovellus, jossa opintojaksot kootaan yhteen pakollisiksi tai valinnaisiksi osakokonaisuuksiksi. Jokainen moduuli muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden, joka tulee suorittaa kokonaisuutena. Opintojaksojen kokoaminen moduuleiksi tekee opetussuunnitelmista rakenteeltaan selkeämpiä ja hallinnollisesti helpommin toteutettavia. Usein yksittäisten opintojaksojen tietoinen ja harkittu kytkeminen laajemmiksi osaamisalueiksi auttaa opiskelijaa kokonaisuuksien hahmottamisessa ja ohjaa si-

ten ymmärtävään oppimiseen. Myös opintojen mitoittaminen on yleensä opintojaksoperustaista mallia helpompaa. Moduulimallia on käytetty erityisesti teknikan koulutuksessa.

Blokkimalli on läheistä sukua moduulimallille. Puhtaassa blokkimallin sovelluksessa useita opintojaksoja ei suoriteta rinnakkain, vaan opiskelijoilla on vain yksi opintojakso kerrallaan menossa. Tutkinnon tasolla ja myös lukuvuosittain opinnot on koottu kiinteäksi kokonaisuudeksi, joka suoritetaan ohjatusti. Blokkimallisissa opiskelijat etenevät yhtenäisinä ryhminä, ja opinnot koostuvat peräkkäisistä kokonaisuuksista. Opintojen valinnaisuus toteutetaan esimerkiksi valinnaisille opinnoille varattujen jaksojen aikana. Tällaista mallia pidetään eri vaihtoehtoista tehokkaimpana, mikäli kriteerinä on opiskelijoiden valmistuminen määräajassa.

Juonneopetussuunnitelmassa opintokokonaisuuksia ei määritellä yksittäisinä opintojaksoina, vaan oppimisprosessi rakentuu monitieteisistä ja oppiaineita integroivista asiantuntijuuden ydinkokonaisuuksista. Tällaisesta mallista käytetään myös englanninkielistä nimitystä *'competence-based curriculum'*. Oppimisen ja osaamisen juonteiden määrittely perustuu koulutuksen tavoitteena olevien osaamisalueiden tunnistamiseen. Juonneopetussuunnitelman tavoitteena on tukea oppimisen kiinnittymistä oppiainejakoista opetussuunnitelmaa paremmin ammatillisiin asiayhteyksiin. Oppiainejakoisessa jäsennyksessä opiskelijan oppimat asiat jäävät helposti irrallisiksi, ulkokohtaisiksi ja nopeasti unohtuviksi tiedoiksi ja taidoiksi, joita on vaikea liittää aiemmin opittuun (Poikela 2003, 30).

Juonneopetussuunnitelmassa opetussuunnitelman rungon muodostavat koulutuksen tavoitteena olevat keskeiset osaamisalueet. Osaamisjuonteet voivat ulottua läpi koko tutkinnon tai ne voivat rajoittua vain johonkin tutkinnon osaan. Juonneopetussuunnitelmasta käytetään joskus myös nimeä matriisiopetussuunnitelma, joka tarkoittaa opetussuunnitelman kuvaamista taulukkona, jossa kunkin opintojakson osaamistavoitteet ja koko tutkinnon osaamisjuonteet voidaan havainnollisesti liittää toisiinsa (taulukko 4). Tällainen jäsennyys tukee muita malleja paremmin osaamisen näkökulman keskeisyyttä. Opintojaksopohjaisissa malleissa tai niiden sovelluksissa kokonaisvaltainen osaamisen näkökulma jää usein toissijaiseksi, ja opiskelujen tavoitteena nähdään helposti vain vaadittavien opintojaksojen suorittaminen.

Taulukko 4. Esimerkki juonneopetussuunnitelman jäsennyksestä matriisimuodossa (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2005).

Metsä- ja puutalouden markkinoinnin ko., MKNS05 - Opetussuunnitelman vuositeemat 1. vuosi (2005-2006)	
Vuositeema/ osaamistavoitteet	Opintojaksot
Metsä- ja puutalouden havainnoija Ymmärrämme ja osaamme havainnoida puun kulkua metsästä markkinoille asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta.	MP1000 Opiskelu- ja viestintätaidot
	MP1002 Metsäklusteri
	MP1003 Tietotekniikka työvälineenä
	MK2000 Metsänhoito
	MK1000 Englanti, johdanto ammattikieleen
	MK2004 Puu raaka-aineena
	MK2005 Sahatavaran valmistus
	MK2001 Puunhankinta
	MK1001 Metsä- ja puutalouden englanti
	MK2003 Metsäsuunnittelu ja -politiikka
MK2012 Markkinoijan työnkuva	
MK2002 Metsäalan logistinen ketju	
Harjoittelu	
	1.vuosi yhteensä 65

© Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Tikkarinne 9, 80200 Joensuu Puh. (013) 260 600 Henkilöstön email: Etunimi.Sukunimi@ncp.fi
 http://www.ncp.fi

Käytännössä mallit esiintyvät harvoin puhtaina sovelluksina, vaan on niin, että opetussuunnitelmat ovat yleensä eri mallien sekoituksia. Opetussuunnitelmamallien valinnassa täytyy miettiä, minkälainen opetussuunnitelman rakenne soveltuu parhaiten koulutusohjelman oppimistavoitteiden saavuttamiseen annetussa ajassa ja käytettävissä olevilla resursseilla. Ammattikorkeakoulun sisäisen ja ulkoisen yhteistyön vaatimukset tulee myös huomioida opetussuunnitelmamallin valinnassa. Rakenteiltaan jäykät ja pirstaleiset opetussuunnitelmat vaikeuttavat esimerkiksi työelämäyhteistyötä. Suuret koulutusohjelmien väliset rakenteelliset erot opetussuunnitelmissa ovat usein merkittäviä esteitä monialaisen yhteistyön toteuttamisessa. Opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden edistäminen on yksi eurooppalaisen korkeakoulualueen rakentamisen keskeisistä tavoitteista, joten myös kansainvälisen yhteistyön näkökulma tulee huomioida opetussuunnitelmamallien valinnassa.

Ammattikorkeakoulujen päätehtävien integraatio vaatii aluekehitys- sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan vahvistumisen lisäksi koulutuksen rakenteiden ja pedagogisten ratkaisujen uudistamista sekä ennen kaikkea yhdessä rakennettua ymmärrystä toiminnan pedagogisista lähtökohdista. Opetussuunnitelmissa tulee siirtyä hallinnollisista, opettajan työtä jäsentävistä ja oppiainejakoisista Lehrplan-suunnitelmista kohti ammatillisen kokonaiskehityksen huomioivaa ja kokonaisvaltaisiin oppimiskokemuksiin perustuvaa curriculum-ajattelua (ks. Malinen 1992: 12–15; Karjalainen 2003: 50–53; Raivola ym. 2001: 10–11). Oppimisen liittäminen aitoihin asiayhteyksiin, opetuksen hankkeistaminen sekä tutkimus- ja kehitystehtävien joustava toteuttaminen on vaikeata sirpaleisen, oppiainejakaisen ja usein varsin jäykän opetussuunnitelman yhteydessä. (Auvinen, 2004: 320.)

4.2 Pedagogiset ratkaisut opetussuunnitelman jäsentäjinä

Uusina pedagogisen kehittämisen ammattikorkeakoulussa ovat yleistyneet erityisesti ongelmaperustaisen oppimisen, projektioppimisen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemia toimintatapoja soveltavat akatemia-mallit. Kaikissa näissä malleissa korostetaan opiskelijan aktiivista roolia tiedon rakentamisessa, omakohtaisen kokemuksen merkitystä oppimisessa, yhteistoiminnallisuutta, luopumista tiukasta oppiainejakoisuudesta, koulutuksen liittämistä luonnollisiin asiayhteyksiin ja opettajan roolin muuttumista tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi, tukijaksi ja resurssiksi. (Vesterinen 2001: 62–63; Poikela 2003: 35–36; Poikela

1998, 36; Leinonen, Partanen & Palviainen 2002: 185–186.) Taulukossa 5 on vertailtu näiden toteutusmallien keskeisiä piirteitä. Taulukon kuvaukset ovat monilta osin hyvin mustavalkoisia, eivätkä anna kokonaiskuvaa toteutusmallien erilaisista käytännön sovelluksista, jotka ovat yleensä eri mallien yhdistelmiä ja sekoituksia. (Auvinen 2004: 263–266.)

Pedagogisten toimintamallien uudistamisesta puhuttaessa on Nummenmaan ja Virtasen (2002, 143) mukaan tärkeää muistaa, että uuden mallin käyttöönotto ei automaattisesti johda todelliseen muutokseen koulutusohjelman oppimiskulttuurissa ja opetuskäytännöissä. Opetussuunnitelmien uudistaminen ei itsessään takaa menestyksellistä oppimiskulttuurin muutosta, vaan antaa siihen ainoastaan yhden lähtökohdan.

Laajat pedagogiset uudistukset eivät johda hyvään lopputulokseen, mikäli ne nähdään pelkästään opetusmenetelmien muuttamisena, eikä ymmärretä muutoksen arvoihin, käsitteisiin, asenteisiin, tunteisiin ja koko toimintatapaan liittyviä ulottuvuuksia. Tiilikkala (2004: 256) näkee nykyajan ammatillisen koulutuksen uudistukset usein innovaatioiden rotaatioina, jolla hän tarkoittaa sitä, että vanhat käytännöt ”löydetään” ja nimetään uudelleen. Kehittämistyössä ei haluta muistella menneitä, vaan suunnitellaan tulevaisuuden innovaatioita. Tämä on johtanut hänen (emt.) mielestään usein siihen, ettei uutta rakennettaessa huomata, että itse asiassa uusi onkin unohdettua vanhaa.

*Taulukko 5. Ammattikorkeakoulujen pedagogisten ratkaisujen vertailu (mukail-
len Vesterinen 2001; Leinonen ym. 2002; Poikela 2003; Poikela 2002; Poikela
1998).*

	Perinteinen opetus	Tiimioppiminen ("Akademiamallit")	Projektio-oppiminen	Ongelma-perustainen oppiminen
Oppimis-ympäristö	Oppilaitos ja työelämä harjoittelujaksolla	Verkostomainen yrittäjäyhteisö	Kouluympäristö ja erilaiset projektit	Ongelmiin liittyvät monipuoliset oppimisympäristöt
Opetus-suunnitelma	Sitova, oppiaine-perustainen	Työperustainen ja joustava, pääosin ulkopuolisten toimeksiantojen pohjalta rakentuva	Oppiaine-perustainen, projektien ympärillä integroitunut ja joustava	Integroitu ja työperustainen, ei aina kovin joustava
Teoria/käytäntö	Teoria painottunut. Käytännön tehtävät usein irrallaan teoriasta	Teoriapohja laajan kirjallisuuteen pe-rehtymisen kautta. Käytäntö keskeisellä sijalla.	Integroituvat projekteissa	Integroituvat ongelmassa/oppimisen lähtö-kohdissa ja koko oppimisprosessissa
Oppimis-näkemykset	Kognitiivinen / behavioristinen ohjelmoitu opetus	Kokemuksellinen, konstruktivistinen ja yhteistoiminnallinen	Kontekstuaalinen, kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen	Kognitiivis-konstruktivistinen ja kokemuksellinen
Opetus	Koulumaista: luennot, harjoitukset ja kirjalliset tehtävät	Vähäistä, yrittäjä-opiskelijoiden tarpeista lähtevää	Projektien toteutusta tukevaa, usein myös paljolti perinteistä	Just on time-periaate, ongelmanratkaisuprosessia tukevaa, kokonaisuuksiin ja ymmärrykseen painottuvaa
Opettaja	Tiedon jakaja ja jäsentäjä. Oppimisen kontrolloija	Valmentaja	Konsultti, oppimisympäristöjen rakentaja, perinteinen opettaja	Oppimisen lähtökohtien laatija, tuutoropettaja, asiantuntija, oppimisen ohjaaja ja suuntaaja
Opiskelija	Kuuntelija, tiedon vastaanottaja ja soveltaja	Vastuullinen ja innovatiivinen yrittäjä	Vastuullinen ja yhteistyökykyinen yksilö. Tekijä.	Itseohjautuva, yhteistyökykyinen, olennaisen hyvin jäsentävä
Arviointi	Opettajaohjoista ja sisällölliseen osaamiseen painottuvaa. Yleisin arviointitapa kirjallinen koe	Oppimisprosessiin liittyvää kokonais-valtainen itse- ja tiimiarviointi	Projekteissa monipuolinen tuotoksen ja prosessin arviointi. Muuten kuten perinteisessä opetuksessa	Koko oppimisprosessiin kohdistuvaa ja ammatillista kasvua tukevaa yksilön, ryhmän ja opettajan yh-teistoimintaan.
Palaute	Muodollista, vähäistä ja tiettyihin ajankohtiin sidottua	Jatkuvaa, reipasta	Projekteissa prosessiin liittyvää	Monipuolista ja jatkuvaa, painottuu oppimisprosessiin
Villakoiran ydin	Näin on tehty aina ennenkin	Verkostoitunut yrittäjäyhteisö	Aidot toimeksiannot, oppiminen projekteja tekemällä	Ongelmien tai lähtökohtien ympärille rakentuva tehokas oppimisprosessi

Pedagogisilla ratkaisuilla on tärkeä merkitys oppimisprosessin rakentumisessa. Ne eivät kuitenkaan ole itsetarkoitus, vaan niiden valinnan tulee perustua siihen, miten hyvin niillä voidaan edistää opiskelijoiden ammatillista kasvua ja minkälaiset valmiudet opettajilla on niiden toteuttamiseen. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa on käsitelty monissa julkaisussa (esim. Kotila 2003; Kotila & Mutanen 2004; Liljander 2002; Linblom-Yläne & Nevgi 2003), joten emme tässä julkaisussa lähde tämän syvällisemmin perehtymään pedagogisiin ratkaisuihin.

4.3 Opetussuunnitelman erityispiirteet ammattikorkeakoulussa

Suomen ammatillisen koulutuksen toteutuksessa on tapahtunut suuri muutos. Koulutuslainsäädännön 1990-luvun alussa tapahtunutta muutosta ohjaavina periaatteina olivat sääntelyn vähentäminen ja tulosohjauksen vahvistuminen, päätösvallan hajauttaminen alueelliselle tasolle, joustavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden parantaminen sekä opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisääminen. (Lampinen 1998: 78–79.)

Nämä muutokset näkyvät selvästi myös opetuksen suunnittelussa. Keskusjohtoisessa toimintamallissa oppilaitosten roolina oli annetun opetustehtävän hoitamisen keskitetysti laadittujen suunnitelmien mukaan. Tällä hetkellä ammattikorkeakoulut voivat itse päättää opetussuunnitelmiansa sisällöistä ja menetelmällisistä ratkaisuista. Suunnitelmat laaditaan alueelliset tarpeet huomioiden henkilökunnan, opiskelijoiden, työelämän edustajien ja muiden sidosryhmien yhteistyönä. Suunnittelun orientaatio on myös toisella tavalla muuttunut. Opetustoiminnan suunnittelun sijaan opetussuunnitelmien laadinnan ensisijaiseksi lähtökohdaksi on noussut opiskelijoiden oppimisprosessi ja sen tukeminen (Koli & Liljander 2002).

Raivolan ym. (2001: 126–128) mukaan ammatillisen koulutuksen toiminta- ja organisointitavoissa on erotettavissa kolme erilaista mallia (taulukko 6). Oppimisen keskittämisen malli kuvaa hyvin ammatillisen koulutuksen tilannetta Suomessa 1980-luvulla. Oppilaitosverkosto oli hajallaan ja yhteistyö eri alojen oppilaitosten, työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa oli yleensä vähäistä. Opetustoiminta pohjautui valtakunnallisiin yhteisiin opetussuunnitelmiin, valinnaisuus opinnoissa oli hyvin vähäistä ja suunnitelmat laadittiin oppiaineperustaisiksi. Oppimisen keskittämisen mallille on tyypillistä myös oppilaitoksen ja usein jopa luokkahuoneen näkeminen ensisijaisena oppimisympäristönä ja mahdollisen työharjoittelun

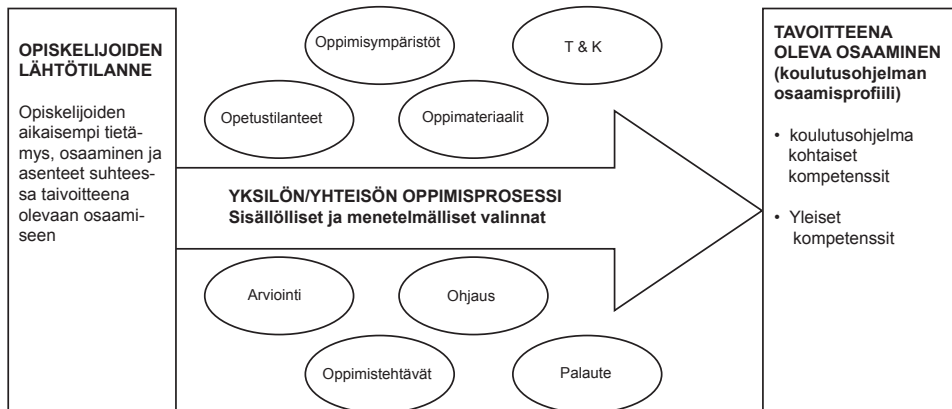
selkeä erottaminen muusta opiskelusta. Oppilaitosten roolina oli annetun opetus-tehtävän hoitaminen keskitetysti laadittujen suunnitelmien mukaan.

Tällä hetkellä Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmän rakenne, oppimisstandardien määrittely ja koulutuspolitiikka perustuvat selkeästi oppimisverkostojen malliin. Sen sijaan opetussuunnitelmissa, osaamisen määrittelyssä ja oppimisprosessissa on usein osaamisen keskittämisen mallille tyypillisiä piirteitä. Opetussuunnitelmat on laadittu pääosin oppiaineperusteisesti eikä työssä oppimisen ja oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen integrointi ole selkeää. (Auvinen 2004: 146.) Edellä mainittuja arvioita ei voi yleistää joka paikkaan, koska eri ammattikorkeakoulujen ja myös koulutusohjelmien väliset erot saman ammattikorkeakoulun sisällä ovat suuria (ks. esim. Herranen, 2003; Jaatinen 1999).

Taulukko 6. Ammatillisen koulutuksen organisointi- ja toimintamallit osaamis-yhteiskunnassa (Raivola ym. 2001, 126–128).

	Oppimisen keskittämi- sen malli	Oppimisverkostojen malli	Oppimismarkkinoiden malli
Rakenne	Erilliset ja etäiset instituutiot	Itsenäisten oppilaitosten ja yritysten verkostot	Ammatillinen koulutus alis-tettu elinkeinoelämälle
Opetus- suunnitelma	Jäykkä ja tiede- / oppiaineperusteinen	Joustava, integroitu ja työperusteinen	Työperusteinen
Osaaminen	Toisistaan erilliset tiede-perusteiset teoreettiset taidot ja niistä eroava toiminnallinen osaaminen	Toisiinsa integroidut teoreettiset ja toiminta-keskeiset taidot	Toimintakeskeiset taidot
Oppiminen	Erillinen ainekohtai-nen oppiminen ja niis-tä eroava työssäoppiminen	Yleissivistävän (akatee-misen) ja työperäisen oppimisen (on-the-job) integrointi	Työperäinen (in-the-job) oppiminen
Osaamisvaati- musten mää- rittely	Keskitetty (valtiollinen tai kunnallinen)	Oppilaitos ja yritykset muotoilevat vuorovaiku-tuksessa	Elinkeinoelämän sanelema
Työssä oppiminen	Harjoittelu; opiskelijan vastuulla	Oppilaitoksen ja yri-tyksen vuorovaikutteinen ohjaus ja kehittäminen	Oppisopimus: kaikki tarvitta-va oppiminen työssä
(Koulutus)-poli- tiikan orientaatio	Erilliset politiikat ja hallinnot	Koulutuspolitiikka integ-roituna osaksi aluekehiti-tämistä	Koulutuspolitiikka elinkeinopolitiikalle alistet-tuna

Kuten edellä todettiin, ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien perusta on muuttumassa oppiainejakoisista, ensisijaisesti opetuksen tavoitteita kuvaavista Lehrplan-suunnitelmista opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja oppimisen lähtökohdista rakennettuihin curriculum-suunnitelmiin. Puhutaan oppimisprosessiperustaisista opetuksen suunnittelusta, jonka lähtökohtina ovat koulutuksen tavoitteena oleva osaaminen sekä oppijan lähtötilanne prosessin alkaessa (kuvio 10). Oppimisprosessi rakentuu edellä mainittujen lähtökohtien välille opetustilanteista, oppimistehtävistä, sekä ohjauksen ja arvioinnin muodostamista kokonaisuuksista. Oppimisprosessi on yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi, johon opettaja ja hänen käyttämänsä menetelmät vaikuttavat. Opettajan tehtävänä on oppimistilanteiden ja -ympäristöjen rakentamisella tukea sekä yksilöiden että yhteisöjen tuloksellisten oppimisprosessien syntymistä.



Kuvio 10. Oppimisprosessiperustainen opetuksen suunnittelu (mukailten Siljan-der & Koli 2003: 24–27; Ruohotie & Honka 2003).

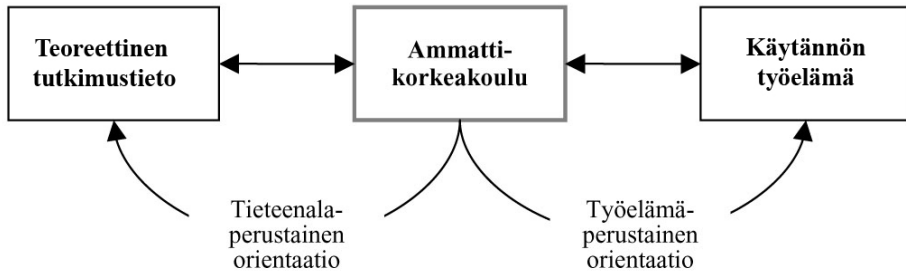
Tavoitteena olevan osaamisen kuvauksessa käytettiin Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun vuosina 2004–2005 toteutetussa opetussuunnitelmauudistuksessa jaottelua koulutusohjelmakohtaiseen erikoisosaamiseen, yleisiin työelämävalmiuksiin sekä asiantuntijuuden kehittymistä tukeviin valmiuksiin (ks. kuvio 4; Ruohotie 2002). Useimmissa ammattikorkeakouluissa, myös Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa, on siirrytty tai ollaan siirtymässä valtakunnallisten suositusten (ks. Ammattikorkeakoulun rehtorineuvosto 2007) mukaiseen jäsenyykseen eri tutkinnoille yhteisiin, yleisiin ja koulutusohjelmakohtaisiin kompetensseihin.

Tavoitteena olevan osaamisen ydin on ammatillisessa osaamisessa, mutta vahva asiantuntijuus ei voi kehittyä ilman hyvää oman toiminnan hallintaa, eli kykyä ymmärtää, arvioida ja ohjata omaa toimintaamme. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi oppimaan oppimisen taidot, itseohjautuvuus, kyky arvioida omaa toimintaa ja osaamista, oman osaamisen jakaminen ja toisilta oppiminen, sitoutuminen yhteisiin päämääriin ja arvoihin sekä usko omiin ammatillisiin kykyihin. Yksilön asiantuntijuuden lisäksi tarvitaan yhä enemmän jaettua asiantuntijuutta – kykyä jakaa oppimaansa toisille ja oppia toisilta.

Oppimaan oppimisen taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opettaja tekee koko opetus- ja oppimisprosessin oppijoille näkyväksi alusta lähtien. Tämä tarkoittaa tavoitteiden, opetusmenetelmien ja arvioinnin avaamista ja niistä keskustelemista. Prosessin läpinäkyväksi tekeminen kertoo oppijoille, mitä heiltä odotetaan, miten he voivat toimia, millä keinoilla opettaja edistää heidän oppimistaan ja vaikuttaa ryhmän ja yksilön opiskelutoimintaan. Tällä tavalla opetus ja oppiminen liittyvät luontevasti toisiinsa; niillä on yhteinen päämäärä ja monenlaisia tapoja, joilla päämäärä pyritään saavuttamaan. Läpinäkyvyyteen kuuluu myös se, että opettaja tarvittaessa tekee muutoksia prosessiin ja perustelee ne oppijoille.

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyön erityishaasteita ovat päätehtävien – koulutus, tutkimus- ja kehitystoiminta ja aluekehitys – integroituminen käytännön toiminnassa ja monialaisuuden hyödyntäminen. Lisäksi opetussuunnitelmien laadinnassa pitää huomioida suomalaisen korkeakoulujärjestelmän entistä vahvempi integroituminen osaksi eurooppalaista korkeakoulualuetta ja aivan erityisesti ammattikorkeakoulun kaksoisorientaation tasapainoinen toteuttaminen.

Ammattikorkeakoululla ja myös ammattikorkeakoulun opettajalla on kaksoisorientaatio tieteellisen korkeakoulumaailman (teoria) ja käytännön työelämän (käytäntö) välissä (kuvio 11). Ammattikorkeakoulujen kohdalla tämä näkyy myös selvästi lainsäädännössä määritellyssä ammattikorkeakoulun tehtävässä, jonka mukaan ammattikorkeakouluopetuksen tulee perustua työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä toisaalta tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin (L351/2003). Ammattikorkeakoulun tehtävänä on toimia välittäjänä ja soveltajana teoreettisen tutkimustiedon ja työelämän käytäntöjen välillä. Tästä syystä myös koulutuksessa teorian ja käytännön tulee olla aidossa vuorovaikutuksessa sekä koko tutkinnon tasolla että yksittäisillä opintojaksoilla.



Kuvio 11. Ammattikorkeakoulun kaksoisorientaatio (mukaillen Schön 1990: 306).

Schön (1990: 309) oli huolissaan siitä, että ammatillisessa koulutuksessa tieteenalaperustainen orientaatio ohjaa liian voimakkaasti toimintaa, jolloin taitamiseen (*artistry*) liittyvä osaaminen on vaarassa hävitä. Hänen mukaansa käytettävä kieli kertoo hyvin sen, kumpi orientaatio ohjaa ensisijaisesti koulutustoimintaa. Schönin mielestä on tärkeää, että ammatillisesti suuntautuvassa koulutuksessa käytetään työelämässä ymmärrettäviä käsitteitä ja kieltä. Tämä pätee myös opetussuunnitelmien kohdalla. Suunnitelmadokumenteissa käytetty kieli, esimerkiksi opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen nimet, kertovat joko tieteenalaperustaisesta tai työelämän käytäntöihin perustuvista jäsenyyksistä. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa tulisi käyttää ensisijaisesti työelämäperustaista jäsenyyttä ja käsitteitä. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että vankan teoriaperustan kehittäminen merkitys syvällisen osaamisen kehittämisessä unohtettaisiin.

Ammattikorkeakoulun toiminnassa teorian ja käytännön sopiva tasapaino ja toisiinsa liittyminen ovat tärkeitä. Usein koulutuksen suunnittelun yhteydessä väitellään siitä, missä järjestyksessä teoria ja käytäntö tulisi opettaa. Järvisen ym. (2002: 71–72) mukaan tärkeintä ei ole järjestys, vaan teorian ja käytännön välinen muuntelu ja vuorovaikutus opetuksessa. Tällöin oppijat kykenevät yhdistämään teorian ja käytännön toisiinsa oman toimintansa kautta, jolloin syntyy kokemustietoa, joka on pysyvää verrattuna teoreettiseen muistitietoon tai käytännössä hankittuihin elämyksiin ja kokemuksiin, joiden hankkimiseen ei ole liittynyt käsitteellistä ymmärrystä. Syvälinen osaaminen syntyy teorian tiedon, käytännöllisen tiedon ja niiden välillä tapahtuvan kokemusten arvioinnin yhteisvaikutuksena (ks. kuvio 5).

Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmilta vaaditaan joustavuutta. Opetussuunnitelmia ei voi rakentaa pelkästään ammattikorkeakoulun omien lähtökohtien ja tarpeiden pohjalta. Opetussuunnitelman tulee entistä paremmin mahdollistaa opiskelijoiden joustavat valinnat esimerkiksi suhteessa monialaiseen, kansalliseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. Ammattikorkeakoulun päätehtävien integraation vahvistaminen, aikuiskoulutuksen lisääntyminen ja esimerkiksi opetuksen osittainen liittäminen työelämän toimeksiantojen toteuttamiseen edellyttää uudenlaisia palveluhenkisyttä ja jäykkien oppiaineperustaisten rakenteiden purkamista. Aluekehitystehtävään liittyen ammattikorkeakoulujen tavoitteeksi on asetettu yrittäjyyden vahvistaminen, ja opiskelijoille pitäisi antaa mahdollisuus yritystoiminnan käynnistämiseen opintojen aikana ja suorittaa ainakin osa opinnoistaan omaan yritystoimintaansa liittyen (Opetusministeriö 2004a: 54).

Euroopan korkeakouluissa siirrytään kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään. Suomen korkeakouluissa tämä muutos toteutettiin vuonna 2005. Opetussuunnitelmien laadinnassa tulee työelämän osaamisvaatimusten lisäksi huomioida tutkinnon liittymä koulutusjärjestelmän kokonaisuuteen. Eri tutkintojen pitäisi muodostaa oppimisen kannalta mielekäs ja kumuloituva kokonaisuus. Kumuloituvuudella tarkoitetaan tutkintojen välistä 1) jatkuvuutta, 2) peräkkäisyyttä, 3) täydentävyyttä ja 4) syventävyyttä. Kumuloituvuuden tulee toteutua kyseisen koulutusalan/-ohjelman sisällä, mutta kaksiportaisen tutkintorakenteen ideoihin kuuluu myös opiskelijoiden aiempaa suurempi alojen ja korkeakoulujen välinen liikkuvuus. (Karjalainen 2003: 110–113.)

Kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen siirtymisellä on myös omat vaikutuksensa opetussuunnitelmien laadinnalle. Rakenteiden ja osaamistavoitteiden määrittelyn yhtenäistämisen tavoitteena on parantaa liikkuvuuden edellytyksiä opintojen aikana korkeakoulujen sisällä ja välillä, mutta myös opintojen jälkeen työelämässä. Eri maissa suoritettujen tutkintojen tunnustamisen ja vertailtavuuden kannalta on tärkeää, että koulutuksen tavoitteet sidotaan konkreettisiin työelämäperustaisiin osaamisvaatimuksiin ja -kuvauksiin.

Liikkuvuuden mahdollistaminen edellyttää sitä, että eri alojen 1. syklin tutkintojen tietyistä peruspääpiirteistä vallitsisi koulutusalajat ylittävä valtakunnallinen ja osin myös kansainvälinen yksimielisyys. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että eritellen yleiset ja koulutusohjelmien erityisosaamiseen liittyvät vaatimukset toisis-

taan. Yleiset osaamisalueet ovat kaikille aloille yhteisiä välttämättömiä vaatimuksia. Esimerkkeinä yleisistä osaamisvaatimuksista Karjalainen (2003: 113–114) mainitsee muunmuassa ongelmanratkaisutaidot, viestintätaidot, sosiaaliset taidot ja jatkuvan oppimisen taidot. Oppimisen jatkuvuuden rakentaminen edellyttää tällaisen yleisen osaamisperustan löytymistä, mutta samalla ei pidä kuitenkaan unohtaa kunkin ammatin ja siihen liittyvän ammatti-identiteetin erityisluonnetta. Yleiset työelämävalmiudet ovat tärkeitä, mutta kuhunkin ammattiin liittyvä erikoisosaaminen muodostaa kuitenkin ammatillisen asiantuntijuuden perustan.

ARENE ry:n ECTS-projektin yhteydessä rakennettiin yhteistä visiota ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmasta vuonna 2010. Työskentelyn tuloksena päätettiin seuraavanlaiseen tavoitetilan kuvaukseen:

Vuonna 2010 ammattikorkeakoulussa on toteutettavissa oleva, hyvän yhteisen prosessin pohjalta laadittu opetussuunnitelma. Se tukee ammattikorkeakoulun strategisen tahtotilan saavuttamista ja kaikkien osapuolten tavoitteellista oppimista. Opetussuunnitelma tuo havainnollisesti ja ymmärrettävästi esille opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kasvun suunnitellun etenemisen. Se on tulevaisuuteen suuntautuva, ja sen perustana ovat ammattikorkeakoulun toiminta-alueen työelämän ja sen kehittämisen tarpeet, opiskelijoiden lähtötilanteen realistinen arviointi sekä kansainvälisen yhteistyön vaatimukset.

Tavoitetilan kuvauksen lähtökohtana on oppimisprosessiperustainen, opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittymisen vaiheita havainnollistava suunnitteluorientaatio. Opetussuunnitelman tavoitteena on ensisijaisesti opiskelijoiden tavoitteellisen oppimisen tukeminen, mutta hyvä opetussuunnitelma luo edellytykset myös opettajien ja yhteistyökumppaneiden osaamisen kehittymiselle oman päivittäisen työn yhteydessä. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opetussuunnitelmalliset ratkaisut ohjaavat opettajat aktiiviseen työelämäyhteistyöhön ja ns. käytännön yhteisöjen muodostumiseen. Visiossa halutaan korostaa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta ja laadintaprosessin merkitystä toteutuksen kannalta. Opetussuunnitelma nähdään entistä selkeämmin ammattikorkeakoulun keskeisenä strategian toteuttamisen työvälineenä. Suunnittelun keskeisinä lähtökohtina mainitaan työelämän ja sen kehittämisen tarpeiden sekä toisaalta opiskelijoiden lähtötilanteen realistinen ennakointi (ks. kuvio 10). Opetussuunnitelmissa tulee myös huomioida eurooppalaisen korkeakoulutusalu-

een rakentamisen ja yleensä kansainvälistymisen edellyttämät ymmärrettävyyden, osaamistavoitteiden konkreettisen kuvaamisen ja liikkuvuuden edistämisen vaatimukset. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007: 25–26.)

Mater artium necessitas.

Taitojen äiti on tarve.

5 Työelämän osaamistarpeet koulutuksen tavoitteiden perustana

Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön keskeisinä lähtökohtina ovat työelämän osaamisvaatimusten perusteella johdetut koulutuksen tavoitteet. Ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän lähtökohdiksi on laissa määritelty työelämä ja sen kehittäminen sekä toisaalta tutkimus ja taiteelliset lähtökohdat (L351/2003). Työelämän osaamisvaatimusten määrittely ei saisi perustua pelkästään tämän hetken tarpeisiin, vaan samalla tulisi pyrkiä myös suuntautumaan tulevaisuuteen ja työelämän kehittämiseen. Toisaalta koulutuksen tavoitteiden määrittelyssä pitää tukeutua myös tutkimustietoon.

5.1 Ammattikorkeakoulu: vanhan käytännön toistaja vai uuden kehittäjä?

Viime vuosikymmenien aikana tapahtuneelle yhteiskunnalliselle muutokselle on ollut tunnusomaista muutoksen jatkuvasti kiihtyvä nopeus. Merkittäviä koko yhteiskuntaan ja siten myös työelämään vaikuttavia muutoksia ovat globalisoitua talous, lisääntynyt kulttuurienvälinen vuorovaikutus, informaatioteknologian nopea kehitys, verkottuminen ja verkostoituminen sekä työn uudenlainen organisointi. Muutoksen nopeus tulee hyvin esille tiedon määrän kasvussa. Monilla

aloilla uutta tietoa tuotetaan niin nopeasti, että viidessä vuodessa jopa puolet tiedosta vanhenee ja korvautuu uudella tiedolla. Se edellyttää ammattitaidon jatkuvaa uusiutumista eli elinikäistä oppimista. (Heiskanen 1999: 24–27; Ruohotie 2000: 17–20.) Työelämän muutoksessa luovuuden tarve kasvaa. Empatia, yhteistyötaju, ryhmätyötaidot ja osaamisen johtaminen nousevat yhä keskeisemmiksi yksilön ominaisuuksiksi. (Wilenius 2004: 193.)

Yhteiskunnallisen muutoksen seurauksena työelämän pätevyysvaatimukset ovat kasvamassa. Oppimisen ja osaamisen merkitys yritysten ja muiden työelämän organisaatioiden menestyksessä on korostunut. Sydänmaanlakan (2002: 14–15) mielestä osaaminen ei pelkästään takaa yrityksen menestystä, vaan kriittinen menestystekijä on nimenomaan uuden osaamisen kehittäminen ja organisaation kyky soveltaa nopeasti uusia oppeja. Heiskanen (1999: 27) mukaan pitäisikin tietoyhteiskunnan sijaan puhua oppimisyhteiskunnasta.

Ruohotien (2002: 108) mukaan ammattikorkeakouluista valmistuvilta nuorilta odotetaan työelämässä ajattelutyötä, vastuun kantamista ja johtamiskykyä. He eivät ole perinteisiä johtajia, vaan enemmän valmentajia, mahdollistajia ja resursien hankkijoita kuin kontrolloijia tai raportoijia. Heiltä edellytetään joustavuutta siirtyä työtehtävien mukaan roolista toiseen, kykyä osaamisensa soveltamiseen ja hyviä yhteistyötaitoja. Jokaisella on nykyisin yhä enemmän vastuu omasta työllistymisestään sekä taitojensa ja osaamisensa jatkuvasta kehittämisestä. Yleisesti ottaen voidaan todeta, että heiltä vaaditaan perinteisen ammattiosaamisen lisäksi paljon muitakin taitoja.

Asiantuntijan osaamiseen on perinteisesti liitetty hyvin vahva tiedollinen korostus. Asiantuntijakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana tarvitaan analyysi, jossa tarkastellaan asiantuntijan toiminnalle asetettavia vaatimuksia hyvin konkreettisista ja tehtäväläheisestä näkökulmasta. Asiantuntijalta edellytetään usein ongelman tunnistamista tai ainakin sen rajaamista tai uudelleenmäärittelyä ennen toiminnallisten johtopäätösten tai ratkaisuehdotusten tekoa. Ammatillinen asiantuntija on paitsi analyysin ja suunnittelun osaja, myös toteutuksen ammattilainen. (Eteläpelto 1992: 22.)

Vaikka ammatillinen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun tavoitteena on kouluttaa opiskelijoista ammatillaisia tai ammatillisia asiantuntijoita työelämään, työelämä oppimisen tavoitteena ja oppimisympäristönä on varsin erilainen kuin

paraskaan ja hyvin resursoitu korkeakoulu voi olla. Kaupin mukaan (2004: 3) opintojen aikana oppimistehtävät ja niistä saatava palaute ohjaavat opiskelijoita suuntaamaan oppimistaan niin oppimisen kohteena oleviin tietoihin ja taitoihin kuin oppimisstrategioihinkin. Usein opiskelijat opiskelevat teorian ulkoa selviytyäkseen tentistä. Jos opintojen suorittaminen edellyttää osaamisen näyttämistä, opiskelija turvautuu helposti opittuihin mallisuorituksiin. Oppikirjatiedot ja niiden muistaminen tai rutiinien tai työmallien oppiminen eivät riitä monimutkaistuvien ja dynaamisten työprosessien hallinnalle. Muuttuva työ edellyttää valmiuksia uusien ajattelu- ja toimintamallien kehittämiseen työssä ja työelämässä. Työelämän muutokset edellyttävät ammattikorkeakouluilta proaktiivisuutta ja suuntamista tulevaisuuteen. Tätä korostaa myös se, että ammattikorkeakoulujen tehtävänä on laajentua työelämää kehittäväksi. Ammattikorkeakoulun tehtävänä ei voi olla pelkästään toimiminen nykyisen työelämän toiveiden ja odotusten mukaisesti koulutustaan suunniteltaessa.

Ammattikorkeakoulut on perustettu aikaisempien opistotasoisten oppilaitosten perustalle vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän edellyttämään kehittämistehtävään kouluttamalla (uudenlaisia) ammatillisia asiantuntijoita. Saattaa olla, että jossakin määrin koulutustavoitteiden määrittely on jäänyt keskeneräiseksi. Koulutuksen suunnittelijat eivätkä opettajat ole aina täysin sisäistäneet uutta koulutustehtävää ja sen asettamia haasteita. Se, että opetushenkilöstöllä on pitkä opettajakokemus ilman jatkuvaa suhdetta ulkopuoliseen työelämään, saattaa johtaa siihen, että opetussisällöt eivät vastaa työelämän edellytyksiä. Ammattikorkeakoulussa saattaa olla myös opetushenkilöstöä, jolla on vuosikymmenien työkokemus omalla alallaan, mutta heiltä puuttuu valmiudet kehittää osaamistaan vastaamaan muuttuvan ympäristön vaatimuksiin sekä työelämä- että pedagogiselta osaamiseltaan.

Vaarana on se, että opetus toistaa jo olemassa olevaa (tai ollutta) pystymättä vastamaan kehityksen haasteisiin. Tällöin ammattikorkeakoulusta on muodostunut uusintavan oppimisen aikaansaaja, eikä koulutus vastaa kehittyvän ja muuttuvan työelämän edellyttämään uudentavan oppimisen aikaansaamiseen, joka ainoastaan mahdollistaa kontekstiin ulottuvan kriittisen reflektion, uuden tiedon luomisen sekä uusien toimintatapojen yhteistoiminnallisen ja tietoisuuden luomisen. (Kauppi 2004: 6)

Oppimistapojen tyypittelyä voidaan käyttää jäsentämään oppimista suhteessa toimintaympäristöön. Oppimistypologia muodostuu neljästä oppimisen tyyppistä:

ei-oppiminen, uusintava oppiminen, reflektiivinen oppiminen ja uudistava oppiminen. Jokaisella oppimistyyppillä on omia tunnuspiirteitään ja eri tilanteissa tarvitaan erilaista oppimista (taulukko 7). Tärkeää on myös ymmärtää, että kaikilla oppimistyypeillä on aikansa ja paikkansa oppimisprosessissa. Sen eri vaiheissa voidaan tavoitella erilaista oppimista.

Taulukko 7. Oppimisen tasot ja elementit (Kauppi 2004: 6).

Toimintakäytäntöjen muuttuminen	Reflektiivinen toiminnan-tarkastelu	Teoreettinen tietoperusta	Toimintakäytäntöjen muutos
Ei-oppiminen	Identiteetin suojelu	Perinteeseen uskominen	Muutoksen vastustaminen
Uusintava oppiminen	Sääntöjen ja toimintatapojen seuraaminen	Hiljainen, kokemukseen ja olemassa olevaan aihekokonaisuuteen perustuva tieto	Vallitsevien toimintatapojen uudelleen tuottaminen
Reflektiivinen oppiminen	Yksilön ja organisaation sisäisten prosessien reflktointi	Yksilön ja organisaation tetoperustan rakentaminen	Rakennetun tiedon soveltaminen
Uudistava oppiminen	Kontekstiin ulottuva kriittinen reflektio	Uuden tiedon luonti suhteessa uusiin toimintatapoihin	Uusien toimintatapojen yhteistoiminnallinen ja tietoinen luonti

Ei-oppimista eli torjuvaa oppimista esiintyy tilanteissa, joissa oppiminen olisi mahdollista. Sitä ei kuitenkaan tapahdu, sillä syynä voivat olla voimakkaat ennako-odotukset ja asenteellisuus. Oppija toimii ajattelematta kokemaansa ja kieltäytyä tai on haluton pohtimaan omaa toimintaansa. Ei-oppiminen näkyy tavallisesti pyrkimyksenä pitäytyä vanhoissa toimintatavoissa ja perinteissä. Toimintaa ei haluta muuttaa, vaikka tilanne sitä vaatisikin. Muutos saatetaan nähdä uhkana uhkana. Ei-oppimisen taustalla saattavat olla aikaisemmat (huonot) koulu- tai oppimiskokemukset. Ei-oppiminen ei ole aina pelkästään kielteinen asia, sillä esimerkiksi asioiden priorisointi voidaan nähdä ei-oppimisena.

Uusintava oppiminen eli toistava oppiminen on mallioppimista, jossa samoja toimintamalleja toistetaan mekaanisesti. Tällaisia tilanteita ovat monet arkipäivän rutiinit, joissa tapahtuu oppimista, vaikka sitä ei itse huomatakaan. Oppija seuraa, miten muut toimivat, ja toimii samoin. Tavallisimmillaan uusintavaa oppimista on asioiden ulkoa opettelu, jolloin tavoitteena on vain koetilanteesta selviytyminen.

nen. Tieto jää helposti irralliseksi, vaikka sen pystyy muistamaan ja toistamaan. Ongelmatilanteet ratkaistaan totutulla (opitulla) tavalla, jolloin synnyy uusia näkökulmia. Myös erilaisten taitojen ja totuttujen työtapojen toistaminen on uusintavaa oppimista. Uusintava oppiminen on oppijalle myös tapa selviytyä opinnoistaan tai opintojen niistä osista, jotka hän kokee turhaksi.

Reflektiiviseen oppimiseen, jota kutsutaan myös kyseleväksi oppimiseksi, liittyy erilaisten toimintakäytäntöjen tietoiseen ymmärtämiseen ja sisäistämiseen. Omaa ja ympäristön toimintaa havainnoidaan, kyseenalaistetaan ja arvioidaan. Oppija esittää paljon miksi-kysymyksiä, vertailee teorioita käytäntöön ja käytäntöä teorioihin. Hän yhdistelee eri lähteistä kerättyä tietoa uudennlaisiksi kokonaisuuksiksi. Asioiden pohdintaa ja analysointia tarvitaan ongelmatilanteissa, joihin oppijalla ei ole valmista ratkaisua. Reflektiivinen oppiminen tuottaa kehittämissuhteita, vaikka oppijan toiminta ei välttämättä vielä muutu.

Uudistavaa eli oivaltavaa oppimista, tapahtuu silloin, kun kyseenalaistamisesta ja kehittämissuhteista edetään toiminnan ja tietoperustan muuttamiseen. Kyseessä voi olla pieni parannus tai laaja muutos oppijan omassa toiminnassa tai koko työyhteisön käytännöissä. Olennaista kuitenkin on, että toimintatavat muuttuvat. Työelämässä edellytetään nykyisin yhä enemmän kykyä toimia muuttuvissa tilanteissa ja osallistua työn ja koko työyhteisön kehittämiseen. Lisäksi uusissa toimintaympäristöissä työskentely vaatiikin kykyä soveltaa opittua tietoa ja luoda uusia käytäntöjä. Kaikkia (työ)elämän eteen tuomia tilanteita ei voi harjoitella etukäteen.

Uudistava oppiminen kuvaa prosessia, jossa oppimisessa korostuu uuden tiedon luominen ja uusien käytäntöjen kehittäminen. Opitaan ajattelemaan ja tekemään eri tavoin kuin aiemmin on ajateltu ja tehty. Oppiminen kytkeytyy olemassa olevien käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun, uuden tietoperustan rakentamiseen sekä uusien käytäntöjen kehittämiseen ja kokeilemiseen. Oppimisessa kytkeytyvät yhteen oppijan sisäinen ja ulkoinen toiminta, jolloin ohjaamisessa painottuvat käytäntöjen tutkimiseen ja kehittämiseen kohdistuvat tehtävät. (Kauppi 2004: 5.)

Uudistavan oppimisen periaatteen mukaisesti tiedon synty on vahvasti sidoksissa vallitsevan kulttuurin normeihin. Uudistava oppiminen perustuu kriittiseen reflektioon. Se tuottaa merkitysten uudennlaisen jäsentymisen ja sisäistetyyn ymmärryksen omasta kokemuksesta. Keskeisenä elementtinä on opitun ulkoistaminen

eli syntyy uusia toimintatapoja, jotka otetaan käyttöön. Mielekästä oppimista edistävät sellaiset oppimisympäristöt, jotka mahdollistavat opiskelija- ja yhteistyökeskeiset oppimismenetelmät. Tällaisia ovat esimerkiksi projektioppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen ja dialogioppiminen. Oppimista edistää myös opiskelijan oman näkemyksen huomioon ottaminen. Oppiminen tekemisenä on erittäin merkittävä oppimisen muoto ammattikorkeakouluissa, joiden tavoitteena on tuottaa osaamista. Osaamista syntyy vasta toiminnassa. Koulutuksen on autettava oppijaa tiedonjakamisen sijasta luomaan uutta tietoa. (Lohiniva & Sarajärvi 2004: 179–182.)

Sellaisen koulutuksen suunnittelussa, jossa otetaan huomioon työelämän muutos ja muutoksen suunnat, joudutaan harkitsemaan tarkoin, minkälaisiin valmiuksiin koulutuksen sisällöt opiskelijalle mahdollistavat. Koulutuksen sisältöjen on rakennettava niin, että ne takaavat opiskelijoille ammatillisen osaamisen, jossa huomioidaan tämän hetkisten tarpeiden lisäksi mahdollisuus selviytyä tulevaisuuden haasteista. (Robinson 1972: 60). Tällainen haaste asettaa myös omat vaatimuksensa opetussuunnitelman laatimiselle. Opetussuunnitelman tulee sisältää rakenteita, jotka mahdollistavat työelämän toimintakulttuurin ymmärtämisen, muutoksen tarpeen tunnistamisen ja muutoksen tuottamisen oppimisen. Opetussisällöt eivät voi perustua pelkästään olemassa olevan työkuulttuurin ja työkäytänteiden uusintamiseen, vaan niiden tulee sisältää tulevan kehittämiseen tarvittavia elementtejä sekä edistää kykyä hahmottaa ammattialan nykyhetken ja tulevaisuuden kokonaisuutta.

Tulevaisuuteen suuntautunut opetussuunnitelma on rakenteeltaan avoin, ja siihen sisältyy mahdollisuuksia tilanteen mukaiseen joustavuuteen. Nykyisessä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa opetussuunnitelman laatijoilla ei ole, eikä voikaan olla, selkää kuvaa siitä, millaiseksi tulevaisuus yhteiskunnassa, työelämässä ja ammattien osaamisvaatimuksissa tulee muodostumaan. Opetussuunnitelmassa keskeisiksi sisältöelementeiksi nousevat ammatillisten perustaitojen ja -tietojen rinnalle samanarvoisina tiedonhankinnan ja -hyödyntämisen prosessit ja niiden jäsentäminen sekä työelämän- ja yhteiskunnallisten muutosprosessien ymmärtämiseen ja niihin vaikuttamiseen ohjaavat käytänteet. Yhteiskunnallisesti ja tulevaisuuteen orientoituneen opetussuunnitelman keskiössä ei ole yksinomaan opetuksen lopputulos, vaan koko oppimis- ja ammatillisen kasvuprosessin jäsentäminen. (Moser 1974: 136.) Tulevaisuusorientaatio, työn kehittämisen valmiudet ja yhteiskunnallinen orientaatio ovat opetussuunnitelmien keskeisiä sisältöjä kaikil-

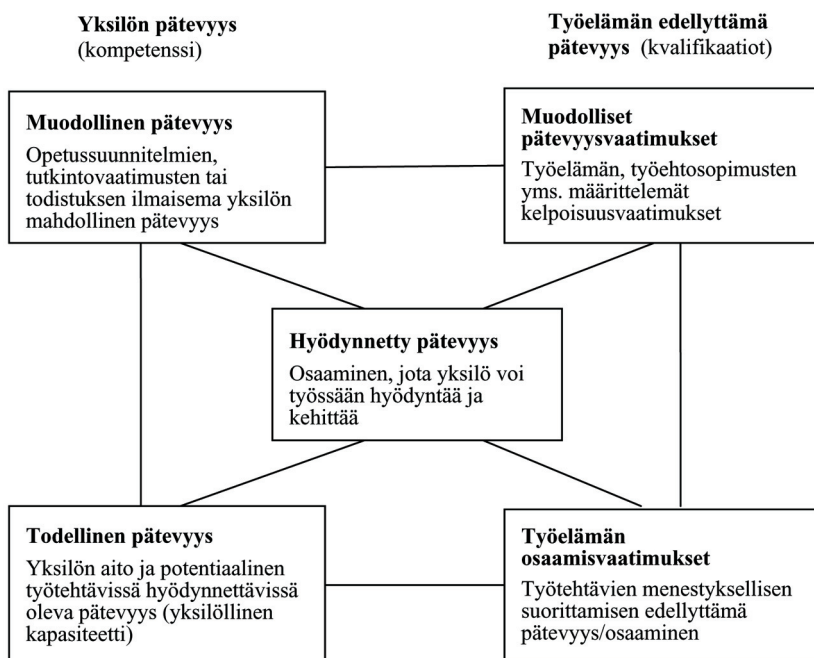
la koulutusaloilla, jos halutaan taata opiskelijoille riittävä ammatillinen pätevyys modernissa, nopeasti muuttuvassa ja globalisoituvassa maailmassa.

5.2 Koulutuksen tavoitteena olevan osaamisen määrittäminen ja kuvaaminen

Eurooppalaisissa korkeakouluissa on viime vuosina ollut käynnissä vahva muutos opetuslähtöisestä panosajattelusta oppimistulosten ja osaamisen korostamiseen. Koulutuksen tavoitteita ja saavutuksia on perinteisesti kuvattu ja toisessa maassa tapahtuva tutkinnon tunnustaminen on tapahtunut suoritettujen kurssien, opetussisältöjen tai opintojen keston perusteella. Nykyisin on kuitenkin yleisesti tiedostettu, että ratkaisevinta on yksilön konkreettinen osaaminen, eikä niinkään tapa, jolla hän on tietonsa, taitonsa ja asenteensa hankkinut. Koulutusohjelmat, oppimispolut ja pedagogiset ratkaisut ovat välineitä tavoitteiden saavuttamisessa, mutta ne eivät ole sinänsä lopullisia päämääriä. Tärkein tavoite ovat nykypäivän yhteiskunnan tarpeita vastaavat tasapainoiset ja hyvin koulutetut eri alojen ammattilaiset. (Bergan 2006, 20.)

Pätevyyttä eli kompetenssia käytetään puhuttaessa ammattitaidosta. Pätevyydessä voidaan erottaa ammatillinen/todellinen ja muodollinen pätevyys. Ammatillinen pätevyys saavutetaan yleisimmin koulutuksen ja työkokemuksen avulla. Koulutus tuottaa yleisimmin peruspätevyyden, jota työkokemus täydentää. Ammatillaisen pätevyyden osiksi määritellään: kokemuksen, kontaktit, tiedot, taidot, elinvoimaisuuden, henkilön luonteen ja asioiden ymmärryskyvyn. Nykyisessä työelämässä työntekijältä edellytetään enemmän kuin pelkää sisältöosaamista. Tarvitaan yleisiä työelämätaitoja tai -valmiuksia sekä hyvät ammatillisen osaamisen kehittymistä tukevat valmiudet.

Ammatillinen osaaminen tai pätevyys on sidoksissa tiettyihin tehtäviin, tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. Joku saattaa esimerkiksi olla arvostettu ammattilainen tietyissä tehtävissä kotimaassa, mutta hänen pätevyytensä ei riitä vastaavissa tehtävissä toimimiseen ulkomailla. Ammattitaitovaatimuksista ja työtehtävistä puhuttaessa käytetään usein termejä 'kvalifikaatio' ja 'kompetenssi', joiden käytölle ei ole yksiselitteisiä merkityssisältöjä. Kompetenssi-käsite liittyy kuitenkin yleensä yksilön pätevyyteen ja 'kvalifikaatio' työelämän osaamisvaatimukseen. Kuviossa 12 on käsitelty ammatilliseen osaamiseen liittyviä kvalifikaatio- ja kompetenssi-käsitteitä sekä yksilön että työelämän kannalta. (Ellström 1997: 37–44; Ruohotie 2002: 108–112.)



Kuvio 12. Ammatilliseen pätevyYTEEN liittyviä merkityksiä (mukaillen Ellström 1997: 37–44; Ruohotie 2002: 109–110).

Koulutuksen suunnittelussa tulee huomioida muodolliset pätevyysvaatimukset, mutta ensisijaisesti koulutuksen tavoitteiden tulee perustua työelämän osaamisvaatimuksiin, eli työtehtävien menestyksellisen suorittamisen edellyttämän osaamisen hankkimiseen (ks. kuvio 12). Koulutuksen tavoitteena on tuottaa opiskelijoille sellainen todellinen pätevyys, joka vastaa vähintään työelämää aloittelevien ammattilaisten osaamisvaatimuksia.

Opetussuunnitelman tavoitteet pitää Poikelan (2003: 31) mielestä määritellä kyseisen ammattialan riittävän noviisiosaamisen pohjalta, jolloin tavoiteasettelun perustana ovat vastavalmistuneen ammattilaisen osaamisvaatimukset hänen siirtymässään koulutuksesta työelämään. Tällöin ovat kyseessä ns. sisäänmenoammatit, eli ne työtehtävät, joihin opiskelijat tyypillisesti työllistyvät valmistuttuaan. Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille sisäänmenoammateissa vaadittava ammatillinen osaaminen, työelämässä tarvittavat perusvalmiudet sekä ammatillista kehittymistä tukevat valmiudet. Uusikylä ja Atjonen (2000: 184) kuvaavat osuvasti yliopiston opettajankoulutuksen tavoitteena olevan valpas noviisi, jolla on ammatissa toimimisen perusvalmiudet sekä into ja valmius ammatillisen osaamisen syventämiseen.

On ilmeistä, että vain osaa ammattikorkeakouluista valmistuvista voidaan aidosti kutsua ammatillisiksi asiantuntijoiksi sanan varsinaisessa merkityksessä. Samoin on selvää, että peruskoulutuksella hankittu osaaminen ei yksistään riitä työelämässä selviytymiseen ilman uusiutumistaitoja (Rantanen 2004: 85). Ammattitaidon syvin olemus on sidoksissa itsesäätelytaitoihin. Tiettyyn ammattiin liittyvän vahvan erikoisosaamisen syntyminen ja kehittyminen ei ole mahdollista ilman hyvin kehittyneitä itsesäätelyvalmiuksia.

Kun edellä mainitut sisäänmenoammatit on selvitetty, on osaamistavoitteiden määrittely huomattavasti helpompaa. Niiden työtehtävien määrittely, joihin opiskelijat tyypillisesti työllistyvät on suhteellisen helppoa erityisesti vakaassa työmarkkinatilanteessa ns. perinteisillä aloilla. Ammattikorkeakouluissa on kuitenkin myös koulutusta aivan uusiin ammatteihin ja työtehtäviin, joille ei ole vielä muodostunut vakiintunutta asemaa työmarkkinoilla. Opiskelijat saattavat työllistyä hyvin erilaisiin tehtäviin, joten yleispätevien osaamisvaatimusten ja tutkinnon ydinosaamisen määrittely saattaa olla vaikeaa.

Asiantuntijuutta ei Eteläpellon (1992: 20) mukaan rajaa kuitenkaan ”ensisijaisesti ammatillinen positio tai vakanssi, vaan pikemminkin asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue”. Vain osalle työelämään siirtyvistä voidaan määrittää tietty sisäänmenoammatti. Tässä suhteessa asiantuntijuus eroaa ammattitaidon käsitteestä, joka edelleen Eteläpeltoa lainaten on ”yhteiskunnallisen työnjaon edellyttämää, tiettyä koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta tai pätevyyttä toimia määrättyssä ammatissa”. Ammattitaitoon liittyy tekemisen taito, joka on käytännöllisiin töihin liittyvää osaamista.

Osaamisvaatimusten määrittely (kompetenssianalyysi) tehdään yleensä asiantuntijoiden yhteistyönä. Määrittelyssä voidaan tiedonhankintatapoina käyttää esimerkiksi työtehtävien analysointia, työelämän asiantuntijoiden haastattelua, erilaisia kyselyjä, haastatteluja, kirjallisuusanalyysiä ja asiantuntijapaneeleja. Erityisesti aikuisopiskelijoilta voidaan myös saada hyvin arvokkaita näkemyksiä osaamistarpeiden määrittämisessä. He toimivat tavallaan koulutuksen ja työelämän välittäjinä, ja saattavat siten pystyä muita paremmin tulkitsemaan nykyhetken ja tulevaisuuden osaamistarpeita työelämässä opetussuunnitelman tavoitteenasettelun perustaksi. (Karjalainen 2003: 62; Wries ym. 2002: 46; Solomon & Geddes 2001: 557).

Osaamisen ydinasioita voidaan määrittää monella eri tasolla. Adamin (2006: 3) mukaan osaamismäärittelyjä voidaan soveltaa kolmella tasolla: 1) paikallisella tasolla yksittäisessä korkeakoulussa koko tutkinnon, jonkin tutkinnon osan tai opintojakson oppimistulosten kuvaamisessa, 2) kansallisella tasolla kansallisissa viitekehyksissä ja kansallisen laadunvarmistuksen perustana sekä 3) kansainvälisesti osaamisen tunnistamisen, vertailtavuuden ja läpinäkyvyyden tukena. Ammattikorkeakoulujen ECTS-projektissa on ydinosaamisen ja -sisältöjen määrittelyssä käytetty jäsenyyksenä eurooppalaista, kansallista, koulutusohjelmakohtaista, opintovuositaisista ja opintojaksotasoa (taulukko 8). Ydinosaamisen määrittelyssä voidaan edetä laajemmasta kokonaisuudesta kohti opintojaksotason osaamistavoitteiden määrittelyä tai lähteä rakentamaan osaamista olemassa olevan opintojaksorakenteen ydinainesanalyysin pohjalta. Tulevaisuusnäkökulman sekä tutkintojen työelämäperustaisen ydinosaamisen määrittelyn kannalta jälkimmäinen vaihtoehto johtaa helposti opetus- ja resurssilähtöiseen tarkasteluun. Kompetenssianalyysin lähtökohtana tulee olla kyseisen ammattialan työelämässä ja sen kehittämisessä tarvittavan osaamisen määrittely, eli perustelut tulee ensisijaisesti hakea korkeakoulun ulkopuolelta.

Taulukko 8. Ydinosaamisen ja -sisältöjen määrittelyn tasot ECTS-projektissa

Eurooppalainen/ kansainvälinen taso	Yleiseurooppalaiset luokittelut, joilla kuvataan osaamisen luonnetta ja ydinasioita eri tutkinto-/osaamistasoilla <ul style="list-style-type: none"> • European Qualifications Framework (EQF) • Dublin Descriptors • Tuning -hankkeiden kompetenssikuvaukset
Kansallinen taso	Kansalliset määrittelyt, jotka jäsentävät korkeakoulujen tutkintorakenteita ja osaamisaloja <ul style="list-style-type: none"> • korkeakoulututkintojen viitekehys (National Qualifications Framework, NQF) on eurooppalaisten linjauksiin perustuva kansallinen sovellus • korkeakoulujen koulutusohjelmarakenne
Koulutusohjelmataso	Koulutusohjelman osaamisprofiili on tutkinnon osaamisvaatimusten kokonaisuutta kuvaava kompetenssien yhdistelmä <ul style="list-style-type: none"> • koulutusohjelmakohtaiset ja yleiset kompetenssit • eurooppalaisittain ymmärrettävät kansalliset ositukset, joita ammattikorkeakoulut soveltavat huomioiden omat painotuksensa
Opintovuositaso	Ammatillisen kasvun havainnollistaminen vuositeemojen ja vuosittaisten osaamistavoitteiden avulla
Opintojaksotasoa	<ul style="list-style-type: none"> • ydinainesanalyysi • kuormittavuusanalyysi

Eurooppalaisella tasolla eri korkeakoulututkintotasojen osaamisen luonnetta on kuvattu eurooppalaisessa osaamisen (tutkintojen) viitekehyksessä (*European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF*). EQF:n tavoitteena on helpottaa työnantajia tunnistamaan eri maissa ja eri tavoin hankitun osaamisen luonnetta yhdessä sovitun tasomäärittelyn pohjalta ja yksittäisiä kansalaisia saamaan oman osaamisensa tasolle eurooppalaisittain yhteismitallinen tunnustus ja tunnustus. Eri maiden koulutusorganisaatioille viitekehys antaa yleisen perustan määrittellä tutkintojen osaamista. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaaminen asemoituu EQF:ssä käytetyssä kahdeksanportaisessa luokittelussa tasolle 6 ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto tasolle 7 (European Commission 2006; Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007: liite 3.) Muita eurooppalaisen tason osaamistasokuvauksia ovat vain korkeakoulujärjestelmää varten laadittu kolmiportainen Dublin Descriptors -luokittelu ja yliopistojen Tuning -hankkeiden yhteydessä tuotetut kompetenssikuvaukset keskeisillä tieteenaloilla (González & Wagenaar 2003; 2005).

Suomessa korkeakoulututkintojen kansallisen viitekehysten valmistelutyö käynnistyi toukokuussa 2004 ja viitekehysten luonnos valmistui saman vuoden lopussa (Opetusministeriö 2005a). Luonnoksessa on kuvattu Suomen korkeakoulututkintojen järjestelmää ja osaamistavoitteita eri tutkintotasoilla. Kokonaisuutena luonnos antaa hyvän kuvan maamme korkeakoulujärjestelmästä. Korkeakoulututkintojen osaamis- ja tutkintotavoitteiden luokittelu (em. 28–29) on laadittu vuoden 2005 lopulla julkaistun EQF:n konsultaatioversion jäsenyyksen pohjalta. Luokittelu antaa nykymuodossaan sekavan ja pirstaleisen kuvan korkeakoulututkintojen osaamisesta, ja sen perusteella on vaikea lähteä tekemään osaamismäärittelyä korkeakoulu- tai koulutusohjelmatasolla.

Kansallisella tasolla osaamismäärittelyjä jäsentävät myös opetusministeriön koulutusohjelmarakennetta koskevat päätökset. Ammattikorkeakoulujen rakenteelliseen kehittämiseen ja osaamisalojen profiloimiseen liittyvässä keskustelussa on jälleen noussut esille tarve selkiyttää koulutusohjelmarakennetta, vähentää koulutusohjelmien määrää ja koota koulutusohjelmat nykyistä laajempiin osaamiskokonaisuuksiin. (mm. Opetusministeriö 2005b). ECTS-projektin tavoitteena ei ole ollut ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmarakenteen arviointi, mutta osaamismäärittelyjen teossa samankaltaiseen osaamiseen tähtäävät koulutusohjelmat ovat tehneet useissa tapauksissa tietoisesti yhteistyötä. Määrittelytyö on tuonut esille monien koulutusohjelmien osaamisprofiilien samankaltaisuuden, ja siten vahvis-

tanut myös osaamisen kannalta tarkasteltuna koulutusohjelmarakenteen selkiyttämistarpeen.

Vuosina 2006–2007 laadittiin kansalliset suositukset koulutusohjelmakohtaisista ja kaikille ammattikorkeakoulututkinnoille yhteisistä, yleisistä kompetensseista (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007). Määrittelytyön tavoitteena oli kansallisen yhteisymmärryksen vahvistaminen ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaamisen ytimistä ja esittää ammattikorkeakoulututkintojen tuottamat kompetenssit myös eurooppalaisittain ymmärrettävällä tavalla. Kompetenssisuosituksen pyrittiin määrittelemään riittävän yleisellä tasolla, jotta niitä voidaan joustavasti soveltaa kunkin ammattikorkeakoulun toiminta-alueen tarpeet ja organisaation omat strategiset valinnat huomioiden. (ks. Isaacs 2006: 7).

Osaamistavoitteiden määrittelyyn ei ole olemassa yhtä oikeaa (eurooppalaista) tapaa. Euroopan eri maissa ja korkeakouluissa on kompetenssien määrittelyssä sovellettu hyvin erilaisia tapoja. Myös osaamismäärittelyn yhteydessä käytettävien käsitteiden osalta on suurta vaihtelua. (Adam 2006: 4–6; Karjalainen 2003: 64.) Kansallisten suositusten laadinnassa päädyttiin kuvaamaan tutkintojen osaamistavoitteita yleiseurooppalaisen Tuning-projektin tavoin koulutusohjelmakohtaisten ja yleisten kompetenssien avulla (ks. Tuning Methodology). Osaamista ei ole siis kuvattu EQF:n tavoin tietoina, taitoina ja kompetensseina, vaan kompetenssit ymmärretään laajoina osaamiskokonaisuuksina – yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelminä. Kompetenssit kuvaavat yksilön pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä.

Määrittelytyön mottona oli Albert Einsteinin periaate: ”*Asiat pitää ilmaista niin yksinkertaisesti kuin mahdollista, mutta ei yhtään yksinkertaisemmin.*” Tavoitteena oli muodostaa koulutusohjelmittain sellainen kompetenssien kokonaisuus, joka on helposti ymmärrettävä, voidaan muistaa ulkoa ja joka käytännössä ohjaa opetusta ja oppimista. Suosituksena oli, että koulutusohjelmakohtaisista ja yleisistä kompetensseista rakentuva koulutusohjelman osaamisprofiili koostuu yhteensä noin kymmenestä kompetenssista.

Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden ytimen ja kehittymisen perustan. Yleiset kompetenssit ovat eri koulutusohjelmille yhteisiä osaamisalueita, jotka luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Yleiset kom-

petenssit ovat välttämättömiä nykypäivän nopeasti muuttuvassa työelämässä, mutta niiden kehittyminen pitää liittää ammatillisen osaamisen yhteyteen. Määrittelytyön taustamateriaaleina käytettiin lainsäädäntöä, korkeakoulututkintojen eurooppalaisia ja kansallisia osaamiskuvauksia, kompetensseihin liittyvää kirjallisuutta sekä Suomen eri korkeakouluissa tehtyä työtä. Määrittelytyö tehtiin ammattikorkeakoulujen opettajien ja muun henkilöstön, opiskelijoiden ja työelämän edustajien yhteistyönä.

Yleisten, kaikille ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille yhteisten kompetenssien määrittelyssä päädyttiin kuuteen ydinosaamisalueeseen, jotka ovat:

- itsensä kehittämisosaaminen,
- eettinen osaaminen,
- viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen,
- kehittämistoiminnan osaaminen,
- organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä
- kansainvälisyysosaaminen.

Esimerkkinä koulutusohjelmakohtaisista kompetensseista ovat puutekniikan materiaali-osaaminen, puutuotteiden tuotantotekninen osaaminen, tuotantotaloudellinen osaaminen ja puutuotteiden tuotekehitysosaaminen. Vastaavasti matkailun koulutusohjelman ydinosaamisalueita ovat palvelukulttuuriosaaminen, palvelujärjestelmäosaaminen, palvelujohtamisosaaminen, liiketoimintaosaaminen ja matkailun palveluympäristöosaaminen. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007, liite 4.)

Osaaminen määriteltiin tässä yhteydessä kompetenssien kokonaisuutena, jonka avulla pystymme vastaamaan työelämässä vastaan tuleviin vaatimuksiin. On tärkeää, että osaamista ei määritellä erillisten, toisistaan riippumattomien elementtien avulla. Tällainen lähestymistapa johtaa helposti osaamisen loputtomaan pilkkomiseen, liialliseen yksityiskohtaisuuteen ja työläyteen, monimutkaisiin arviointimenettelyihin sekä behavioristiseen pääteikäyttämisperusteiseen toimintatapaan. Osaamista tulisi jäsentää laajoina osaamiskokonaisuuksina, jotka konkretisoivat osaamisen hahmottamista ja arvioimista. (Keurulainen 2006: 223–224; Smith 2005.)

Osaamisprofiilin määrittäminen muodostaa luonnollisen pohjan koulutuksen yleiselle tavoitteistolle. Osaamistavoitteet tulee muotoilla siten, että opiskelijat, opettajat ja myös yhteistyökumppanit selvästi ymmärtävät, mihin koulutuksella pyritään.

Osaamisprofiilin tavoitteena on auttaa opiskelijaa hahmottamaan konkreettisesti, minkälaista osaamista häneltä edellytetään sekä jäsentämään ja arvioimaan omaa oppimistaan ja osaamistaan. Ammattikorkeakoulun henkilöstöä osaamistavoitteet helpottavat tekemään valintoja ja keskittymään olennaisiin osaamisen ytimiin. Työelämän edustajille ja muita yhteistyökumppaneille ne konkretisoivat ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaamista ja valmiuksia. Kompetensseilla on myös suuri merkitys aiemman osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Ne korostavat konkreettisen osaamisen merkitystä suhteessa muodollisiin tutkintoihin, opintosuorituksiin tai tapoihin, joilla osaaminen on hankittu.

Tavoitteiden määrittelyn merkityksenä on tuoda näkyväksi koulutuksen perustettava ja havainnollistaa oppimisprosessin suunniteltu eteneminen. Toisaalta on tärkeää, että opetussuunnitelman kirjatut tavoitteet jättävät tilaa myös opiskelijoiden omalle tavoitteenasettelulle. Opiskelijan kannalta koulutuksen viralliset tavoitteet toimivat opiskeluun ohjaavina ja motivoivina suunnannäyttäjinä. Arvioinnin kannalta on tärkeää, että tavoitteet on määritelty niin konkreettisesti, että niitä voidaan aidosti käyttää tutkintotavoitteiden saavuttamisen määrittelyn perustana. Karjalaisen (2003: 64) mielestä tavoitelauselmien tärkein ominaisuus on niiden informatiivisuus ja innostavuus. Tavoitteet antavat suunnan ja haasteen opetukselle ja oppimiselle. Toisaalta ne ovat osaamislupauksia, joiden takana korkeakoulujen tulee kyetä seisomaan.

Ultra posse nemo obligatur.
*Ketään ei voi velvoittaa enempään
kuin hän pystyy.*

6 Opiskelijoiden taidot ja tarpeet oppimisprosessin lähtökohtina

Edellä kuvatut työelämän ja sen kehittämisen tarpeiden pohjalta määritellyt osaa-
mistavoitteet muodostavat perustan oppimisprosessin tavoitteiden asettamiselle.
Prosessin lähtökohtana ovat puolestaan opiskelijoiden tiedot, taidot ja asenteet.
Tavoitteiden asettaminen on aina nähty opetussuunnitelmatyön perustana, mutta
opiskelijoiden lähtötilanteen määrittäminen on huomattavasti vaikeampaa, eikä
siihen ei ole kiinnitetty läheskään yhtä paljon huomiota.

6.1 Opiskelijan elämänvaiheen tunnistaminen

Seuraavassa tarkastellaan ammattikorkeakouluopiskelijoita Dunderfeltin (1991)
esittämän elämäнкаariajattelun näkökulmasta. Pääosa opiskelijoista kuuluu elä-
mäнкаareellisesti nuorten tai nuorten aikuisten ryhmään. Nuoruudeksi nimitetään
vaihetta, joka ajoittuu 19–20/25 vuoden ikään. Nuoruus on aikaa, jolloin pitää
ikään kuin uudestaan oppia elämään ja ”jättää hyvästit lapsuudelle”. On opittava
ohjaamaan elämäänsä oman yksilöllisyytensä kautta yhä tietoisemmin suhteessa
muihin ihmisiin, luontoon ja koko maailmankaikkeuteen. Tämä oppiminen jatkuu
koko elämän ajan, mutta nuoruudessa se on erityisen kiihkeää. Ihmisen yksilöl-
lisyys ei voi vielä nuorena puhjeta täyteen kukkaansa, mutta yksilöllisyyden val-

mistelu- ja kokeilu-aika alkaa nuoruudessa. Nuoruus on voimakasta yksilöllisyyden heräämistä maailmassa olevien vastakkaisuuksien kohtaamisen tai törmäämisen kautta. Törmäys herättää ihmisen yksilöllisyyden uuteen vaiheeseen.

Nuoret eivät ole enää lapsia, mutta he eivät ole vielä aikuisiakaan. He voivat olla ainakin jossakin mielessä samanaikaisesti sekä lapsia että aikuisia. Nuorten odotetaan sosiaalistuvan yhteiskunnassa vallitsevaan kulttuuriin ja sen normeihin. Samalla kulttuurin muutosta ja vallitsevien normirakenteiden purkamista koskevat odotukset kohdistuvat erityisesti nuoriin. Nuoruus on jännitteinen ikävaihe, joka jäsentyy myöhäismodernissa yhteiskunnassa monien jännitteiden kentässä.

Nuoruudessa opitaan elämään oman yksilöllisyyden kautta suhteessa muihin ihmisiin. Vaikka älyllisesti ja fyysisesti nuori olisikin valmis maailmaan ja yhteiskunnalliseen toimintaan, hän elää silti oman itsensä ja oman yhteiskunnallisen paikkansa etsinnän vaihetta. Työelämän kannalta tähän liittyy erilaisten työ- ja opiskelupaikkojen kokeileminen. (Dunderfelt 1991: 93–99.)

Dunderfeltin (1991: 105–109) jaottelun mukaan kehityksen toinen päävaihe, jäsentymisen vaihe ajoittuu 20–40 vuoden ikään, jolloin kohdataan ja juurrutetaan omaan sisäisyyteen ja yhteiskuntaan. Tässä aikuisuuden alkutaipaleen vaiheessa etsitään sitä paikkaa maailmassa, joka sopii parhaiten omiin kykyihin ja taipumuksiin. Ulkoisesti tämän kehitysvaiheen selvimpiä tunnusmerkkejä ovat muun muassa opiskelu, työ, perheen perustaminen ja matkusteleminen. Yksilöllistymisen näkökulmasta tällöin myös muokataan omaa persoonallisuutta, opittuja asenteita ja arvoja uudelleen, ja etsitään omaa yksilöllistä minää. Omat mielikuvat törmäävät ympäröivään todellisuuteen. Ennakkoluulottomuus, idealismi, rauhattomuus, rohkeus ja energisyys kuvaavat tätä elämänvaihetta. Intuitiivisuus ja henkilökohtainen kokeminen määräävät voimakkaasti ympäristöstä saatavia käsityksiä.

Jäsentymisen vaiheessa sosiaaliset tilanteet koetaan voimakkaasti ja ne aiheuttavat suurta epävarmuutta. Esimerkiksi työelämässä ulkoisesti vankasta ja vakaasta suoriutumuksesta huolimatta koetaan usein suurta epävarmuutta itsestään, tekemisistään ja asemastaan. Kokemusmaailman tasapaino on vielä saavuttamatta. (Dunderfelt 1991: 109.) Samalla tavalla epävarmuus ilmenee opiskelussa.

Vanhempien ja lapsuuden ympäristön antama malli vaikuttaa tässä elämänvaiheessa edelleen vahvasti. Perheyhteisön arvot, säännöt ja käytöstavat näkyvät ajatus-,

tunne- ja toimintatavoissa. Tämä voi tarkoittaa tietynlaista naiivia suhtautumista maailmaan siten, että ajatellaan, että elämässä pärjää tekemällä oikein ja parhaansa. Jossakin vaiheessa kuitenkin törmätään muunlaisiin asenteisiin, yhteiskunnan sääntöihin ja yhteisön perinteeseen, jolloin on uudelleenarvioinnin paikka. (Dunderfelt 1991: 113–114.)

Kun mietitään nuoruusiässä tapahtuvaa kehitystä, keskeisenä sosiaalipsykologian käsitteenä kannattaa tuoda mukaan myös ryhmä. Nuoruusiässä ryhmät ovat erityisen tärkeässä osassa elämää. Kun identiteetti on voimakkaan työstön alla, ulkoa tulevat vaikutteet ovat hyvin merkitseviä. Nuori on jäsenenä monenlaisissa ryhmissä, joista osaa ei voi itse valita (kuten perhe). Osa on taas kaveriporukoiden tai harrastusryhmien kaltaisia valinnan tuloksia. Jäsenryhmien ohella keskeisiä ovat myös viiteryhmät, joihin samaistutaan. Tällainen voi olla vaikkapa eläinsuojelijoiden ryhmä: nuori haluaa olla ryhmäläisten kaltainen.

Ryhmämuotoisuudella on omat lainalaisuutensa ja erityispiirteensä, jotka vaikuttavat identiteetin työstöön. Ryhmissä voi kokeilla varsin vapaastikin erilaisia rooleja tai toisaalta joku voi myös “jämähtää” tietentyypiseen rooliin ryhmän dynamiikassa. Jos omat arvot ja asenteet ovat vielä kovasti haussa, ryhmän normit toimivat vahvoina suuntaajina. Ryhmien välisten erojen korostamisella voidaan lietsoa me-henkeä, joka esimerkiksi toivotun ryhmäjäsenyyden kautta pönkittää uskoa itseen. Hernetkoski (2005) toteaa peräänkuuluttaessaan opinto-ohjauksen resursseja lukioon:

”Nuori tarvitsee aikaa ja aikuisen tukea ja ohjausta oman identiteettinsä, osaamisensa ja opiskelunsa kehittämiseen. -- Suurella osalla lukiolaisia ei ole selvää urasuunnitelmaa, eikä tietoa siitä, mihin lukion jälkeen hakeudutaan.”

Aikuisuutta mitataan tavallisesti yksilön elinvuosilla eli biologisella iällä. Aikuisuus voidaan kuitenkin jakaa biologiseen, juridiseen ja psykologiseen aikuisuuteen. Psykologinen aikuisuus on yksilöllinen ominaisuus, joka viittaa aikuisuuden kehitystehtävien omaksumiseen. Aikuisuuden tunnusmerkkeinä pidetään usein itsenäistä asumista, opiskelua, työelämään siirtymistä, taloudellista itsenäistymistä sekä parisuhdetta ja perheen perustamista. Kun ajatellaan aikuisuutta opiskelun tai oppimisen kannalta, psykologinen aikuisuus ominaispiirteineen lienee oikea tar-

kastelukulma. Aikuisuudelle on määritelty muun muassa seuraavia tunnusomaisia piirteillä (esimerkiksi Dunderfelt 1991):

1. Laajentuminen oman itsen yli, jolloin yksilö pystyy huomioimaan muut ja olemaan mukana jossakin tarkoituksenmukaisessa toiminnassa.
2. Ihmissuhteiden lämpö, jolloin kypsä ihminen pystyy olemaan ihmissuhteissa oma itsensä.
3. Hyvä itsetunto, jolloin yksilö hyväksyy itsensä myös huonoine puolineen ja pyrkii samalla eteenpäin.
4. Realismi ajattelussa ja teoissa, joka tarkoittaa yhteyttä todellisuuteen ja omien kykyjen arviointiin sekä käyttöönottovalmiuteen.
5. Objektiivisuus itseä kohtaan eli kyky nähdä omat heikkoudet ja toimia objektiivisesti niistä huolimatta.
6. Kokoava elämänfilosofia, johon kuuluvat arvomaailman tietoinen selvyys, omantunnon ja moraalien perusta.

Knowles on yksi aikuispedagogiikan eli andragogiikan keskeisimmistä kehittäjistä. Knowlesin, Holtonin ja Swansonin (1998: 61–72) mukaan aikuisuus voidaan määritellä biologisten, lainsäädäntöön perustuvien, sosiaalisten tai psykologisten tekijöiden perusteella. Oppimisen kannalta kaikkein tärkeimpänä he (emt.) pitävät psykologista määritelmää, jonka mukaan aikuisuuden selkeimpiä tunnuspiirteitä ovat vastuu omasta elämästä ja itseohjautuvuus. Omasta elämästä vastuun ottaminen ja itseohjautuvuus ovat ominaisuuksia, jotka alkavat kehittyä jo hyvin varhain elämässä. Aikuisuuden saavuttaminen on yksilöllistä, mutta useimmilla omasta elämästä vastuun ottamisen vaihe alkaa vasta ammattiin valmistumisen, työpaikan saamisen ja perheen perustamisen jälkeen.

Suurta osaa ammattikorkeakouluopiskelijoista voidaan kuvata käsitteellä ’nuori aikuinen’, sillä esimerkiksi Levinsonin (1978) mukaan koko elämä nuoruuden jälkeen on aikuisuutta, alkaen varhaisesta aikuisiästä päättyen myöhäiseen aikuisikään 60 ikävuoden jälkeen.

Minän kehittyminen edellyttää oman sisäisen minän kohtaamista: elämä ei olekaan yksinkertaista ja hallittavissa, elämä on taistelua, jossa eivät aina päde rei-

lun pelin säännöt eivätkä järki ja tunne kulje välttämättä yhdessä. Yksilön suhde omaan minään, tunne-, ajatus- ja arvomaailmaan ja sosiaaliseen todellisuuteen muuttuu tietoisemmaksi, realistisemmaksi ja suuremmaksi. Yksilön kasvu ja kehittyminen kohti omalta ja aidolta aidolta tuntuva identiteettiä jatkuu ja lujittuu. Tämän jälkeen seuraa vakiintumisen ja juurtumisen elämänvaihe. Se on aktiivista pyrkimystä elämälle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. (Lehtinen & Kuusinen 2001: 37–40). Hieman yleistäen voidaan tehdä luonnehdintoja sukupuolen mukaan. Mies kiinnittää voimansa ulkoisen maailman ilmiöihin ja tapahtumiin. Nainen saa helpommin yhteyden sisäisiin tunnelmiin ja ominaisuuksiin sekä ihmissuhteisiin. Nämä ovat naiselle todellisuutta. Miehelle todellisuutta on kaikki se, mitä voi eritellä ja järjestellä (esimerkiksi Dunderfelt 1991: 113–116).

Kallinen (2003) selvitti tutkimuksessaan alle 36-vuotiaiden viestintäliittolaisten työn kuormittavuutta. Seuraavat lainaukset tutkimuksen johtopäätöksistä voisivat sopia myös opiskeluun:

“Vaikka työ on tärkeää nuorille aikuisille, tärkeämpiä ovat perhe ja vapaa-aika. Oman paikan etsintä on vielä kesken, työhön ei olla täysin tyytyväisiä ja halu vaihtaa nykyinen työ johonkin muuhun on olemassa. Kysyttäessä, vaihtaisiko vastaaja nykyisen työpaikkansa johonkin toiseen samalla palkalla, puolet vastaajista olisi halukkaita vaihtamaan. Samalle ammattialalle vaihtaisi 16 prosenttia ja eri ammattialalle 34 prosenttia. Tulokset antavat viitteitä siihen, ettei nykyiseen työhön tyytyväisyyden taso ole kovin korkea. Tulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa, jotka ovat todenneet nuorten olevan tyytymättömämpiä työoloihinsa kuin vanhemmat työntekijät. Tätä voi selittää se, että nuori aikuinen ei ole vielä löytänyt itselleen sopivaa paikkaa työelämässä ja se, että nuoren työntekijän asema ei ole yhtä hyvä ja eikä arvostus työyhteisössä välttämättä ole yhtä suurta kuin vanhemmilla työntekijöillä.”

Neljänkymmenen ikävuoden jälkeen alkaa siirtyminen keski-ikään ja keski-ikä kriisiin. Tässä elämänvaiheessa yksilö kokee olevansa monin tavoin elämänsä käännekohdassa, jossa usein käsitys itsestä ja elämälle asetetuista tavoitteista ovat vakavan pohdinnan kohteena. Yksilö alkaa tajuta oman elinaikansa rajallisuuden ja saattaa asettaa kyseenalaiseksi koko elämänrakenteensa, tyylinsä, arvonsa ja minänsä. Tässä vaiheeseen kuuluu myös sukupuolesta riippuvaisia eroavuuksia. Keski-ikä kynnnyksellä naisilla elämän painopiste näyttää siirtyvän perheestä ja

lastenkasvatuksesta työhön ja omaan aikaan. Naisille tämä vaihe näyttää avaavan uusia mahdollisuuksia. Naisten kehitys sisältää miehiä voimakkaammin yksilöllistymisen ja itsenäistymisen ”teemoja”. Naiset moniroolisempina löytävät merkityksiä useammalta elämäneläältä kuin miehet. Miehillä korostuu lähinnä kiinnostus vapaa-aikaan työn kustannuksella. (Lehtinen & Kuusinen 2001: 40–43).

Edellä olevalla on helppo selittää sitä, että usein naiset ovat tuossa elämäntilanteessa innokkaampia aikuisopiskelijoita kuin miehet. Tämä on nähtävissä sekä formaalissa opiskelussa, jolloin tavoitteena on selkeästi uusi ammatti tai nykyisen ammattitaidon syventäminen ja parantaminen, että nonformaalissa opiskelussa esimerkiksi vapaan sivistystyön oppilaitoksissa: kansalais- ja työväenopistoissa sekä kansanopistoissa. Käytännön kokemus aikuisopiskelijoiden kanssa työskentelystä on osoittanut, että naisopiskelijat ovat myös sitoutuneempia opiskeluunsa kuin miehet.

Elämäntilanteiden tarkastelu osoittaa, että 20-vuotiaan ammattikorkeakouluopintojaan aloittavan nuoren elämäntilanne on selvästi erilainen kuin 45-vuotiaan aikuisopiskelijan. Opiskelijoiden elämäntilanteen tunnistaminen ja erikoispiirteiden huomioiminen opetussuunnitelman laadinnassa on erittäin tärkeää. Opiskelijaryhmien heterogeenisyys on myös lisääntynyt, joten opetussuunnitelmien pitäisi myös mahdollistaa erilaisia yksilöllisiä valintoja eri elämäntilanteissa oleville opiskelijoille.

6.2 Opiskelijoiden muuttuvat taidot ja tarpeet

Tarkasteltaessa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa on lähtökohtana tavallisesti ammattikorkeakoulutukselle asetetut tavoitteet, jotka ovat ensisijaisesti ammattillisen asiantuntijuuden saavuttamiseen liittyviä ja jatkumoa opiskelijan aikaisemmalle muodolliselle koulutukselle. Tarkastelussa vähälle huomiolle on jäänyt nuoren opiskelijan elämäntilanteeseen (tai elämäntilanteeseen) liittyvä näkökulma ja todellisuus, jossa nuoret elävät.

Korkeakoulujen opiskelijamäärä on moninkertaistunut viimeisten 20 vuoden aikana. Vuosittain opintonsa aloittavien määrä on tänä ajanjaksona kasvanut reilusta 10 000 uudesta opiskelijasta nykyiseen noin 53 000 aloituspaikkaan, joista yliopistojen sekä tiede- ja taidekorkeakoulujen osuus on vajaat 21 000 aloituspaikkaa. (Opetusministeriö 2001a; Raivola ym. 2001: 54–56). Opiskelijamäärän

kasvuun on vaikuttanut uuden korkeakoulusektorin eli ammattikorkeakoulujen perustaminen ja myös samanaikaisesti tapahtunut yliopistokoulutuksen voimakas laajeneminen. Yliopistojen opiskelijamäärä on viimeisten 20 vuoden aikana kaksinkertaistunut ja viimeisten kymmenen vuoden ajanakin se on lisääntynyt 39 prosenttia. Vuonna 2002 yliopistoissa oli kaikkiaan lähes 170 000 opiskelijaa. (Lukkarinen 2003; Opetusministeriö 2003a.)

Ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat selvästi erilaisia kuin entisten ammatillisten oppilaitosten opiskelijat. Selvimpiä muutoksia ovat opiskelijaryhmien epäyhtenäistyminen, opiskelijoiden yhteydenottokynnyksen aleneminen ja opintoihin sitoutumisen heikkeneminen. Opiskelijoiden ammatillinen suuntautuneisuus ei ole niin vahva kuin aiemmin, mutta toisaalta heillä on myös paljon sellaisia valmiuksia, jotka opiskelijoilta aikaisemmin puuttui. Tällaisina valmiuksia ovat esimerkiksi tietotekninen osaaminen, kielitaito ja yleisemminkin viestintätaidot. (Auvinen 2004.)

Yhtenä syynä opiskelijajoukon heterogeenisyyteen on koventunut kilpailu opiskelijarekrytoinnissa eri oppilaitosten kesken. Korkeakoulujen sisäänotto on nopeasti lisääntynyt erityisesti ammattikorkeakoulujärjestelmän synnyn takia, mikä on tietenkin tarkoittanut sitä, että kilpailu korkeakoulupaikoista ei kaikilla aloilla ole kova. Jokainen oppilaitos tai koulutusohjelma ei voi saada haluamiansa, valmiuksiltaan parhaita opiskelijoita. Aiemmin ammatilliseen koulutukseen tulevat nuoret olivat taustaltaan lähempänä toisiaan ja näin opiskelijajoukko oli yhtenäisempi esimerkiksi opiskelemaan tulevien erilaisen koulutustaustan takia. Monissa keskiasteen oppilaitoksissa oli erilliset ryhmät ylioppilaille ja peruskoulupohjaisille ammatillisen peruskoulutuksen kautta jatko-opintoihin siirtyville. Ammattikorkeakouluissa erilaisen pohjakoulutuksen omaavat opiskelijat ovat samoissa ryhmissä. Erilaisuutta lisäävät vielä aikuisopiskelijat, joilla saattaa olla hyvinkin vaihteleva koulutustausta ja työelämäkokemus. Resurssien vähäisyyden vuoksi opetuksen eriyttämistä ja tukikursseja ei ole pystytty tekemään siinä määrin kuin olisi ollut tarpeen.

Opiskelijoilla on siis hyvin erilaiset tiedolliset, taidolliset ja henkilökohtaiset valmiudet aloittaessaan opintonsa. Näin heillä on myös erilaiset tarpeet edetäkseen opinnoissaan kohti ammatillista pätevyyttä ja tutkintoa. Keinoina tähän haasteeseen vastaamiseksi tarvitaan opiskelijälähtöisyyden vahvistamista, mikä käytännössä tarkoittaa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, tuutorointia ja entistä

suurempaa valinnaisuutta sekä opintojen sisällöissä että niiden suoritustavoissa. Tällainen ajattelu vastaa hyvin tuloskeskeisen koulutuspolitiikan ja siten myös ammattikorkeakoulu-uudistuksen ihanteita eli yksilöllisyyden ja opiskelijälähtöisyyden korostamista (Lampinen 1998: 70–73). Käytännössä opiskelijamäärien kasvu, yksilöllisyyden vaatimus ja taloudellisten resurssien niukkeneminen muodostavat kuitenkin vaikeasti ratkaistavan yhtälön.

Yksilöllisyyden ja valinnaisuuden haittapuolena entiseen verrattuna on vahvan ryhmähengen hajoaminen sekä myös opiskelijoiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen väljeneminen. Nykyisten oppimiskäsityksien mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella ja jaetulla asiantuntijuudella on keskeinen merkitys oppimisessa, joten siinä mielessä tällainen kehitys on selvässä ristiriidassa ammattikorkeakoulujen ihanteiden kanssa (Hakkarainen ym. 2002: 454–457; Raudaskoski 2000: 151–155; Lehtinen & Palonen 1997: 22–23). Opiskelijoiden yhteistyön rakentuminen uudessa toimintamallissa vaatii uusia pedagogisia ratkaisuja, joiden kehittäminen on monissa koulutusohjelmissa vasta alkamassa.

Opiskelijat eivät ole enää yhtä sitoutuneita kuin aikaisemmin. Muun muassa yleisen arvomaailman muutoksen ja vakinaisten työpaikkojen saannin vaikeuden nähtiin vaikuttavan ajattelutapojen muutokseen, jossa sitoutuminen johdonmukaisesti yhteen opintoalaan vaikeutuu. Sitoutumattomuus näkyy lyhytjänteisyytenä, välinpitämättömyytenä, sitkeyden puutteena sekä jopa ”lorvailuna” ja luovuttamisena. Opiskelijat tuntuivat tarvitsevan entistä enemmän ohjausta ammatin valintaan, opintoihinsa sekä urasuunnitelmiinsa ja työelämään siirtymiseen. Myös 1990-luvun alun laman vaikutukset näkyvät vielä Suomessa. Koskelan (2003: 309) mielestä laman vaikutukset heijastuvat opiskelijoihin työvoiman kysynnän vähenemisen ja opiskelijoiden perhetilanteiden, kuten esimerkiksi pitkäaikaistyöttömyyden kautta.

Koskelan (2003) mukaan opiskelijoiden sitoutumattomuus ei johdu ainoastaan hänestä itsestään, vaan siihen vaikuttavat häntä ympäröivät koti, opettajat, opiskelutoverit, oppilaitos ja koulukulttuurin piirteet sekä ammatillisessa koulutuksessa myös työmarkkinatilanne. Koskela tutki toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoita, mutta samankaltaisia sitoutumattomuuden ongelmia näkyy myös ammattikorkeakouluissa (ks. Laakkonen 1999: 36; Tiilikkala 2004: 98–100, 215).

Eri koulutusohjelmien opettajien kokemukset opiskelijoistaan poikkeavat Auvisen (2004) mukaan varsin paljon toisistaan. Kokemusten erilaisuus johtuu varmasti suurelta osin opiskelijoiden välisistä eroista, mutta taustalla saattavat vaikuttaa myös opettajien oppimis- ja tiedonkäsitusten erot ja niiden vaikutus heidän toiminnassaan. Tällöin ydinkysymys lienee se, onko toiminnan lähtökohtana opetusprosessi, jonka seurauksena odotetaan syntyvän halutunlaista oppimista vai onko pohjana opiskelijan oppimisprosessi, jota opettaja opetuksellaan, ohjauksellaan ja oppimisympäristöjen rakentamisella suuntaa kohti koulutuksen tavoitteita. Oppimisprosessiperustainen toiminta on opettajan työn kannalta vaativampi kuin opetusprosessiperustainen lähestymistapa, koska jokaisen opiskelijan oppimisprosessi on erilainen ja yksilöllinen. Nämä erot johtuvat opiskelijoiden vaihtelevasta lähtötasosta, mutta myös heidän erilaisista tavoitteistaan ja oppimistavoistaan. (Koli & Siljander 2002: 29–35) Tällaisen yksilöllisyyden huomioiminen erityisesti suurissa ryhmissä ja vähillä resursseilla on vaikea tehtävä.

Ammatillisessa koulutuksessa pyritään edistämään opiskelijoiden itseohjautuvuutta samalla kun kontaktiopetuksen osuus on suhteellisesti ja määrällisesti vähentynyt opintojaksoilla ja esimerkiksi verkko-opetuksen osuus kasvaa. Opiskelijoilta odotetaan oma-aloitteisuutta ja itsenäisyyttä opintojensa suunnittelussa, tiedonhaussa, opintotehtävien suorittamisessa sekä omassa ammatillisessa kasvussaan. Käytännössä vain osa opiskelijoista pystyi täyttämään itseohjautuvuuden ihanteen (vrt. Jaatinen 1999: 101; Leskinen 2000: 86), vaikka siihen pyritäänkin valmentamaan eri tavoin. Itseohjautuvuus on hyvä tavoite, mutta kukaan ei ole luonnostaan itseohjautuva eikä itseohjautuvuuden varjolla saa jättää tukea tarvitsevia opiskelijoita heitteille (ks. Chan 2001: 514–515).

Muodollinen oppiminen ankkuroituu yhä enemmän arjessa oppimiseen. Arjessa ja kodissa hankittu koulutus pääoma tuottaa lisäarvoa oppilaitoksessa. Kasvatuskonteksteja löytyy ja oppimista tapahtuu myös oppilaitosten ulkopuolelta. Koulu on menettämässä tiedollista ja symbolista monopolia oppimiseen ja kasvattamiseen. Tilalle ovat nousseet populaarikulttuuri ja informaatioteknologian muodostamat ”uudet oppimisympäristöt”, joiden tuottama oppiminen ja mielihyvä vetoaa nuoriin. Se antaa myös mahdollisuuden identiteetin monipuoliseen työstämiseen. Tietoverkot ja viestimet tarjoavat uudenlaisen globaalien oppimisympäristön, jossa mediakulttuurin erilaiset muodot ja media toimivat suodattimina ja informaation ennakkojäsentäjinä. Koulun tuottamia ja tarjoamia aineistoja verrataan tämän uuden oppimisympäristön houkuttelevuuteen, imuun, kiihdyttävyyteen ja viihdyt-

tävytyteen. Koulussa ”jaettava tieto” ei ole ”puhdasta”, vaan se suodattuu opiskelijoiden opetustilanteeseen tuomien kokemusten sekä kriittisen puhekielen ja yhteisen tietämyksen läpi. (Aittola ym. 2001: 19–22.)

Postmodernit uudet informaatioteknologiat ovat häivyttäneet rajan koneiden ja ihmisten subjektiivisuuden väliltä. Ne ovat luoneet identiteettejä, joita kutsutaan kyborgeiksi. Kyborgi on noussut myös kielikuvaksi Internetin käytön käsitteellistämiseksi; ihmisten ja koneiden verkostoille ja medioituneen kulttuurin kokemukseksi. Kyborgiudella viitataan tilaan, jossa tekniset apuvälineet (kuulolaitteista keinooniveliin, tietoteknisiin laitteisiin tai autoihin) ovat täyttäneet arjen ja muuttuneet sekä huomaamattomiksi että välttämättömiksi, proteesimaisiksi ihmisen laajentumiksi. Oppilaitoksen ulkopuolella opiskelijat siirtyvät televisiokanavien, tietokoneteknologian ja -pelien sekä Internetin digitaalisen ekosysteemin kyberavaruuteen, jota ei ole ankkuroitu biologiseen tai inhimilliseen aikaan. Opiskelijoiden on päivittäin ”kuoriuduttava tästä teknokotelosta ja siirryttävä 1800-luvun maailman lineaarisine aikoiheen ja painoteknologioineen”. (McLaren ym. 2001: 102–104.)

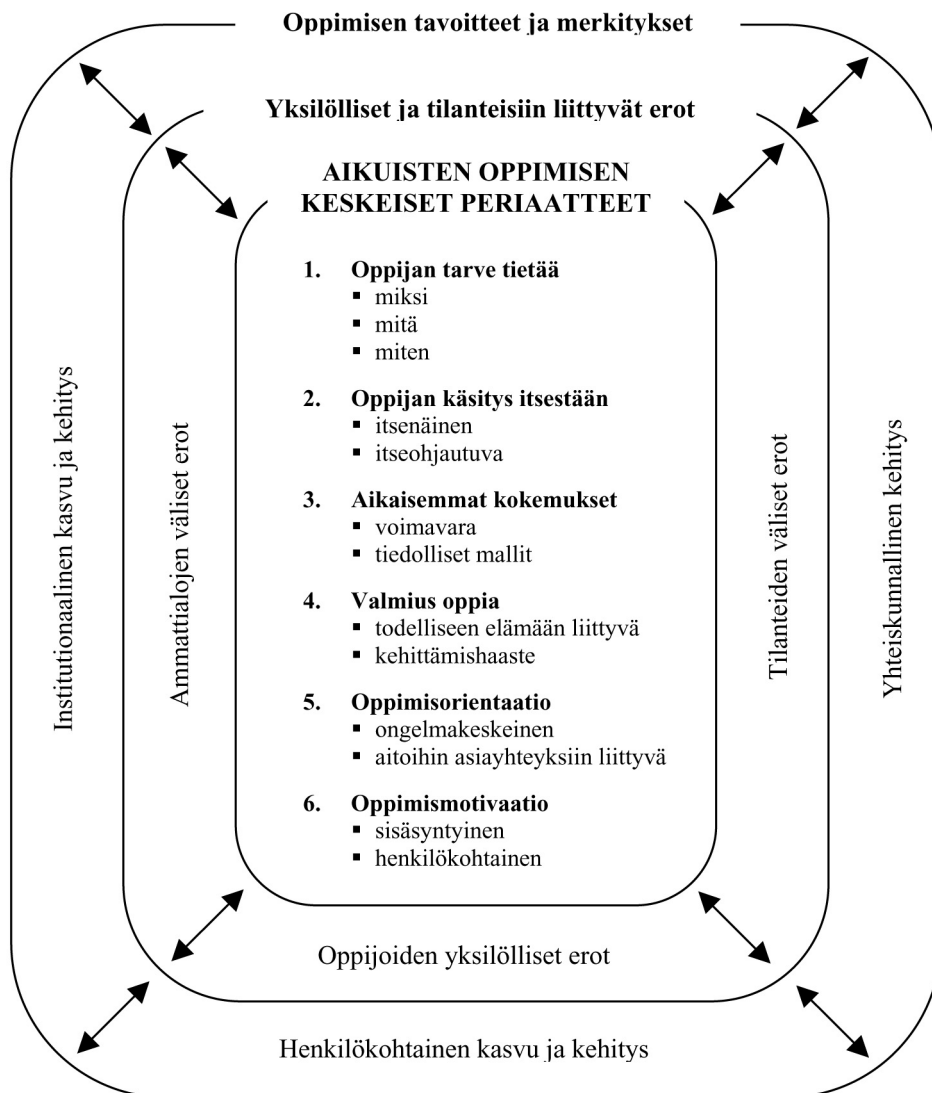
Osa ammattikorkeakoulujen nuorisokoulutuksen opiskelijoista ei täytä yleensä aikuisuuden määritelmään liitettyjä kriteerejä (esim. Dunderfelt 1991; Knowles ym. 1998: 64–72, 180–183; Malinen 2000) opintojensa alussa, mutta on huomattava, että yleensä heissä tapahtuu merkittävä muutos jo kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Läheskään kaikki nuorten koulutuksen opiskelijoista eivät tule ammattikorkeakouluun suoraan lukiosta tai ammatillisesta peruskoulutuksesta. Merkittävä osa opiskelijoista tulee vasta aikuisiällä jatkamaan opintojaan aikaisemman ammatillisen tutkinnon ja työelämäkokemuksen jälkeen tavoitteenaan ammattikorkeakoulututkinnon, ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon, erikoistumisopinon tai vaikkapa jonkin lyhytkurssin suorittaminen. Aikuiskoulutuksen mallien suoraviivainen soveltaminen suhteessa ammattikorkeakoulun opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa ei ole mahdollista. Monilla opiskelijoilla ja myös joissakin opiskelijaryhmissä aikuisen oppijan piirteet ovat selvästi nähtävissä, mutta on myös paljon niitä opiskelijoita, jotka tarvitsevat vahvaa tukea kasvussaan kohti aikuisuutta.

6.3 Aikuisopiskelijoiden mahdollisuudet ja haasteet

Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan aikuisia varten suunniteltua, organisoitua ja järjestettyä koulutusta. Aikuiskoulutuksen lähitulevaisuuden tavoitteena on parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mukaan tuottaa nopeasti ja joustavasti työvoimaa kaikkiin ammatteihin, kehittää erityisesti aikuisopiskeluun soveltuvia opetus- ja oppimismenetelmiä, ylläpitää ja vahvistaa osallistuvaa demokratiaa sekä kehittää työyhteisöjä oppiviksi organisaatioiksi. Tulevaisuudessa korostuvat siis ennen kaikkea koulutukseen motivointi ja kansalaisten oppimis- ja opiskelunvalmiuksien kehittäminen. (Opetusministeriö 2004b: 18.)

Aikuisten tarpeet koulutuksen järjestämiselle poikkeavat olennaisesti nuorten tarpeista. Aikuisten aiempi koulutus sekä nonformaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä kertynyt osaaminen luovat koulutuksen järjestämiselle ja pituudelle nuorten koulutuksesta poikkeavat lähtökohdat. Aikuiskoulutuksen haasteena onkin opetuksen järjestäminen niin, että se joustavasti ottaa huomioon aikuisopiskelijan muun elämän ja rytmittää koulutuksen tähän sopivalla tavalla. Toisaalta haasteena voi joissakin tapauksissa olla heikko oppimismotivaatio ja puutteelliset oppimistaidot.

Knowlesin ym. (1998: 64–70) esittämä andragoginen malli perustuu selvästi erilaisten oletamusten varaan kuin lasten ja nuorten opettamisessa käytetyt pedagogiset mallit (kuvio 13). Mallin pohjana ovat tietyt oletamukset aikuisesta oppijana. Knowlesin mukaan aikuisilla on tarve tietää miksi, mitä ja miten heidän oletetaan oppivan. Aikuisopiskelijoiden minäkuva perustuu vastuuseen omista päätöksistä ja omasta elämästään ja heidän aikaisemmalla elämäkokemuksellaan on tärkeä merkitys aikuisten oppimisessa. Aikuisten oppimisvalmius perustuu heidän havaitsemiinsa aitoihin osaamis- ja kehittämistarpeisiin ja heidän oppimistavoitteensa pohjautuvat todellisen elämän asiayhteyksiin ja käytännön ongelmien ratkaisemiseen. Lisäksi Knowles korostaa aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuutta ja sitä, että heidän oppimis- ja opiskelumotivaationsa lähtökohtana ovat sisäiset tavoitteet sekä henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen.



Kuvio 13. Aikuisten kouluttamisen (andragogiikan) toteutusmalli (Knowles ym. 1998: 4).

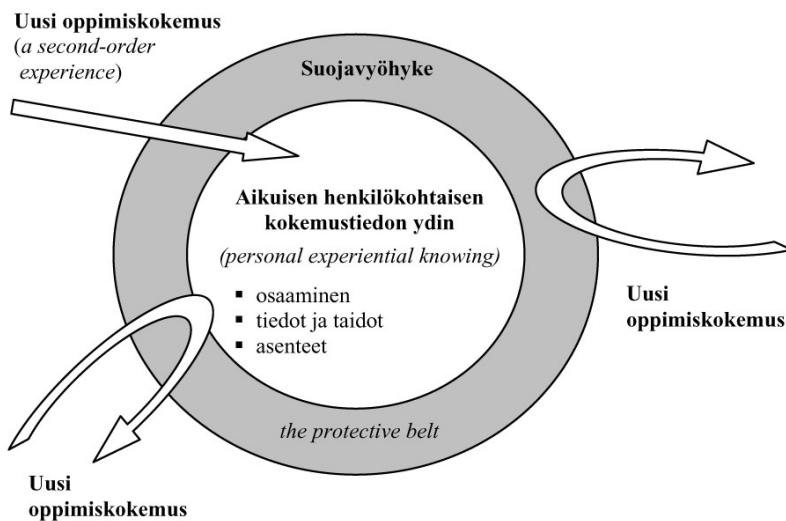
Knowlesin andragogiikan toteutusmallissa on kolme kehää, joista uloin kuvaa oppimisen tavoitteita ja merkitystä, keskimmäinen yksilöllisiä ja tilanteisiin liittyviä eroavaisuuksia ja sisin andragogiikan keskeisiä periaatteita, jotka luetteloin edellisessä kappaleessa. Uloin kehä havainnollistaa kehitystä. Henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen lisäksi aikuisten oppimisella on suuri merkitys työyhteisöjen ja koko yhteiskunnan kehittymisen kannalta. Keskimmäinen kehä kuvaa muuttujia, jotka

tulee huomioida aikuisten oppimisessa. Muuttujat on ryhmitelty oppijoiden yksilöllisiin, ammattialojen välisiin sekä tapauskohtaisiin eroihin. Sisimmän kehän sisällä olevat aikuisten oppimisen (andragogiikan) keskeiset periaatteet kuvaavat aikuisia oppijoina. Nämä periaatteet muodostavat aikuisten oppimisprosessin suunnittelun perustan, mutta käytännön toteutuksessa on myös analysoitava ja otettava huomioon opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien väliset erot, ammattialojen väliset erot sekä tilanne, jossa kyseinen oppimisprosessi toteutetaan. Myös oppimisen tavoitteet ja merkitys vaikuttavat andragogiikan periaatteiden soveltamiseen. Niitä tulee soveltaa eri tavalla esimerkiksi työyhteisön henkilöstön kehittämässä kuin aikuisten tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Andragogiikan perusominaisuus on joustavuus, eikä mallia ole tarpeen soveltaa kokonaisuutena, vaan se voidaan ottaa käyttöön soveltuvin osin (Knowles ym. 1998: 180–183; Knowles 1984: 417–422).

Taylorin, Marineauin ja Fiddlerin (2000: 3–9) mukaan aikuiset ovat ristiriitaisia oppijoita. Heillä on paljon kokemusta, mutta toisaalta heidän on vaikea hyväksyä uusia asioita, jotka poikkeavat heidän nykyisistä käsityksistään. Aikuiset ovat yleensä hyvin motivoituneita oppimaan, mutta joskus heidän tavoitteensa liittyvät enemmän kokeisiin ja tutkintoihin kuin varsinaiseen oppimiseen. He pitävät itseään itseohjautuvina, mutta haluavat silti opettajan toimivan perinteiseen tapaan tiedonjakajana. Koulun penkissä on helppoa palata takaisin vastaanottajan rooliin ja jättäytyä opettajien asettamien vaatimusten ja tavoitteiden varaan. Suurimpana erona nuorten ja aikuisten oppimisen välillä he näkevät nimenomaan aikaisemman elämäkokemuksen määrän. Aikuiset ovat nähneet, kokeneet ja tehneet monenlaista. Tällä kokemuksella on tärkeä merkitys oppimisprosessissa, ja sen hyödyntäminen on olennaisen tärkeää.

Malinen (2000: 134–140) on väitöskirjassaan rakentanut Knowlesin, Kolbin, Mezirowin, Revansin ja Schönin teorioiden pohjalta mallin (kuvio 14) aikuisten kokemuksellisesta oppimisesta, joka osaltaan selittää edellä mainitsemani aikuisten ristiriitaisuutta oppijoina (ks. Taylor ym. 2000: 3–9). Malisen (emt.) mukaan aikuisten oppiminen on tiedon uudelleen rakenteluprosessi. Aikuisen oppimisen lähtökohtana on oppijan elämäkokemus, joka muodostaa oppimisen perustan ja mallin 'kovan ytimen' (ks. Järvinen ym. 2002: 71–73). Tämä vuosien myötä kertynyt osaamisen, tiedon, taidon, tunteiden ja asenteiden kokonaisuus on puutteineenkin 'totta' oppijalle itselleen. Henkilökohtaisen kokemustiedon kovan ytimen ympärillä on täydentäviä jäsennyksiä sisältävä ja kovaa ydintä mukautu-

vampi suojavyöhyke, jolla oppija valikoi ja käsittelee uusia kokemuksia. Tämä suojavyöhyke toimii positiivisena uusien kokemusten kriittisen tarkastelun alueena, mutta se voi myös tehokkaasti estää uusien vaikutteiden pääsyn muuttamaan henkilökohtaisen kokemustiedon kovaa ydintä. Malisen mukaan (emt., 137) suo- javyöhykkeen 'paksuus' vaihtelee sen mukaan, miten vastaanottavainen ja avoin oppija on luonteeltaan. Opiskelijat voivat Finkin ja Stollin (1998: 313) mukaan olla hyvin konservatiivisia oppijoina, ja usein he voivat vastustaa esimerkiksi pe- rinteisen opetuskäytäntöjen muuttamista.



Kuvio 14. Aikuisen kokemuksellisen oppimisen malli (mukaillen Malinen 2000: 135)

Malinen (emt.) kuvaa aikuisen oppimista omien ennakkoluulojen ylittämässä. Hänen mukaansa todellisen oppimisen perustana on särön synnyttäminen oppijan henkilökohtaiseen kokemustietoon. Särö syntyy silloin, kun uuden oppimiskokemus aiheuttaa ristiriidan suhteessa oppijan aiempaan kokemustietoon ja elämäkokemukseen. Ilman särön syntymistä oppiminen jää ulkokohtaiseksi kurssien ja tenttien suorittamiseksi, joka ei todellisuudessa muuta oppijan tapaa toimia ja ajatella. Oppijoiden kokemustiedon kyseenalaistaminen on opettajalle eettisesti herkkä tilanne, jonka onnistumisen edellytyksenä on se, että opettaja tuntee oppijansa mahdollisimman hyvin. Opettaja ei voi kahlita heidän oppimistaan tai pakottaa oppijoita muuttumaan, mutta hän ei saa myöskään jättää

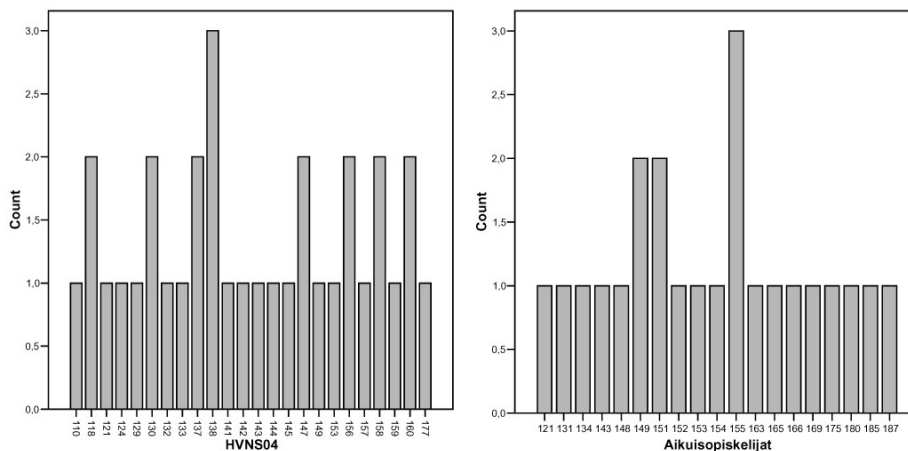
heitä yksin oppimisessaan. Oppimisessa tarvitaan sekä itsenäisyyttä että vuorovaikutusta. Leskinen (2000: 177) puhuu ymmärryksen kuoresta, jonka läpi voidaan siirtää tietoa rikkomalla se ulkoapäin. Ymmärrystä voi saavuttaa vain murtautumalla itse ulos omasta kuoresta sisältäpäin.

Edellä esitetty Knowlesin malli (1998: 64–70) perustuu vahvaan uskoon opiskelijoiden itseohjautuvuudesta. Tavoitteisesti etenevä oppiminen edellyttää aikuisopiskelijalta tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista. Alasen (1987, 18) mukaan aikuiskasvatus on pitkälti itsekasvatusta, jota aikuinen harjoittaa itsenäisesti. Itseohjautuvan aikuisopiskelijan tulisi kyetä tunnistamaan omat oppimistarpeensa, määrittelemään oman oppimisensa tavoitteet ja hahmottamaan oppimisessa tarvittavat resurssit. Opiskelijan tulee myös valita itselleen sopivat oppimisstrategiat pystyäkseen saavuttamaan oppimisen tavoitteet, ja lisäksi hänen tulisi kyetä arvioimaan tavoitteiden toteutumista.

Knowles määrittelee itseohjautuvuuden seuraavasti:

“Itseohjautuvuus oppimisessa on prosessi, jossa oppija tekee aloitteen, joko toisten avulla tai itsenäisesti, oppimistarpeidensa havaitsemisessa, oppimistavoitteidensa määrittelyssä, henkilöresurssien ja materiaalistien oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa.” (Koro 1996, 24).

Opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja oma-aloitteisuuden kehittyminen nähdään yhtenä ammattikorkeakoulujen keskeisistä tavoitteista, mutta käytännössä oppijoiden itseohjautuvuudessa on suuria eroja, ja he tarvitsevat erilaista tukea oppimisessaan. (Herranen 2003: 113–131; ks. Grow 1991; Koro 1993: 159.) Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun viestinnän koulutusohjelmien opiskelijoille tehtyjen itseohjautuvuustestien (ks. liite 4) perusteella itseohjautuvuuden vaihtelu on suurta, mutta aikuisten ja nuorten itseohjautuvuudessa ei ole merkittävää eroa (kuvio 15).



Kuvio 15. Nuorten ($n=33$) ja aikuisten ($n=23$) itseohjautuvuuden vaihtelut SDLR-kaavan mukaan (ks. liite 4) Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun viestinnän koulutusohjelmassa.

Aikuisopiskelijan erityispiirteet tulisi huomioida opiskelua järjestettäessä. Aikuisen elämään asettavat vaatimuksia myös muut elämänpiirit kuten työ, perhe, ystävät, harrastukset ja vapaa-aika. (Hakkarainen 2002: 28.) Toisaalta aikuisopiskelijoilta löytyy usein kuitenkin paljon oppimisessa tarvittavia resursseja, kuten elämäkokemusta ja kykyä arvioida eli reflektoida omaa oppimistaan. Aikuisopiskelijalla on paljon tietoa, taitoa ja elämän- ja työkokemusta tullessaan koulutukseen. Aikuiset ovat tottuneet kantamaan vastuuta ja hakeutuessaan koulutukseen omaehtoisesti, he ovat motivoituneita oppimaan uutta. Vaikka aikuisella oppijalla on monenlaisia vahvuuksia, vaikuttavat hänen psykologiset ja sosiaaliset ominaisuutensa sekä kehitysvalmiutensa (valmiudet oppia, oppimistyyliä ja -strategiat sekä opiskelutekniset taidot) merkittävästi siihen, millaisia yksilöllisiä oppimisen mahdollisuuksia ja esteitä hänellä on. (Jokinen & Lehtinen 1996: 12–14.)

Opiskelijan lähtötilanteen arvioinnissa keskeisiä teemoja ovat opiskelijan aikaisemmat opinnot ja työkokemus, oppimis- ja opiskelukokemukset sekä tämänhetkinen elämäntilanne. Kaikkien näiden asioiden yhteensovittamisessa aikuisopiskelijat tarvitsevat ohjausta ja tukea kouluttajilta, työyhteisönsä edustajilta, opiskelijaryhmänsä jäseniltä ja lähipiiriltään. Erityisen tärkeä merkitys ohjauksella on erilaisissa siirtymävaiheissa, esimerkiksi opintojen alkuvaiheessa, etäjäksolle lähdeittäessä tai lähijäksolle palattaessa (Putkuri 2003: 23). Jokisen ja Lehtisen

(1996: 14) mukaan huolellisesti osaksi koulutusprosessin toteuttamista organisoitu aikuisopiskelijoiden ohjaus ja tuki vahvistavat opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja valmiuksia tavoitteelliseen osaamisen kehittämiseen. Aikuisella oppijalla voi olla sellaisia yksilöllisiä oppimisen esteitä, joita on lähdettävä alusta alkaen rai-vaamaan yhdessä hänen kanssaan. Opiskelijan mahdollisuudet oppia itsenäisesti riippuvat hänen kokonaistilanteestaan.

Koulutuksen toteuttamistavat ovat muuttuneet viimeisen vuosikymmenen aikana merkittävästi, mikä tarkoittaa myös muutosta opiskelussa. Usein aikuisopiskelijoiden kohdalla opiskelu sisältää paljon etä- tai monimuoto-opiskelua, eli se tarjoaa aikuisopiskelijalle paljon mahdollisuuksia, mutta myös haasteita. Esimerkiksi tietoverkon kautta avautuva oppimisympäristö on monelle vielä monille aikuisille uusi tapa opiskella. Aikuisopiskelijoiden tieto- ja viestintäteknologiset valmiudet vaihtelevat, joten koulutuksessa ja ohjauksessa käytettäviä teknologisia ratkaisuja tulee tarkastella suhteessa kohderyhmän ohjauksellisiin tarpeisiin sekä tieto- ja viestintäteknologian käytön valmiuksiin.

Aikuiskoulutuksen haasteena on käynnistää prosessi, jossa opiskelija tarkastelee itseään samanaikaisesti ihmisenä, oppijana ja alan ammattilaisena. Aikuiskoulutuksen pitäisi olla perinteisen opetuksen sijaan paremminkin muutosprosessin ohjaamista (Petäjä & Koponen 2002). Monimuoto-opiskelun tarkoitus on tarjota niin opiskelijalle kuin opettajallekin vaihtoehtoisia tapoja oppia ja toimia. Kontaktiopetustilanteet tulisi rakentaa sisällöllisesti etäopiskelun ja itseopiskelun aihepiirejä ja työskentelytapoja täydentäviksi, kokoavaksi ja syventäväksi osaksi opiskelua. Lähiopetuksessa opettaja, opiskelija ja muu ryhmä voivat työskennellä yhdessä oppituntimaisesti tai opintopiirin kaltaisissa ryhmissä. Lähiopetuksen muotoja ovat mm. luennot tai alustukset, ryhmissä työskentely, harjoittelu. Kouluttajan, tuutorin tai opintopiirin vetäjän rooli on olla ennen kaikkea ohjaaja, kannustaja ja tukija. (Paanne-Tiainen 2000: 6.)

Aikuisen oppijan kannalta erityisen merkittävää on se, että ohjaajan puheesta ja toiminnasta välittyy kiinnostus, arvioiminen, arvostus ja kuunteleminen. Myös toimiva ryhmä on merkittävä tuki opiskelijalle. Sen avulla hän voi tutkia oppimistaan, sen esteitä ja etenemistä. Ryhmän jäsenet antavat sen yksittäiselle jäsenelle mahdollisuuden tulla tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja kehittämistarpeistaan ja niihin liittyvien painopisteiden asettamisesta.

6.4 Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Työtehtävien ja ammattien sisältöjen muutos korostavat ammattitaidon päivittämisen tarvetta. Yksilöt joutuvat hankkimaan jatkuvasti uutta osaamista. Osaamisen kehittämisessä aiemmin opitun huomioon ottaminen, jo olemassa olevan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, oppimisen henkilökohtaisten oppimispolkujen rakentaminen ja eri työmarkkinaosapuolten vuoropuhelu ovat keskeisessä asemassa, kun pyritään vastaamaan aikuisten opiskelun kehittämishaasteisiin. Osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on samaan aikaan kyse niin koulutuksen kuin työelämänkin kehittämisestä. (Niskanen & Lepänjuuri 2006: 10.) Erittäin erityisesti aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmissa ja niiden toteuttamisessa tulee huomioida aiemman osaamisen tunnistamiseen liittyvät näkökohdat.

Osaamisen tunnistamisen tavoitteena on tehdä yksilön osaaminen näkyväksi, ja tunnustaa osaaminen siten, että se kohottaa hänen työmarkkinakelpoisuuttaan. Lisäksi tavoitteena on, että tunnistettu osaaminen voidaan lukea yksilölle hyödyksi koulutusjärjestelmän opinto- tai tutkintosuorituksena. (Opetusministeriö 2007a.) Koulutuksen tavoitteita ja saavutuksia on perinteisesti kuvattu ja osaamisen tunnustaminen on tapahtunut suoritettujen kurssien, opetussisältöjen tai opintojen keston perusteella. Nykyisin kuitenkin yleisesti tiedostetaan, että ratkaisevinta on yksilön konkreettinen osaaminen, eikä niinkään tapa, jolla hän on hankkinut osaamisensa. Vaikka nonformaalin oppimisen merkitys ymmärretään, osaamista arvioitaessa formaalin oppimisen merkitys korostuu edelleen.

Koulutusjärjestelmien haasteena on eri tavoin ja eri paikoissa tapahtuneen oppimisen tunnistaminen. Perusajatuksena osaamisen tunnistamiselle on arvonta sille osaamiselle, jota opiskelijalla jo on. Samalla oppijaa kannustetaan osaamisen esille tuomiseen. Mukana on myös ajatus koulutuksen resurssien tehokkaasta hyödyntämisestä. Samanaikaisesti on kyse elinikäisen oppimisen strategiasta, tarkoituksenmukaisesta koulutusprosessista ja eri ympäristöissä hankitun osaamisen hyödyntämisestä. (Niskanen & Lepänjuuri 2006: 9.)

Ammattikorkeakoulussa on tärkeä kehittää toimintatapoja, joilla opiskelija voi nykyistä paremmin osoittaa eri tavoin hankkimaansa osaamista. Tavoitteena on kehittää henkilökohtaista opintosuunnitelmaa oppimisen ja urasuunnittelun välineeksi. Ammattitaidon käsite on keskeinen lähtökohta osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa.

Osaaminen on käsitteenä moniulotteinen, koska siinä yhdistyvät tietojen ja taitojen monipuolinen ja luova käyttäminen sekä ajattelun taidot. Lisäksi osaaminen on kykyä organisoida työtä ja työskennellä ryhmissä, kykyä joustaa ja mukautua muutoksiin, oppimaan oppimisen taitoa sekä kykyä arvioida omaa osaamista ja toimintaa sitä samalla kehittäen. Ammattikorkeakoulussa on tavoitteena asiantuntijaosaamisen saavuttaminen. Osaamisvaatimukset jäsennetään ja kuvataan kompetenssien avulla (ks. luku 5.2). (Niskanen & Lepänjuuri 2006: 9, 11–12.)

Erityisesti aikuiskoulutuksessa oppimisen tulee kytkeytyä entistä paremmin opiskelijan työtehtäviin ja työyhteisön kehittämissuunnitelmiin. Osaaminen liittyy tilanteisiin, joissa osaamista käytetään. Tästä syystä tarvitaan menetelmiä, joilla voidaan analysoida ja liittää toisiinsa työprosessin ja työtehtävän vaatimukset sekä yksilöiden ja ryhmien edellytykset selvittää tehtävistään kyseisessä työprosessissa. Työn hallinta edellyttää työssä käytettävän käytännön ja toiminnan tutkimista. (Niskanen & Lepänjuuri 2006: 15.)

Opetusministeriön nimeämä työryhmän laatima suositus aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta (AHOT) julkistettiin tammikuussa 2007 (Opetusministeriö 2007a). Suositusten mukaan korkeakoulujen tulee laatia yhdenmukaiset, luotettavat ja läpinäkyvät järjestelmät aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. Tunnustamisjärjestelmän ja korkeakoulujen arviointiperusteiden tulee perustua osaamislähtöiseen ajattelutapaan ja niiden laadinnassa tulee huomioida valmisteilla olevat eurooppalaiset osaamisen/tutkintojen viitekehykset. Opiskelijoiden osaamista arvioidaan suhteessa opetussuunnitelmissa määriteltyihin tutkintojen ja tutkintojen osien osaamistavoitteisiin.

Osaamisen tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen prosessia edeltää osaamisen määrittely kulloistenkin koulutuksellisten tavoitteiden mukaisesti. Käytännössä tarvitaan osaamisperustaisia opetussuunnitelmia. Lisäksi tarvitaan välineitä, joiden avulla on mahdollista tunnistaa eri tavoin aiemmin hankittua osaamista. Opiskelijan tehtävänä on oman osaamisensa osoittaminen ja itsearviointi osaamisensa suunnassa. Oppijalla on omistajuus omaan oppimiseensa, mutta koulutuksen haasteena on antaa hänelle ohjausta osaamisen tunnistamisen prosessissa. Kun tutkintojen osaamistavoitteet on määritelty, on mietittävä miten osaamisen osoittaminen voi tapahtua. (Niskanen & Lepänjuuri 2006: 15.) Arviointikäytänteitä ja -menetelmiä tulee kehittää siten, että opiskelijoiden ja opiskelijoiksi pyrkivien

aikaisemmin eri tavoin hankittu osaaminen kyetään nykyistä paremmin tunnistamaan ja tunnustamaan (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2007).

6.5 Opiskelijoiden lähtötilanteen määrittäminen

Oppimisprosessiperustaisen opetuksen suunnittelu edellyttää opiskelijoiden tuntemista. Opetussuunnitelmien laadinnan perustaksi tarvitaan tietoa tulevien opiskelijoiden aikaisemmasta tietämyksestä, osaamisesta, arvoista, asenteista ja elämäkokemuksesta suhteessa tavoitteena olevaan osaamiseen (ks. kuvio 10). Opiskelijanäkökulmassa korostuu erityisesti opiskelijoiden yksilöllisten erojen huomioiminen. Opiskelijoilla on erilaiset valmiudet opiskeluun ja oppimiseen. Koulutusprosessin suunnittelussa ja koulutuksen toteutuksen organisoimisessa on kysymys vastuullisesta toiminnasta, missä taataan riittävät tiedollisten ja taidollisten sekä oman elämänhallinnan taitojen ja työelämävalmiuksissa kehittymisen valmiudet.

Opiskelijan aiemmat tiedot, käsitykset oppimisesta, kiinnostuksen kohteet sekä motivaatio aiheuttavat sen, että oppiminen on erilaista eri opiskelijoilla. Näin ollen myös erilaiset oppimisympäristöt ja opetusolosuhteet voivat vaikuttaa hyvin eri tavalla yksittäisiin opiskelijoihin. Tämä näkyy siinä, miten opiskelija käyttää tarjolla olevia informaatiolähteitä ja ajattelun välineitä ja miten tärkeää on opettajan antama välitön ohjaus ja palaute. Toisille opiskelijoille vapaa toimintaympäristö sekä etäisyys opettajan välittömästä ohjauksesta voi olla itseohjautuvaa oppimista tukevaa, kun taas toisille opiskelijoille se merkitsee motivaation puutetta ja epätarcoituksenmukaisten opiskelutapojen lisääntymistä. (Tella 1997: 20–21; ks. Grow 1991.) Kaikki opiskelijat ovat ainutlaatuisia yksilöitä, mutta opetussuunnitelman laadinnan perustaksi tarvitaan tietoa myös tulevaa opiskelijaryhmää yhdistävistä tekijöistä.

Tulevien opiskelijoiden lähtötilanteen tarkka arviointi ennen opiskelijavalinnan toteuttamista ja opintojen alkua on mahdotonta, koska ei voida tarkasti tietää edes sitä, ketkä opiskelijat aikanaan tulevat ryhmän jäseniksi. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisprosessiperustaiseen opetussuunnitelmaan on suunnitteluvaiheessa jätettävä mahdollisuuksia tavoitteiden, sisältöjen ja toteutustapojen tarkentamiseen opiskelijoiden tarpeiden pohjalta. Vaikka tarkkoja arvioita tulevan opiskelijaryhmän lähtötilanteesta ei voidakaan etukäteen tehdä, täytyy opetussuunnitelmien

laadintaa varten pyrkiä ennakoimaan, minkälaisia opiskelijoita ryhmään todennäköisesti tullaan valitsemaan.

Tulevien opiskelijoiden lähtötasoa voidaan ennakoida haastattelemalla mahdollisia tai nykyisiä opiskelijoita, erilaisten kyselyjen avulla, havainnoimalla oppimistilanteita, tutustumalla kirjallisuuteen ja tilastotietoihin tai keskustelemalla asiantuntijoiden kanssa. Luultavasti paras tapa lähtötason ennakointiin on pyrkiä tutustumaan nykyisiin opiskelijoihin mahdollisimman hyvin, ja yrittää sitä kautta ymmärtää heidän oppimistaan. Hyviä keinoja ymmärryksen syventämiseen ovat yksilö- ja ryhmähaastattelut, perehtyminen tilastoihin ja kirjallisuuteen, opiskelijoiden toiminnan seuraaminen sekä erilaisten oppimis- ja opiskeluvalmiuksia mittaavien testien käyttö.

Opiskelijoihin tutustumisessa voidaan käyttää erilaisia testejä ja työkaluja. Näillä työkaluilla saatujen tulosten perusteella voidaan havainnoida opiskelijaryhmissä tapahtuvia muutoksia, jotka saattavat edellyttää myös muutoksia opetus suunnitelmiin. Osa testeistä ohjaa tuntemaan omia vahvuuksia ja toisaalta se pyrkii kiinnittämään huomiota opiskelutaitoihin sekä omiin kehittämistarpeisiin. Seuraavassa esitellään muutamia Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun viestinnän koulutusohjelmassa käytettyjä työkaluja.

Opiskelijan vahvuuksia ja toisaalta kehittämistarpeita tehdään näkyviksi käyttämällä opintojen alkuvaiheessa perinteistä nelikenttäistä SWOT-analyysia, jossa opiskelijat kuvaavat (ammattikorkeakouluopiskeluunsa liittyviä) vahvuuksiaan, kehittämistarpeitaan, mahdollisuuksiaan ja uhkiaan (liite 1). Omasta SWOT-analyysistään opiskelijat nostavat esille yhteiseen keskusteluun esimerkiksi omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan alkaneita opintoja ajatellen. Tällainen keskustelu luo luonnollisen pohjan esimerkiksi opiskelun tarjoamiin mahdollisuuksiin.

Opiskelijoita ohjataan ymmärtämään omia ajattelu- ja toimintatapoja Kolbin ajattelutapatestillä (liite 2). Ohjaava opettaja käy testin tuloksen läpi yhdessä opiskelijan kanssa. Vaikka eri vuosina tehdyt Kolbin ajattelutapatestit osoittavat opiskelijoiden enemmistön sijoittuvan nelikentän tietyille alueelle, on tuloksissa nähtävissä eroavaisuuksia.

Toisen ajattelutapatestin (liite 3) opiskelijat tekevät itsenäisesti. Testien jälkeen he tekevät kirjallisen yhteenvedon testien tuloksista ja pohtivat tuloksia ajatellen

tulevaa opiskeluaan. Testien tuloksia voi hyödyntää, kun opiskelijoista muodostetaan ryhmiä erilaisiin projekteihin ja ryhmittöihin. Kun ryhmässä on erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja omaavia opiskelijoita, ryhmien toiminta on todennäköisesti tuloksellisempaa, koska hyvä ryhmä tarvitsee toimiakseen pohtijoita, erittelijöitä, yhdistelijöitä ja toimijoita.

Orientaation aikana opiskelijat tekevät myös itseohjautuvuustestin (liite 4). Itseohjautuvuustestin tuloksen merkitys ei ole yksittäiselle opiskelijalle kovin suuri. Opettajille saattaa olla siitä kuitenkin hyötyä. Koulutuksen ja oppimisen kannalta olisi hyödyllistä, että tietyin välein opintojen aikana seurattaisiin itseohjautuvuudessa tapahtuvia muutoksia. Esimerkiksi edellä esiteltyjen kaltaisten mallien avulla voidaan oppia ymmärtämään opiskelijoiden oppimista ja siihen vaikuttavia. Pelkästään yhden ryhmän tulosten perusteella ei kuitenkaan kannata ryhtyä vetämään kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä, vaan luotettavan kuvan saamiseen tarvitaan pitkäaikaisempaa seurantaa.

Työelämän ennakoitujen osaamisvaatimusten pohjalta muodostetut koulutuksen tavoitteet ja tulevien opiskelijoiden lähtötason monipuolinen ennakointi muodostavat perustan oppimisprosessin suunnittelulle.

Qui transtulit sustinet.

Hän, joka on istuttanut jotakin, säilyy.

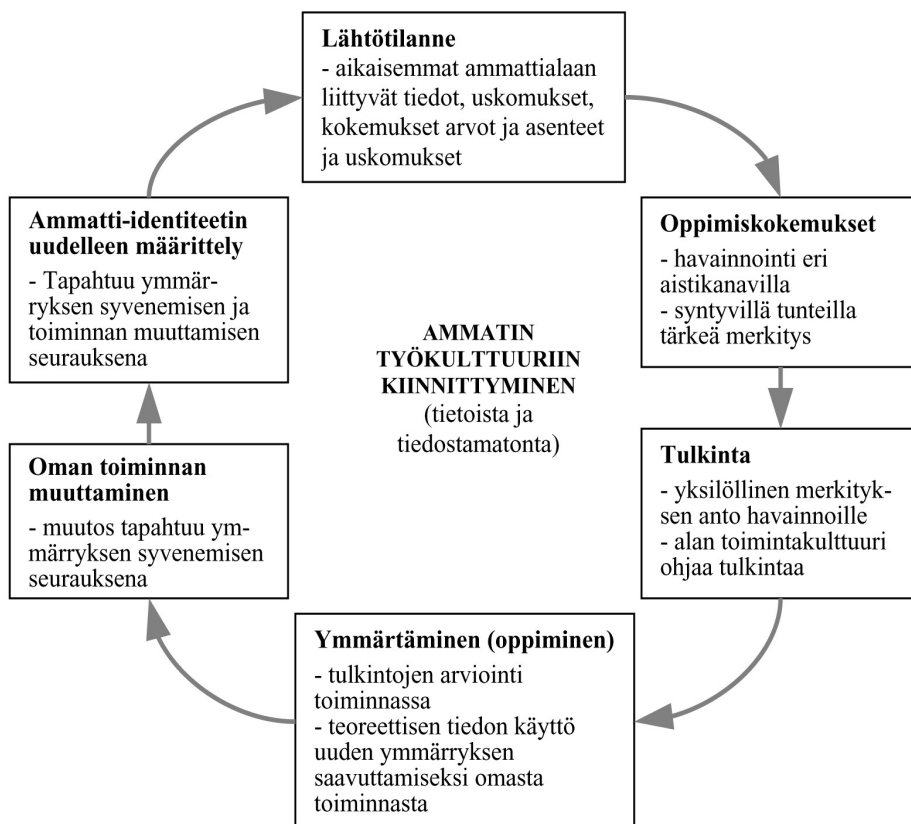
7 Oppimisprosessi ammatillisen kasvun tukijana

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen on ammatillisen kasvun prosessi, jonka tavoitteena on työelämässä tarvittavan osaamisen ja oppimisvalmiuksien hankkimisen lisäksi ammatti-identiteetin muodostuminen ja kyseisen alan ammattikulttuuriin kiinnittyminen. Jokisen (2002: 79–80) mukaan identiteettiin sisältyy persoonallinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Sosiaalinen identiteetti määrittelee yksilön suhteessa toisiin. Se on ulkopuolisten havaittavissa ja pääteltävissä yksilön käyttäytymisestä, puheesta, pukeutumisesta ja eleistä. Identiteetin persoonallinen ulottuvuus liittyy yksilön ainutkertaisuuteen ja hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa.

Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan yksilön tulkintaa itsestään ammatti-ihmisenä. Yleensä se liitetään lähinnä identiteetin sosiaaliseen puoleen. Persoonallisen identiteetin ja kehittyvän ammatti-identiteetin yhteensopivuus tukevat opiskelijan ammatillista kasvua ja sitoutumista opintoihin. Ammatti-identiteetti rakentuu suhteessa toisiin. Identiteetti perustuu yksilön kokemuksiin ammatin arvostuksesta, hänen saavuttamastaan asemasta ja houkuttelevuusarvosta yksilön kannalta. Opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentuminen on usein liiaksi kiinnittynyt perinteeseen ja nykyhetken kulttuuriin, eikä niinkään tulevaisuuteen ja työelämän kehittämiseen. (Ora-Hyytiäinen 2004a: 80–81.)

7.1 Ammatillinen kasvu ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena

Ammattiin kasvamisen ja kehittymisen ydinprosessi on vaiheittaista ammatti-identiteetin määrittämistä (kuvio 16). Osa määrittelyprosessista on tietoista, mutta usein suuri osa siitä tapahtuu myös tiedostamattomalla tasolla. Asiantuntijaksi kasvamisen prosessissa opiskelijan omalla tietoisuudella on kuitenkin tärkeä merkitys. Tietoisuus sisältää ajattelua ja käytännön toimintaa. Asiantuntijaksi kehitytään siten, että opitaan vähitellen yhdistämään monimutkaiseen ympäristöön liittyviä asioita toisiinsa. Asiantuntijuus ilmeneekin kykynä hallita toimintaympäristön monimutkaisuutta. Aloittelevalla opiskelijalla on yleensä hyvin rajalliset tiedot ja taidot, joten hän tarvitsee tukea ja ohjausta erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Hän ei vielä pysty hallitsemaan oman ammattialansa kokonaisuuksia ja lähes kaikki tilanteet ovat hänelle uusia ongelmanratkaisutilanteita. (Ora-Hyytiäinen 2004a: 98; Päivinen 2003: 132–133.)



Kuvio 16. Ammattiin oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen ydinprosessi (muokailen Ora-Hyytiäinen 2004a: 99).

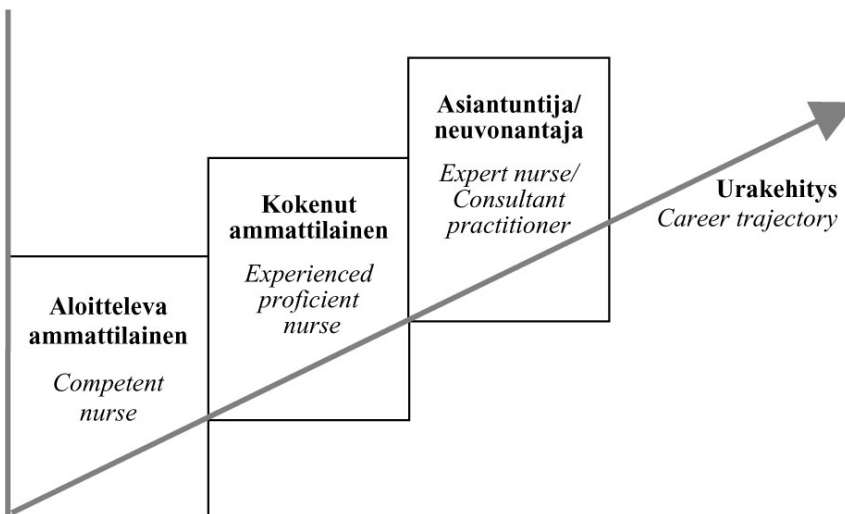
Käytännön toimintatilanteissa opiskelija tekee havaintoja esimerkiksi ammattialan arvoista, toimintatavoista, suhteesta asiakkaisiin ja työn organisoinnista. Hänen havainnointiaan ja havaintojensa tulkintaa ohjaavat hänen aikaisemmat kyseiiseen ammattialaan liittyvät tietonsa, uskomuksensa, arvonsa ja asenteensa sekä tilanteessa koetut tunteet. Tulkintaan vaikuttavat myös alan toimintakulttuuriin kiinnittyneet uskomukset, arvot, normit ja roolit. Tulkinnan perusteella havainnot saavat uusia merkityksiä, joita hän yhdistää aikaisempaan tietämykseensä. Tällöin opiskelijan ymmärrys uudistuu ja hän oppii uusia asioita. Ymmärryksen syvenemisen seurauksena tapahtuu oman toiminnan muuttaminen, joka johtaa ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyyn. (Ora-Hyytiäinen 2004a: 98, 2004b: 80.)

Ammattikorkeakouluopiskelijan ammatti-identiteetin kasvussa voidaan Ora-Hyytiäisen (2004a: 106) mukaan tunnistaa viisi eri vaihetta:

1. Opiskelija suuntautuu ammattiin. Hänen käsityksensä ammatista ovat maalikoille tunnusomaisia ja kenties yliarvostavia. Hän toimii tyypillisesti yksin eikä koe kuuluvansa mihinkään ammatilliseen ryhmään.
2. Opiskelija kykenee toiminaan ammatin perustehtävissä. Hän on omaksunut ammattialan arvot ja perustoimintatavat. Hän ei pysty vielä toimimaan itsenäisesti, vaan vaatii toiminnassaan ulkoista ohjausta. Hän kokee kuuluvansa ammatin perustyötä tekevien ryhmään.
3. Opiskelija kykenee toimimaan ammattispesifisissä työtehtävissä. Hän on omaksunut ammatin kulttuurin ja ammattilaisen roolin, mutta hän tarvitsee toiminnassaan edelleen toisten ohjausta. Hän kokee kuuluvansa ammattilaisten ryhmään ja kykenee itsenäiseen, mutta ei vielä vastuulliseen toimintaan.
4. Opiskelija toimii edelleen samankaltaisissa tehtävissä kuin kolmannessa vaiheessa. Nyt hän kykenee kuitenkin hahmottamaan oman työnsä lisäksi työprosessit, työyksikön toiminnan kokonaisuuden ja sovittamaan oman toimintansa kokonaisuuteen. Hän osaa ohjata muiden työtä eikä tarvitse toiminnassaan enää ulkoista ohjausta. Hän kokee kuuluvansa ammattilaisten ryhmään ja kykenee itsenäiseen ja vastuulliseen toimintaan.

5. Opiskelija on liittynyt osaksi ammatillista työkulttuuria ja -yhteisöä. Hän tunnistaa ammattiin liittyvään tehtävän arvostuksen yhteiskunnassa ja pystyy asemoimaan itsensä ammattilaiseksi muiden ammattilaisten joukossa. Hän ei vielä koe kuuluvansa kokeneiden ammattilaisten ryhmään, vaan kokee heidän odottavan häneltä parempaa osaamista kuin hän itse kokee omaavansa.

Ammatillisen oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen prosessi ei pääty ammattiin valmistumiseen. Englannissa on koulutuksen, työelämän ja erilaisten järjestöjen yhteistyönä määritelty sairaanhoitajan ammatillisen kehittymisen viitekehys (*career and competency framework*), jossa kuvataan osaamisen kehittymistä kohti syvällistä ammatillista asiantuntijuutta (Royal college of nursing 2005). Viitekehys on kooste osaamisalueista, joita pidetään tehokkaan työskentelyn kannalta keskeisinä. Se on tarkoitettu ensisijaisesti yksilöiden ja yhteisöjen ammatillisen kehityksen tukemiseen, mutta se helpottaa myös työelämän tarpeiden huomioimista opetussuunnitelmien laadinnassa. Viitekehyksessä kuvataan osaamista kolmella eri tasolla (kuvio 17): 1) aloitteleva ammattilainen (*competent nurse*), 2) kokenut, pätevä ammattilainen (*experienced proficient nurse*) ja 3) asiantuntija/neuvonantaja (*expert nurse/ consultant practitioner*).



Kuvio 17. Sairaanhoitajan ammatillisen kehittymisen ja urakehityksen viitekehys (Royal College of Nursing 2005: 8).

Aloittelevan ammattilaisen osaamisvaatimukset kuvaavat koulutuksen tavoitteena olevan osaamisen minimitasoa. Useimmilla aloilla tätä minimitasoa ei ole määritetty, mutta esimerkiksi terveysalalla ammatinharjoittamisoikeus voidaan antaa vain valtakunnallisesti määritellyt osaamistavoitteet saavuttaneille opiskelijoille. Aloittelevan ammattilaisen tulee omata sellaiset kyvyt ja taidot, että hän kykenee toimimaan itsenäisesti oman alansa työtehtävissä.

Osaamisvaatimusten tasokuvaukset perustuvat kertyvän osaamisen periaatteelle. Kokenut ammattilainen täyttää aloittelevalla ammattilaisella asetetut pätevyysvaatimukset, mutta sen lisäksi hänellä on työssä ja jatkokoulutuksessa kertynyttä lisäosaamista. Kokenut ammattilainen tunnistaa uraansa aloittelevaa paremmin oman osaamisena vahvuudet ja rajat ja kykenee joustavasti soveltamaan osaamistaan erilaisissa työelämän ongelmatilanteissa. Kokeneella ammattilaisella on monipuolisen yleisosaamisen lisäksi jonkin ammattinsa osa-alueen erikoisosaamista.

Ylimpänä tasona luokituksessa (Royal College of Nursing 2005: 9) on mainittu ammatillisen asiantuntijan taso. Asiantuntijan työskentelylle on ominaista tehokas ja rento toiminta. Asiantuntijalle on pitkän työkokemuksen ja muun pätevyitymisen perusteella syntynyt sellaista osaamista, jonka perusteella hän kykenee neuvomaan muita ja tukemaan oman työyhteisönsä toiminnan kehittymistä. Hänellä on monipuolista ja laajaa osaamista, syvällistä erikoisosaamista jollakin ammattinsa osa-alueella ja hän pystyy soveltamaan osaamistaan myös moni ammatillisissa työyhteisöissä ja -ympäristöissä.

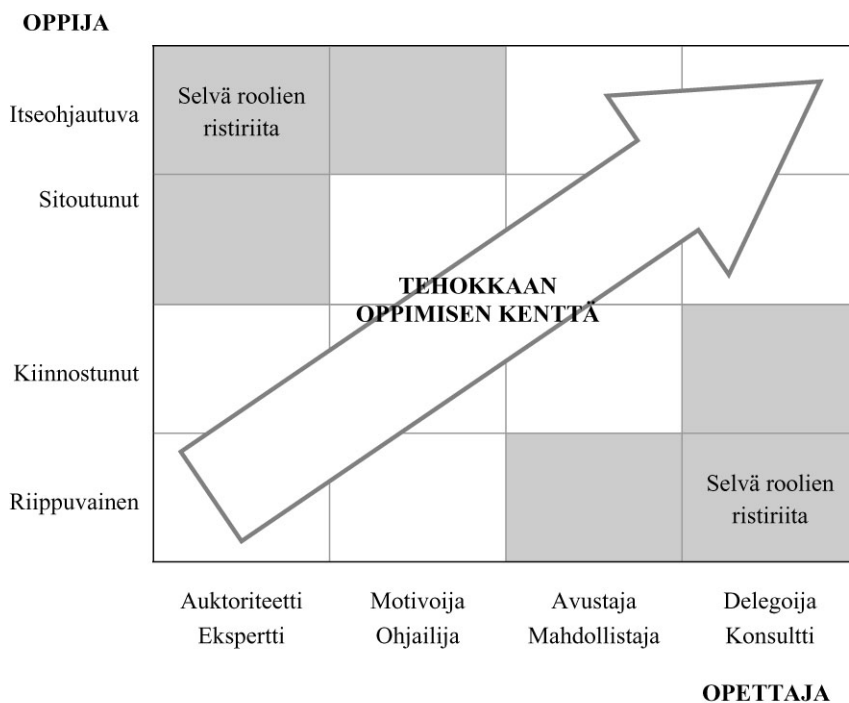
Opetussuunnitelmien laadinnassa ollaan erityisesti kiinnostuneita opiskelijoiden ammatillisesta kasvusta koulutuksen aikana. Ammatillisen kasvun prosessi jatkuu työelämässä, joten on tärkeää hahmottaa ammatillisten kompetenssien kehittymisen vaiheita myös tutkinnon suorittamisen ja ammattiin valmistumisen jälkeen. Ammatillisen kehittymisen hahmottaminen kokonaisuutena auttaa määrittelemään selkeämmin myös koulutuksen tavoitteena olevaa osaamista suhteessa työelämässä tapahtuvaan pätevyitymiseen.

Oppimisprosessia tulisi tarkastella opiskelijoiden syvenevän osaamisen, itseohjautuvuuden vahvistumisen ja oppimistehtävien vaativuuden kasvun kannalta. Oppimisen lähtökohdat pitäisi jo opiskelujen alusta alkaen liittää mahdollisimman paljon todellisiin ilmiöihin ja aitoon työelämäyhteyteen. Erityisesti opintojen

loppuvaiheessa merkittävä osa ongelmista tai oppimisen lähtökohdista tulisi olla aitoja ja haastavia työelämän toimeksiantoja tai projekteja. Myös opettajan roolin tulisi muuttua opintojen edetessä yhä ohjaavampaan suuntaan ja tukea näin opiskelijoiden itseohjautuvuuden vahvistumista.

Grown (1991) itseohjautuvan oppimisen mallissa (*The self-directed learning model*) on kuvattu tehokkaan oppimisen kenttä, jossa opettajan toiminta ja oppijoiden itseohjautuvuuden aste ovat sopuosinnussa (kuviokuva 18). Auktoriteetti-opettaja ja hyvin itseohjautuva opiskelija ei ole oppimisen kannalta hyvä yhdistelmä kuten ei myös riippuvainen, vahvaa opettajaa kaipaava oppija ja opiskelijan itseohjautuvuuteen luottava vastuuta delegoiva opettaja. Toisaalta kuvio voidaan myös ymmärtää opiskelijan itseohjautuvuuden tavoitteellisenä muutossuuntana, jossa opettaja toimii hyvien vanhempien tavoin eli valmentaa oppijoita asteittain selviytymään itsenäisesti.

Opiskelijoiden itseohjautuvuuden asettaminen kasvatuksen päämääräksi on kuitenkin eri asia kuin se, että oppijoilla oletetaan luonnostaan olevan itseohjautuvuuteen tarvittavat valmiudet (Puolimatka 2002: 363). Itseohjautuvuuden kehittyminen vaatii luottamusta oppijaa kohtaan, mutta myös järjestelmällistä kasvuprosessin tukemista. Itseohjautuvuus kehittyy iän myötä yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen seurauksena. Iän lisääntyminen ei automaattisesti takaa itseohjautuvuuden vahvistumista, vaan antaa vain uusia kasvun mahdollisuuksia. Opiskelijan minäkäsityksellä ja itseohjautuvuudella on voimakas positiivinen yhteys. Sellaiset koulutuksen toteutustavat, jotka tukevat minäkäsityksen myönteistä kehitystä, vahvistavat myös opiskelijoiden itseohjautuvuutta. (Koro 1993:112.)



Kuvio 18. Itseohjautuvan oppimisen malli (Grow 1991).

Opettaja ei saa missään vaiheessa unohtaa vastuutaan suhteessa oppijoihin. Koron (1993: 159) mukaan itseohjautuvuusvalmius ei ole aikuisuudessakaan pysyvä ominaisuus, vaan siihen voidaan vaikuttaa esimerkiksi koulutuksen toteutustavoilla. Tällöin opettajan roolin tulisi muuttua opintojen edetessä yhä ohjaavampaan suuntaan ja tukea näin opiskelijoiden itseohjautuvuuden vahvistumista heidän omien lähtökohtiensa pohjalta. Itseohjautuvuus on hyvä tavoite, mutta ilman opettajan riittävää tukea myös monet aikuisopiskelijoista kokevat itsensä heitteille jätetyiksi (ks. Herranen 2003: 127–129). Näin itsenäisyys muuttuu helposti yksinäisyyden kokemukseksi (Malinen 2000).

Käytännössä opetussuunnitelmista ja koulutuksen toteuttamisesta puuttuu usein systemaattinen ammatillista kasvua tukeva rakenne, jonka toteuttaminen on kuvattu suunnitelmassa. Hämäläisen ja Nurmen (2000: 98–102) ammattikorkeakouluopiskelijoille suuntaaman tutkimuksen perusteella ensimmäisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden työmäärän jakautuminen ohjatun ja omatoimisen opiskelun välillä pysyi muuttumattomana. Opiskelijoiden arvioiden mukaan ohjattuun opiskeluun käytetty aika oli 34 h/viikko ja omatoimisen opiskelun vaatima aika noin

20 h/viikko koko opiskeluajan. Opiskelumuodoissa ei siis tapahdu ammatillisen kasvun tukemisen kannalta tarvittavaa muutosta opintojen edetessä.

Hämäläisen ja Nurmen (emt.) tutkimuksen perusteella näyttää ilmeiseltä, että opintojen toteutustavat eivät tässä tapauksessa parhaalla mahdollisella tavalla tue opiskelijoiden itsenäisyyden ja vastuullisuuden kehittymistä. Opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen vaatii selkeitä opetussuunnitelmiin kirjattuja pedagogisia ja rakenteellisia ratkaisuja. Opetussuunnitelmasta tulee selvästi käydä ilmi, minkälaisien vaiheiden kautta opiskelijoiden ammatillisen kasvun on suunniteltu etenevän. Tietoisuudella on tärkeä merkitys ammatti-identiteetin muodostumisessa, ja tietoisuuden vahvistaminen vaatii prosessin näkyväksi tekemistä.

Opetussuunnitelman laatiminen on aina vallankäyttöä. Opetussuunnitelman laatijat tekevät valintoja, joilla on merkitystä sekä opiskelijoiden oppimisprosesseihin että ammattialojen osaamisen ja työn kehittymiselle. Nämä valinnat ovat poliittisia. Ammatilliseen osaamiseen tähtäävän perusopetuksen valinnoilla vaikutetaan työelämään sekä nykyisyydessä että kaukana tulevaisuudessa. Opetussuunnitelman laatijoiden on suostuttava käyttämään avoimesti sitä valtaa, joka heillä on tehtävänsä suorittaessaan. Heidän on suostuttava myös kantamaan vastuu valinnoistaan, perusteltava ne, seisottava niiden takana ja sitouduttava niihin. Avoin keskustelu ja selkeät vastaukset auttavat opiskelijoita ymmärtämään opetussuunnitelmaa ja pohtimaan omaa suhdettaan siihen. (Nezel 1977: 15).

Opetussuunnitelman demokraattisuus perustuu sen läpinäkyvyyteen ja ymmärrettävyydestä. Sen laatijoiden on kannettava vastuu sen sisällöllisistä valinnoista. Opetussuunnitelmasta on kyettävä selkeästi ja ymmärrettävästi lukemaan sen arvoperusta, kulttuurisidonnaisuus, ajattelumallit, logiikka ja sisällöllisten valintojen perustelut. Mitä ymmärrettävämmiin opetussuunnitelman sisällöt heijastavat sen viitekehystä, sitä demokraattisempi ja avoimempi se on keskustelulle.

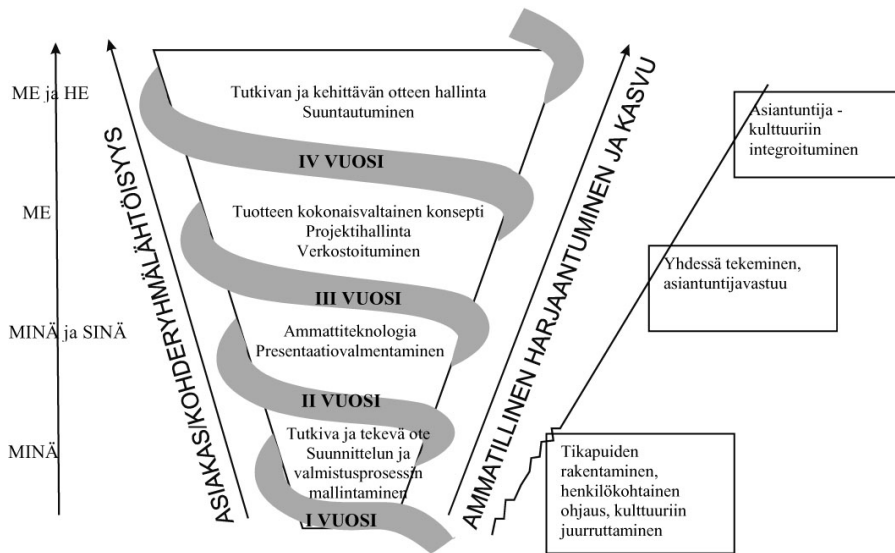
Opetussuunnitelman demokraattisuutta ei voida määritellä vain sillä, kuinka monia opiskelijoiden tai työelämän toiveita se konkretisoi tai kuinka moni taho on ollut konkreettisesti mukana opetussuunnitelman laatimistyössä. Opiskelijat kykenevät tunnistamaan nykyhetken tarpeensa, mutta hellä ei voi ammatillisen kokemuksen vähäisyyden takia olla selkeää kuvaa omista oppimistarpeistaan. Työelämän edustajien näkökulma kohdentuu puolestaan useimmiten tämän päivän osaamisvaatimukseen. Nämä näkökulmat ovat tärkeitä lähtökohtia opetussuunnitelman laatijoil-

le, mutta ne vaativat kriittistä ja analyttistä tarkastelua. Ammattikorkeakoulujen tehtävä on kouluttaa asiantuntijoita myös tulevaisuuteen ja toimia innovatiivisesti työelämän kehittämisessä ja yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa.

Mitä ymmärrettävämpi ja loogisempi opetussuunnitelma on, sitä helpompi opiskelijan on tehdä päätös sitoutuuko siihen tai ei. Oppimisprosessin onnistumisen avain on opiskelijan sitoutuminen opetukseen ja suostuminen koulutukseen. Vastaavasti, jos työelämän edustajat ymmärtävät opetussuunnitelman logiikan ja rakenteen, he voivat osaltaan sitoutua rakentamaan työyhteisöstään sellaisia oppimisympäristöjä, joka edistävät opiskelijoiden oppimista. Sisällöissään perusteltu, selkeä ja ymmärrettävä opetussuunnitelma, joka on avoin keskustelulle, toimii sekä opetushenkilöstön että opiskelijoiden työvälineenä. Se täyttää tehtävänsä oppimisen jäsentäjänä ja edistää ammatillista kasvua. (Nezel 1977: 15.)

7.2 Vuositeemat ja osaamistavoitteet ammatillisen kasvun jäsentäjinä

Opiskelijan ammatillisen kasvun vaiheistumista opintojen aikana voidaan jäsentää määrittelemällä kullekin opintovuodelle (tai lukukaudelle) omat teemansa ja osaamistavoitteensa. Vuositeemojen tavoitteena on auttaa opiskelijoita, opettajia ja työelämän edustajia hahmottamaan, minkälaisen vaiheiden kautta ammatillisen kasvun on ajateltu etenevän. Hyvin laadittu teemoittelu helpottaa yhteisen ymmärryksen rakentamista ja opetussuunnitelmaan liittyvien valintojen tekemistä. Oppimisen polku on Päivisen (2003) mukaan kaksisuuntainen. Se etenee sekä itsestä toiseen että toisesta itseän päin. Alussa opiskelijan oppiminen keskittyy häneen itseensä ja omien valmiuksien vahvistamiseen, mutta vähitellen hänelle tulee antaa mahdollisuuksia testata ja käyttää osaamistaan suhteessa opiskelija- ja ammattiyhteisöön. Kun opiskelija on hankkinut riittävästi tietoa ja kokemusta, ja kun hän osaa toimia itsenäisesti ja osittain rutiininomaisesti, hän kykenee osallistumaan yhteisöllisiin ongelmanratkaisuprosesseihin ja vähitellen liittyy osaksi kyseisen alan asiantuntijakulttuuria (kuviokuva 19).



Kuvio 19. Artonomiopiskelijan ammatillisen kasvun vuosirengaat (Päivinen 2003; Laurikainen & Päivinen 2005).

Päivinen (2003: 139–141) on kuvannut artonomiopiskelijan asiantuntijuuteen kasvamista vuosirengaina, jotka havainnollistavat osaamisen kehittymistä asteittain syvenevänä osallistumisena. Toteutuksessa edetään yksilötasolta yhteisötasolle. Ensimmäisenä ’minä’-vuonna keskeisenä tavoitteena on oppia tuntemaan itseään ja omaa toimintaansa. Tällöin rakennetaan kasvu varten tikapuita, juurrutetaan opiskelija ammattialaan ja tarjotaan paljon henkilökohtaista ohjausta. Toisen vuoden teemana on ’minä ja sinä’, ja silloin syvennetään teknistä ammatillista osaamista, harjaannutaan projekti- ja asiakaslähtöiseen työskentelyyn sekä vahvistetaan alan käsitteellistä hallintaa. Opiskelijalta odotetaan tällöin kykyä itsenäiseen toimintaan ja asiakaslähtöisiin projekteihin osallistumista.

Kolmantena ’me’-vuonna toimitaan projekteissa ja rakennetaan asiantuntijaverkostoja, joissa toimitaan vastavuoroisuusperiaatteella. Tällöin korostuvat yhdessä tekeminen ja asiantuntijavastuun kehittyminen. Neljäs vuosi on nimetty ’me ja he’-vuodeksi. Opintojen lopussa opiskelijan odotetaan kykenevän itsenäisesti vastuulliseen ja yhteisölliseen toimintaan (ks. Royal college of nursing 2005: 4). Tavoitteena on integroituminen kyseisen alan asiantuntijakulttuuriin.

Ora-Hyytiäinen haastatteli opintojensa eri vaiheissa olevia opiskelijoita ja esitti aineistonsa pohjalta seuraavanlaisen sairaanhoitajan identiteetin kehittymistä kuvaavan vuosittaisen vaiheistuksen:

- 1) minä auttajana
- 2) me hoitajat
- 3) minä sairaanhoitaja ja
- 4) tehokas/reflektiivinen sairaanhoitaja.

Ora-Hyytiäinen (2004a) päätyi siis sairaanhoitajan ammatillisen kasvun vaiheiden kuvauksessa samankaltaiseen jäsenyykseen kuin Päivinen (2003) artemiopiopiskelijoiden osalta. Molemmissa ammatti-identiteetin kehittyminen lähtee liikkeelle 'minä'-vaiheesta ja etenee kohti ammattikulttuuriin kiinnittymistä ja aloittelevaa ammattilaisuutta.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa otettiin vuonna 2005 opintonsa aloittavien ryhmien opetussuunnitelmatyössä käyttöön vuositeema-ajattelu. Ammattikorkeakoulussa ei ollut käytössä yhteistä jäsenyyttä, jonka pohjalta teemoittelu olisi pitänyt tehdä, vaan koulutusohjelmat saivat itsenäisesti laatia omat jäsenyyksensä. Taulukossa 9 on esitetty kolmen koulutusohjelman ammatillisen kasvun vaiheita jäsentävät vuositeemat ja kuhunkin opintovuoteen liittyvät osaamistavoitteet (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2005).

Taulukko 9. Opetussuunnitelmien vuositeemat ja osaamistavoitteet

	Muovitekniikan koulutusohjelma	Metsä- ja puutalouden markkinoinnin koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
1. vuosi	Tutki ja tee Muovituotteen valmistusprosessin hahmottaminen.	Metsä- ja puutalouden havainnoija Ymmärrämme ja osaamme havainnoida puun kulkua metsästä markkinoille asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta.	Minä ja sosiaaliala Opiskelija hahmottaa itsensä ja paikkansa osana sukupolvien ketjua ja ymmärtää yhteiskunnallisen muutoksen vaikutuksen ihmisen kasvuun. Opiskelija hahmottaa sosionomin paikan hyvinvointiyhteiskunnan palvelujärjestelmässä.
2. vuosi	Havainnoi ja suunnittele Teknisten perusvalmiuksien kehittäminen.	Tuotetuntija Tuntemme metsäteollisuuden tärkeimpien tuotteiden suunnittelun, valmistuksen, ominaisuudet sekä asiakkaat ja heidän vaatimuksensa.	Minä ja asiakas Opiskelija ymmärtää asiakkaan elämäntilanteen ja toimintakyvyn merkityksen asiakastyön lähtökohtana. Opiskelija tuntee sosiaalipedagogisen asiakastyön perusprosessin ja osaa asettaa sille tavoitteita.
3. vuosi	Sovella Muovitekniikan, esiintymisvalmiuksien ja projektitoiminnan yhdistäminen.	Markkinoija Osaamme toimia käytännön markkinointitehtävissä huomioiden sekä asiakkaan että oman yrityksen vaatimukset.	Minä ja yhteisö Opiskelija ymmärtää erilaisia organisaatiokulttuureja ja osaa toimia työyhteisössä. Opiskelija ymmärtää kulttuurisen identiteetin merkityksen. Opiskelija suunnittelee ja toteuttaa kehittämisprojektin ja osoittaa kykynsä käyttää yhteisötaiteen menetelmiä ja ohjata ryhmiä.
4. vuosi	Syvennä Tulevaan ammattiin kasvaminen.	Markkinoinnin kehittäjä Osaamme analysoida, suunnitella ja kehittää markkinointiorganisaation toimintaa.	Minä aloittelevana ammattilaisena Opiskelija osoittaa hallitsevansa sosiaalialan työtä aloittelevana ammattilaisena. Opiskelija luo itselleen kokonaiskuvan ammatillisesta kasvustaan ja osoittaa opinnäytetyöprosessissa hallitsevansa tutkimuksellisen työotteen sekä kykynsä yhdistää teoreettista tietoa käytännön ilmiöiden tarkasteluun.

Taulukosta 9 ilmenee, että eri koulutusohjelmien tavat ilmaista asioita poikkeavat selvästi toisistaan. Muovitekniikan määrittelyissä on pyritty pelkistämiseen ja selkeyteen. Metsä- ja puutalouden markkinoinnin osaamistavoitteissa korostuvat

ammattilliset termit ja oppimisen yhteisöllinen luonne. Sosiaalialan jäsennyksessä ammatillista kasvua käsitellään suhteessa opiskelijan omaan persoonaan. Alojen luonteen huomioiden tällaiset erot ovat hyvin ymmärrettäviä ja perusteltuja. Kaikille jäsenyksille yhteisenä piirteenä on kuitenkin ammatillisen kasvun eteneminen tiedollisista (ymmärtää, hahmottaa, tuntee) osaamistavoitteista kohti toiminnallisia (osaa, toteuttaa, soveltaa) osaamistavoitteita.

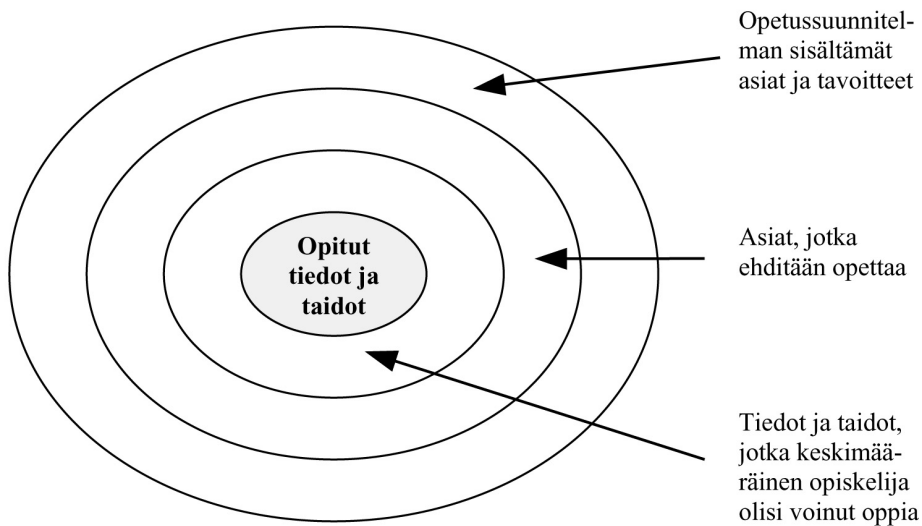
Vuositeemojen määrittelyssä on tärkeää pyrkiä tiivyyteen ja napakkuuteen sekä käyttämään sellaista kieltä, joka on kyseiselle alalle tunnusomaista. Teemojen pitäisi olla niin yksinkertaisia ja kuvaavia, että ne on helppo muistaa arkipäivän opiskeluun ja opetustyöhön liittyvissä tilanteissa. Osaamistavoitteiden kuvaukset antavat syvyyttä vuositeeman määrittelyyn, mutta ilman tiiviitä teemakuvauksia ne jäävät helposti epämääräisiksi ja käytännön toiminnasta irrallisiksi tavoitelauseiksi.

Kirjattujen vuositeemojen tavoitteena on tuoda suunniteltu ammatillisen kasvun polku näkyväksi. Pelkkä teemojen ja vuosittaisten osaamistavoitteiden kirjaaminen ei kuitenkaan riitä. Myös opetusta sekä arvioinnin ja ohjauksen rakenteita tulee muuttaa siten, että ne tuovat käytännössä näkyviin ammatillisen kasvun vaiheistuksen. Opetuksen sisällöt ja erityisesti toteutustavat pitää valita siten, että ne tukevat ammatillista kasvua. Opiskelijoiden tulee opintojen edetessä saada lisää vastuuta ja heidän oppimisensa pitää liittää yhä tiiviimmin työelämän todellisuuteen, esimerkiksi työelämän toimeksiantojen toteuttamiseen.

Myös oppimisen ohjaamisen ja arvioinnin käytäntöjen tulee kiinnittyä yksittäisten opintojaksojen lisäksi koko tutkinnon osaamistavoitteisiin sekä vuositeemoihin ja niihin liittyviin osaamistavoitteisiin. Tämä voidaan käytännössä toteuttaa siten, että jokainen opintovuosi päätetään kokoavaan opintojaksoon. Tällaisilla opintojaksoilla voidaan keskittyä koko vuoden oppimisen ja osaamistavoitteiden arviointiin. Arvioinnissa tulisi paneutua tuotosten arvioinnin lisäksi myös koko vuoden oppimisprosessin arviointiin. Kokoavien arviointitilanteiden järjestäminen tarjoaa myös hyvän mahdollisuuden ammattikorkeakoulun ja työelämän edustajien yhteistyölle.

7.3 Tutkinnon ydinaineksen, työtapojen ja mitoituksen määrittäminen

Koulutuksen ydinaineksen määrittelyllä on Karjalaisen (2003: 67) mukaan kaksi ulottuvuutta. Yhtäältä se tarkoittaa koko koulutuskokonaisuuden tavoitteena olevan ydinosaamisen määrittelyä ja toisaalta yksittäisen opintojakson tai -kokonaisuuden keskeisen tieto- ja taitosisällön määrittelyä. Nykyisin opiskelijoiden ongelmana ei ole tiedon vähäinen määrä tai vaikea saatavuus, vaan informaation liikatarjonta. Tiedon määrän nopea lisääntyminen, uuden tiedon synnyn nopeutuminen ja tiedonvälityksen tehostuminen ovat johtaneet jatkuvaan paineeseen sisällyttää opetussuunnitelmaan jatkuvasti uusia asiakokonaisuuksia ja oppimistavoitteita. Mikäli samanaikaisesti ei ole kyetty luopumaan joistakin aiemmista sisällöistä ja tavoitteista, on tuloksena ollut opetuksen ylikuormittuminen ja pahimmassa tapauksessa olennaisen hukkuminen osittain tarpeettomien ja epäoleellisten yksityiskohtien tulvaan (kuvio 20).



Kuvio 20. Ylikuormittuneen opetuksen ongelma (mukaillen Karjalainen ym., 2003: 68; Mikkola, 2004)

Yllä olevassa kuviossa esitetty uloin kehä on opetussuunnitelmaan kirjattujen opetussisältöjen ja oppimistavoitteiden kokonaisuutta. Yleensä kaikkea suunnitelmiin kirjattua ei ehditä käymään läpi ja yleensä ainakin osa opetetuista asioista ylittää opiskelijoiden omaksumiskyvyn. Suotuisissa olosuhteissa ja annetussa ajassa opiskelijat voivat oppia tietyn määrän tietoja ja taitoja, mutta erityisesti selkeässä opetuksen ylikuormitustilanteessa opiskelija luopuu helposti ymmärtävän oppi-

misen tavoitteista, turvautuu pinnallisiin oppimisstrategioihin ja valitsee pinnallisen suoritusorientaation, jolloin syvällisen oppimisen määrä jää hyvin vähäiseksi. Mitä enemmän opetus suunnitelmaan sisällöt ja tavoitteet ylittävät opiskelijan oppimiskyvyn, sitä pienemmäksi syvällisen oppimisen määrä todellisuudessa jää.

Peruskoulutuksessa ei Karjalaisen (2003: 69) mukaan voida opettaa tai oppia kaikkea hyödyllistä, mutta koulutuksen kautta opiskelijoille voi rakentua sellaiset tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet, jotka mahdollistavat uusien asioiden omaksumisen. Tällöin määrällisiä oppimistavoitteita enemmän korostuu oppimisen laatu. Opitun rajaaminen olennaiseen helpottaa korkealaatuisen, ymmärtävän oppimisen saavuttamista, ja vain ymmärtävä oppiminen on kertyvää.

Opintojen ydinaines voidaan määritellä monella eri tavalla. Ammattikorkeakoulujen toiminnan kannalta seuraavat kolme määritelmää voivat olla hyödyllisiä. Ensinnäkin voidaan puhua ammatillisesta tai käytännöllisestä ytimestä, joka tarkoittaa käytännön työhallinnan kannalta keskeisintä tietoa, taitoa ja asenteita. Toisaalta ydinaineksella voidaan tarkoittaa tieteellistä ydintä. Käytännön opetus suunnitelmatyön kannalta hyödyllisin lähtökohta voi olla pragmaattinen ydin, jolla tarkoitetaan sisältöjä, jotka on mahdollista opettaa ja oppia tietyssä rajallisessa ajassa. Rajallinen aika ei anna mahdollisuuksia kaiken mahdollisen oppimiseen, joten opetuksessa kannattaa keskittyä jatkoon kannalta välttämättömään. Tämä minimiydin voi sisältää sekä tieteellistä että käytännöllistä ainesta, ja se määrittelee tutkinnon kaikille pakollisen yhteisen osion.

Koulutuksen keskeisten sisältöjen ja tavoitteiden määrittelyn yhteydessä on alettu puhua ydinainesanalyysistä. Sen tehtävänä on auttaa opettajia ja muita koulutuksen suunnittelijoita hahmottamaan opintojakson tai opintokokonaisuuden tietojen ja taitojen väliset hierarkiat ja yhteydet sekä suhteuttamaan nämä opiskelijan lähtötilanteeseen, opiskeluaikaan, tutkintovaatimuksiin ja opetus suunnitelman kokonaisuuteen.

Ydinainesanalyysiä voidaan tehdä joko määrittelemällä ensin koko tutkinnon keskeiset osaamistavoitteet ja sisällöt, tai lähtemällä liikkeelle olemassa olevien opintojaksojen ydinsisältöjen ja -tavoitteiden selvittämisestä. Ensin mainitun lähestymistavan vaikeutena voi olla tavoitemäärittelyjen ja ydinsisältöjen kuvausten jääminen niin yleiselle tasolle, etteivät ne anna riittävän konkreettista perustaa opintojaksotason suunnittelulle. Ydinainesanalyysin aloittaminen vanhan opinto-

jaksorakenteen pohjalta saattaa puolestaan johtaa vanhan käytännön toistamiseen, ja estää siten kokonaisuuden ja olennaiseen keskittymisen kannalta tärkeiden opetussuunnitelmauudistusten tekemisen.

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa ammatillisiin asiantuntijatehtäviin valmistavaa koulutusta, jonka tulee perustua työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä toisaalta tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin (L351/2003). Tämän tehtävämäärittelyn pohjalta on ilmeistä, että opetussuunnitelman ydinsisältöjen ja -tavoitteiden määrittelyn perusteita tulee hakea myös korkeakoulun ulkopuolelta. Ammattikorkeakoulujen ydinainesanalyyseissä vaikuttaisi siten luonteelta lähtöä liikkeelle koko tutkinnon keskeisten ydinsisältöjen ja -tavoitteiden määrittelystä, jota on käsitelty tarkemmin tämän julkaisun viidennessä luvussa.

Aikaa myöten opintojaksojen sisällöllinen ydin tahtoo hävitä, kun aihealueeseen liittyviä uusia sisältöjä jatkuvasti lisätään vanhan sisällön päälle. Opintojaksotasoin ydinainesanalyyseissä tehtävänä on Karjalaisen (2003: 74–79) mukaan auttaa koulutuksen suunnittelijoita ja opettajia hahmottamaan opintojakson sisältöjen hierarkioita ja oppimistavoitteita sekä suhteuttamaan nämä opiskelijan käytettävissä olevaan aikaan, tutkintovaatimuksiin ja opetussuunnitelman kokonaisuuteen. Ydinainesanalyyseissä tutkitaan opetettavan aineen sisäistä rakennetta. Ydinaineksen määrittely ei tarkoita sitä, että vain oleelliseksi katsottava aines listataan. On tärkeää, että myös muu kuin sisällöllinen ydin tulee näkyviin. Näin voidaan selkiyttää olennaisimman tiedon hierarkkista asemaa suhteessa muihin tietoihin. Käytännössä analyysi tapahtuu siten, että opintojakson vastuuhenkilö/-t luokittelevat tiedot ja taidot 2–4 luokkaan (taulukko 10). Yleisesti käytetään luokitusta, jossa ne jaetaan kolmeen luokkaan: ydinaines, täydentävä tietous ja erityistietämys. Ydinaines sisältää ainoastaan ne tiedot ja taidot, joiden hallitseminen on tutkinnon osaamistavoitteiden kannalta todella välttämätöntä. Hallitsemisella tarkoitetaan tässä yhteydessä pysyvää oppimista, ymmärtämistä ja toiminnallista osaamista. Ydinaineksen käsittelyyn pitäisi käyttää suurin osa opintojakson työajasta.

Täydentävä tietous sisältää ydinaineksen teorioiden, mallien, periaatteiden ja perustaitojen syventäviä yksityiskohtia ja täydennyksiä, jotka eivät ole perusasioiden omaksumisen kannalta välttämättömiä. Täydentävän tietämyksen opetukseen ei käytetä aikaa ydinaineksen ymmärtävän oppimisen kustannuksella. Erityistietämys koostuu yksityiskohdista, jotka eivät yleensä ole tärkeitä perusasioiden omaksumisen kannalta. Näiden asioiden läpikäyntiin ei opetuksessa käytetä mainintaa enem-

män aikaa, eikä niiden omaksumista vaadita tutkinnossa. Erityistietämyksen hankkiminen jätetään opiskelijan oman harrastuneisuuden ja erikoistumisen varaan.

Taulukko 10. Opintojakson keskeisen sisällön ja ydinosaamisen jäsentäminen Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa.

	Opintojakson ydinaines/ -osaaminen	Täydentävä ja erityisosaaminen
Keskeinen sisältö (kysymyksiä, joihin opintojaksolla etsitään vastauksia)		
Tiedolliset osaamistavoitteet (opiskelija ymmärtää)		
Taidolliset ja toiminnalliset osaamistavoitteet (opiskelija osaa)		

Taulukossa 10 on esitetty Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa ydinaineksen selvittämisessä käytetty malli. Keskeinen sisältö on jaettu kahteen osaan: osaamisen ytimeen sekä täydentävään ja erikoisosaamiseen. Sisältöjen lisäksi samalla määritellään myös opintojakson osaamistavoitteet, jotka on jaettu tiedollisiin ja taidollisiin/toiminnallisiin tavoitteisiin. Tällä jaolla halutaan korostaa toiminnallisen osaamisen merkitystä ammattikorkeakoulututkinnoissa. Erityisesti pienistä, tieteenalaperustaisissa opintojaksoissa arviointi keskittyy helposti pelkkiin tiedollisiin osaamistavoitteisiin. Jotta opintojaksolle voidaan asettaa myös syvällisiä toiminnallisen osaamisen tavoitteita, tulee opintojaksojen olla riittävän laajoja ja mielellään työelämäperustaisiin asiakokonaisuuksiin pohjautuvia.

Osaamistavoitteiden tulee olla konkreettisia ja selkeitä, koska muuten niiden saavuttamista on vaikea arvioida. Ne tulee määritellä siten, että niiden saavuttaminen voidaan asettaa opintojakson läpäisyn edellytykseksi. Muotoilultaan hyvät oppimistavoitteet auttavat valitsemaan tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät ja suuntaavat opettajan valintoja, tarjoavat mahdollisuuden käsitteiden ja niiden välisten suhteiden ymmärtämiseen ja ne perustuvat toiminnallisiin verbeihin.

(Teknillinen korkeakoulu 2005.) Karjalaisen (2003, 85) mielestä on tärkeää, että opintojaksokuvauksissa käytetyt ilmaisut ovat kiinnostavia, kuvaavia ja oppimiseen motivoivia.

Yksittäisen opintojakson ydinaineksen määrittelyn lisäksi kutakin jaksoa tulee Karjalaisen (2003: 79–81) mukaan tarkastella myös osana opetussuunnitelman kokonaisuutta. Koulutuskokonaisuuteen sisältyvien opintojaksojen tulee liittyä toisiinsa koko tutkinnon osaamistavoitteiden saavuttamisen kannalta mielekkäällä tavalla. Liittymää tulee tarkastella ainakin ajoituksen, sisältöjen ja pedagogisten ratkaisujen osalta. Ydinaineksen luokittelun näkökulmasta oikea päällekkäisyys syntyy siten, että edellisen opintojakson täydentävästä aineksesta rakentuu seuraavan jakson ydinaines. Oppimisprosessin kokonaisuuden mielekkään rakentumisen kannalta on välttämätöntä tarkastella yksittäisten opintojaksojen ydinainesanalyyysien tuloksia yhteisesti, ja pyrkiä täten varmistamaan opintojaksojen toimiva integraatio.

Ydinainesanalyysi muodostaa perustan opintojakson työmäärän mitoittamiseen, jolla tarkoitetaan oikean ajan varaamista oppimistyön kokonaisuutta varten. Opintojakson tavoitteiden saavuttamiseen tarvittava laskennallinen työmäärä perustuu keskimääräisen opiskelijan ymmärtävään oppimiseen tarvitsemaa aikaa. Opintojen oikea mitoittaminen on ydinaineksen määrittämisen lisäksi opetussuunnitelmatyön onnistumisen välttämätön edellytys. Mitoitus lähtee liikkeelle koko tutkinnon suorittamiseen varatusta ajasta ($4 \text{ vuotta} \times 1\,600 \text{ h/v} = 6\,400 \text{ h}$), joka jaetaan opintojaksojen kesken. Tutkinnon suorittamiseen varatun ajan jakautumisen perustana ei saa olla oppiaineen opettajan asema, aihealueen sosiaalinen arvotus tai jokin muu oppimistavoitteiden kannalta epäolennainen tekijä, vaan jako tulee tehdä rationaalisesti olennaisuuden ja tutkinnon osaamisvaatimusten perusteella.

Opintojaksojen mitoituksen lähtökohtana on opintojaksolle opetussuunnitelmassa määriteltä laajuus ja sitä vastaava tuntimäärä. Tämän kokonaisresurssin puitteissa arvioidaan, kuinka paljon aikaa täytyy varata esimerkiksi ohjattuun työskentelyyn, itsenäiseen työskentelyyn, käytännön harjoitteluun, erilaisten tuotosten tekemiseen ja kirjallisuuteen (taulukko 11).

Taulukko 11. Opiskelijan keskimääräisen työmäärän mitoittaminen.

Opiskelijan työmäärän jakautuminen	Työmäärä, h
Luennot	
Harjoitukset	
Käytännön harjoittelu	
Oppimistehtävät	
Seminaari-/ryhmätyöskentely	
Oppimateriaaleihin perehtyminen	
Itsenäinen tiedonhankinta	
Ohjaustapaamiset	
Arviointi- ja palautetilanteet	
Yhteensä	
Opintojakson laajuus, op	
Opiskelijan keskimääräinen työmäärä, h	

Mitoituksen perustana tulee olla nimenomaan opiskelijan työmäärä (European Commission 2004). Perinteisesti opintojen mitoitusta on lähdetty miettimään opettajan työmäärän pohjalta, jolloin opiskelijan työmäärän vaihtelu laajuudeltaan samankokoisilla opintojaksoilla on voinut vaihdella hyvinkin voimakkaasti. Opettajalle oman työmäärän arviointi on tietenkin helpompaa. Se sopiikin hyvin perustaksi esimerkiksi luentojen, harjoitusten ja ohjaustapaamisten vaatiman työmäärän mitoittamiseen. Sen sijaan erityisesti oppimistehtävien tekemiseen, oppimateriaaleihin perehtymiseen ja itsenäiseen tiedonhankintaan varataan helposti ymmärtävän oppimisen kannalta liian vähän aikaa.

Opintojaksojen mitoitus ratkaisee viime kädessä opetussuunnitelman rakenteellisen toimivuuden. Mitoitus toimii kaikilla tasoilla parhaiten sellaisissa opetussuunnitelmissa, joissa lukukauden opintojaksot on suunniteltu eheäksi osakokonaisuudeksi. Mitä pienemmistä osakokonaisuuksista tutkinto koostuu, sitä todennäköisempää on, että mitoitus ei toimi oikein yksittäistä opintojaksoa laajemmalla tasolla. Mikäli opintojen vaativuus on ylimitoitettua, opettajat eivät voi vaatia asetettujen tavoitteiden saavuttamista, ja opiskelijat huomaavat pystyvänsä suorittamaan opintojaksot paljon vähemmällä työllä kuin asioiden ymmärtävä ja toiminnallinen osaaminen edellyttää. Tällöin kokonaisopetussuunnitelmaan kirjattujen

tavoitteiden pohja murtuu. Opintojen huolellinen laskennallinen mitoittaminen ei kuitenkaan sinällään takaa hyviä oppimistuloksia. Tarvitaan myös opiskelukulttuuriin vaikuttamista, jotta opiskelijat käyttävät varatun aikaresurssin oppimiseen ja opiskelija osaa keskittyä opiskelussaan tutkinnon osaamistavoitteiden kannalta olennaisiin asioihin. (Karjalainen ym. 2003.) Tällaisessa muutosprosessissa arvioinnin ja ohjauksen käytänteillä on keskeinen merkitys.

Vivare totaa vita discendum est.
Elämää on opeteltava koko elämän ajan.

8 Ohjauksen, arvioinnin ja palautteen merkitys oppimisessa

Opiskelijaohjauksella, arvioinnilla ja palautteella on keskeinen merkitys opiskelijan oppimisprosessissa. Siksi on tärkeää, että ne rakennetaan ja kirjataan osaksi opetussuunnitelmaa. Koulutusprosessista tulisi muodostua opiskelijalle oppimisen polku, jossa hänellä on mahdollisuus asettaa tavoitteita, saada palautetta, arvioida omia tavoitteitaan uudelleen ja päätyä ammatilliseksi osaajaksi työelämään. Ammatillisen kasvun ohjaamiseen tarvitaan koulutusohjelmissa rakenteita, joissa ohjauksen ja arvioinnin kokonaisuus on kuvattu, ja työskentelymenetelmät arvioitu suhteessa opiskelijan opintojen vaiheeseen.

Ryhmän opetussuunnitelma muodostaa perustan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) laadinnalle. Henkilökohtainen suunnitelma ei saa olla muusta koulutuksesta irrallinen osa, vaan sen tulee elää mukana koulutuksen toteutuksen sisällä olennaisena osana. HOPS:n avulla opiskelija voidaan sitouttaa omien tavoitteidensa mukaiseen toimintaan, arvioimaan omaa oppimistaan, asettamaan uusia tavoitteita ja kehittymään tavoitteellisesti kohti ammatillista asiantuntijuutta.

8.1 Opintojen ohjauksesta oppimisen ohjaukseen

Vuorisen ja Sampsonin (2000: 50) mielestä ohjauksessa tarvitaan entistä kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa. Heidän mukaansa ohjaus oli 1990-luvun loppupuolelle saakka kuvattu opetussuunnitelmassa lähinnä toiminnallisella tasolla omana oppiaineenaan. Tämä johti siihen, että ohjausta pidettiin ensisijaisesti opiskelijaohjaajan toimenkuvaan liittyvänä opintojen ohjauksena, jolloin se erotettiin opetuksesta ja oppimisen ohjaamisesta. Koulutusrakenteiden avautuminen ja valinnaisuuden lisääntyminen sekä oppimisnäkemysten muutos edellyttävät ohjauksen tarkastelemista uudesta näkökulmasta. Ohjausta ei voida enää pitää erillisenä opintojaksona, vaan se tulisi nähdä kokonaisvaltaisena ja suunnitelmallisena prosessina, opetussuunnitelman strategisena osana. Pasasen (2000: 105) mukaan ohjausta ei tulisi nähdä pelkkänä tietyistä oppisisällöistä koostuvana kokonaisuutena, vaan pedagogisesti harkittuna, suunnitelmallisena osana opiskelijoiden oppimisprosessissa.

Keskiasteen ammatillisissa oppilaitoksissa opetuksen ja opintojen ohjauksen tehtävät ja työnjako oli selvästi määritelty. Opettajan tehtävänä oli jäsentää opetettava oppiaine, opettaa se opiskelijoille luento- ja käytännön harjoitusten avulla sekä ”testata” opiskelijoiden osaaminen kurssin päättyessä. Opetusohjelmat olivat tarkkaan etukäteen suunniteltuja, valinnaisuus oli vähäistä, opiskelu perustui kontaktiopetukseen, ja opiskelijan itsenäinen työ rajoittui lähinnä kotitehtävien tekemiseen ja tenttiin valmistautumiseen. (Laakkonen 2003: 276; Tiilikkala 2004: 232–235.) Opintojen teknisestä ohjauksesta vastasivat koko oppilaitosta koskevien asioiden osalta opiskelijaohjaajat (OPO) ja kunkin opiskelijaryhmän osalta luokanvalvojat tai ryhmävastaavat. Oppimisen ohjaus tapahtui pääasiassa kontaktiopetuksen yhteydessä. Yksilöllisen ohjauksen tarve oli selvästi nykyistä vähäisempää, koska opiskelijoita käsiteltiin ryhminä, ja yksilölliset opintojen sisältöihin ja suoristustapoihin liittyvät valinnanmahdollisuudet olivat vähäisiä. Ammattikorkeakoulussa ohjauksen tulisi olla osa jokaisen opettajan työtä. Kyse ei ole niinkään teknisestä, esimerkiksi opintojen suorittamiseen liittyvästä ohjauksesta, vaan ammattikorkeakoulun lainsäädännössä määritellyn tehtävän mukaisesti kokonaisvaltaisesta ”*yksilön ammatillisen kasvun tukemisesta*”. (Auvinen, 2004: 269.)

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen toteuttamista ohjasivat vahvasti konstruktivismin periaatteet, esimerkiksi opiskelijoiden aktiivisen roolin ja itseohjautuvuuden korostaminen. Uudistuksen alkuvaiheessa opiskelijoiden itseohjautuvuuteen luo-

tettiin liikaa, eikä ohjauksen merkitystä ja kasvavaa tarvetta riittävästi huomioitu. Pasanen (2000: 111) kuvaa kontaktiopetuksen määrän vähenemistä opetuksen ohenemisena, joka näkyy hänen mukaansa pyrkimyksenä nopeisiin ja lyhytkestoihin tutkintoihin, kontaktiopetuksen sisällön tiivistymisenä sekä opiskelijoiden oman oppimisen reflektoinnin vähentymisenä ja jäämisenä pääasiassa opiskelijoiden omalle vastuulle. Tällöin itseohjautuvuudesta, jonka kehittyminen vaatii ihmisten välistä vuorovaikutusta, onkin tullut yksinohjautuvuutta (ks. Malinen 2000; Puolimatka 2002).

Ohjauksen tarpeen kasvuun ja opettajien ohjauksellisen roolin vahvistumiseen ovat vaikuttaneet monet yhteiskunnalliseen muutokseen sekä koulutusjärjestelmien ja oppimisenäkemyksien uudistumiseen liittyvät tekijät. Ammattikorkeakoulut ovat selkeitä ilmentymiä tuloskeskeisestä koulutuspolitiikasta, jossa korostetaan koulutusjärjestelmän suorituskykyä ja opiskelijoiden oikeutta yksilöllisiin valintoihin (ks. Lampinen 1998: 72). Ohjauksen tarpeen lisääntymiseen ovat vaikuttaneet kontaktiopetuksen vähentyminen ja siitä seurannut opiskelijoiden itsenäisen työn lisääntyminen (ks. Herranen 2003: 114), verkko-opetuksen yleistyminen, uudet käsitykset oppimisesta sekä opiskelijoiden lisääntynyt mahdollisuus vaikuttaa opintojensa sisältöön ja suoritustapoihin. Myös opintojen valinnaisuus on lisännyt ohjauksen tarvetta, kun periaatteessa jokainen opiskelija laatii yhteistyössä opettajien kanssa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS). Opinnäytetöiden ohjaus on tuonut opettajien työhön kokonaan uuden ohjauksellisen osa-alueen.

Pasanen (2000: 123–124) määrittelee ohjauksen tilan, ajan, kunnioituksen ja huomion antamista tukea tarvitsevalle ihmiselle. Ammatillisen koulutuksen yhteydessä se tarkoittaa opiskelijan tukemista ja auttamista hänen opiskeluprosessissaan, ammatillisessa kehittämisessään ja elämäntilanteissaan. Ohjauksella autetaan uusiin tilanteisiin orientoitumista sekä erilaisten siirtymien hallitsemista. Tällaisia siirtymiä ovat esimerkiksi opintojen alkaminen, oppimisprojektin käynnistyminen ja päättyminen, kansainväliseen vaihtoon lähteminen, työelämään siirtyminen tai vaikkapa yksinkertaisesti uuden oppimistehtävän työstäminen jollakin opintojaksoilla. Ohjaukseen käytettävissä olevien resurssien tehokkaan käytön kannalta on tärkeää, että ohjauksen tavoitteet ja muodot suunnitellaan ennakolta, ja että kyetään paikantamaan opiskelijoiden oppimisprosessista ne kohdat, joissa ohjausta erityisesti tarvitaan (Koli & Siljander 2002).

Ammattikorkeakoulussa on tavoitteena asiantuntijuuteen tarvittavien tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi asiantuntijuuteen johtavan ammatillisen kasvun aikaansaaminen. Tässä prosessissa opintoihin liittyvä harjoittelu ja opinnäytetyö ovat merkittäviä tekijöitä, jotka tulee jo opetussuunnitelman laadintavaiheessa rakentaa osaksi tavoitteellista osaamisen kehittymistä.

Opiskelijalle harjoittelu on teoriaa ja käytäntöä yhdistävä koulutusvaihe, joka antaa mahdollisuuden opinnoissa hankitun osaamisen soveltamiseen ja testaamiseen käytännössä sekä luo pohjaa oman osaamisen arviointiin ja itsensä kehittämiseen. Työnantajalle harjoittelu tuo organisaatioon uutta ja ajantasaista osaamista ja toimii samalla rekrytointikanavana. Molemminpuolista hyötyä lisää opintojen loppuvaiheeseen ajoittuvan opinnäytetyön kytkeminen harjoitteluun. (Salonen 2005: 6.)

Harjoittelun ohjauksen tavoitteena on opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen. Harjoittelun ohjaus nähdään osana koko opiskeluajan kestävästä opiskelijan ohjauksesta ja sen yleisenä tavoitteena on opiskelijan oppimisen tukeminen. Harjoittelu edellyttää harjoittelupaikan osallistumista opiskelijan ohjaamisen ammattikorkeakoulun ohella. Ohjaus on tavoitteellista toimintaa, jossa huomioidaan opiskelijan lähtötaso sekä hänen omat ja opetussuunnitelman tavoitteet. Ohjauksen toteutuminen opiskelijan oppimista tukevalla tavalla vaatii ammattikorkeakoulun ja työelämän kiinteää yhteistyötä sekä yhteistä näkemystä ohjauksen tavoitteesta ja toimintavoista. Lisäksi opiskelijan tietoisuus omasta asemastaan, tehtävistä ja häneen kohdistuvista odotuksista varmistaa ohjaamisen kohdentumisen parhaalla mahdollisella tavalla. (Salonen 2005: 19.) Harjoittelun ohjauksen vähimmäisvaatimuksena on, että opiskelija kokee saavansa ohjausta sitä tarvitessaan ja tietämistä ja keneltä ohjausta voi hakea.

Ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen opinnäytetyö voidaan käsittää kolmikantailmiönä, jossa opiskelija, työelämä ja ammattikorkeakoulu tekevät yhteistyötä sekä tuottavat tai siirtävät uutta tietoa, kokemuksia, asiantuntijuutta ja osaamista toimijoidensa käyttöön. Opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta kyseessä on sekä tutkimusprosessi että kokemuksellinen oppimisprosessi, joka ilmenee oppijan toiminnan tuloksena niin sanottuna uudistavana oppimisena. Uudistava oppiminen kehittää asiantuntijuuden lisäksi itseohjautuvuutta ja kriittistä reflektiivisyyttä. (Rissanen 2003.)

Työelämälähtöinen opinnäytetyö siirtää oppimisen tarkastelun työelämän konteksteihin, jossa tieto rakennetaan ja opitaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Opinnäytetyössä opitaan ammattitaidon kehittymisen kannalta tärkeitä ydinvalmiuksia, joita voidaan kutsua työelämätaidoiksi. Näitä taitoja ovat muun muassa ongelmanratkaisutaidot, tiedon prosessointi- ja arviointitaidot sekä yhteistyötaidot. (Rissanen 2003.)

Ammattikorkeakouluopintojen ohjaus on yhteistyötehtävä, joka vaatii yhteistyöverkostoa. Opintojen ohjauksen suunnittelu, koordinointi ja kokonaisvastuu on kuitenkin syytä keskittää yhdelle henkilölle. Ammattikorkeakouluopintoja suorittavilla opiskelijoilla on mahdollisuus käydä keskusteluja opinto-ohjaajan kanssa opintojen rakentamisen ja omien suunnitelmien tekemisen pohjaksi. Ohjauksellinen ote täydentyy oppimisprosessin ohjauksen osalta opettajien ja tuutorien avustuksella kunkin opintojakson tai opintokokonaisuuden oppimisen osalta. (Helakorpi & Olkinuora 1997: 145–146.)

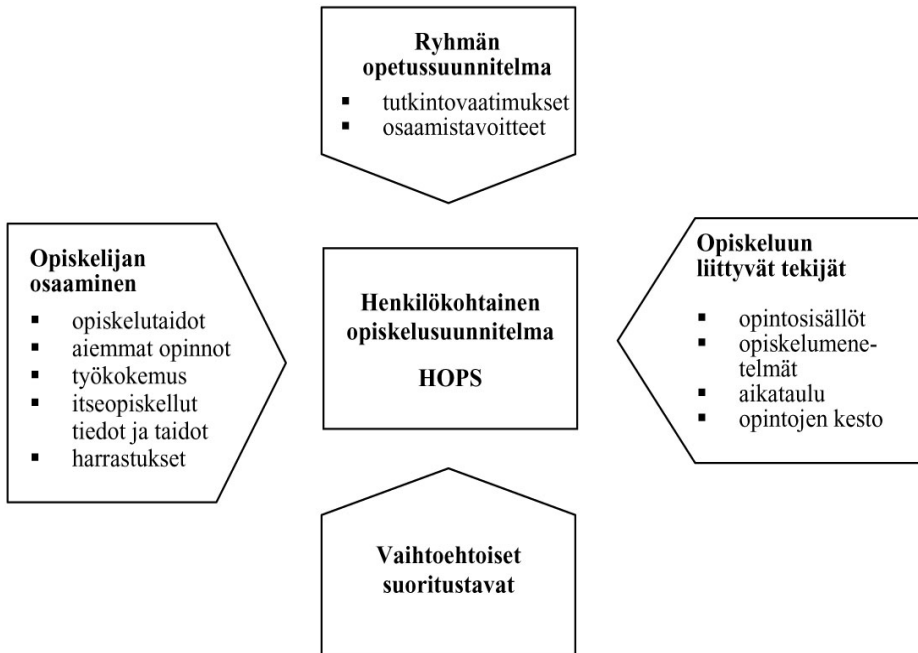
8.2 Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ominaisuuksia voidaan tarkastella sen laadullisten piirteiden mukaisesti joko rajattuna eli suljettuna tai avoimena eli laajana suunnitelmana. Annala (2002: 84) kuvaa rajatun HOPS:n opintojen alussa laadittavaksi dokumentiksi, jolloin siihen kirjataan aiemmista tutkinnoista hyväksiluettavat opinnot, ja ne opintojaksot, joita opiskelijalta vaaditaan tutkinnon suorittamiseen. Suunnitelmaan kirjataan usein myös aikataulutus ja etenemisjärjestys, jota voidaan tarvittaessa tarkentaa myöhemmin. Opintojen etenemistä seurataan opintosuorituksina, jotka näkyvät opintorekisterissä.

Tällainen HOPS on suunnitelma siitä, mitä aiotaan opiskella. Suunnitelman laatiminen aloitetaan olemassa olevan osaamisen analysoinnista. Tämä edellyttää opiskelijalta oman opiskelu- ja työhistoriansa kriittistä pohdiskelua. Tavoitteena on löytää ne opinnot, joiden avulla asiantuntijaksi kasvu pääsee kehittymään. HOPS on siis kuvaus pakollisista, vaihtoehtoisista ja vapaasti valittavista opinnoista ja niihin sisältyvien opintojaksojen yksilöllisten tavoitteiden määrittämisestä. (Helakorpi & Olkinuora 1997: 146–147.)

Laajan tai avoimen näkemyksen mukaan HOPS määritellään ajattelutavaksi ja asiaksi, jolla on kiinteä yhteys opetussuunnitelmaan ja sen kehittämiseen. Laaja HOPS sisältää

katsauksen opiskelijan elämäntilanteeseen ja sen merkitykseen opiskelun näkökulmasta. (Kallio & Kurhila 2000: 132.) Avoin HOPS on rajatun HOPS:n tavoin opiskelijan työväline, jonka avulla hän suunnittelee opintojaan. Aiempia opintoja ei kuitenkaan hyväksytä automaattisesti korvaaviksi, vaan opiskelijalta odotetaan kriittistä arviointia siitä, mitä hän on oppinut, ja millaisia näkemyksiä hänelle on syntynyt aiemman opitun perusteella. (Laitinen 1998: 13.) Kuvioon 21 on koottu henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 21. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman muodostuminen.

Annala (2002: 85) painottaa, että avoimen HOPS:n luominen edellyttää opiskelijalta oman oppimisen aktiivista havainnoimista ja arviointia. Se täydentyy ja laajenee koko opintojen ajan suhteessa opiskelijan itsensä asettamiin tavoitteisiin ja kehittymisen haasteisiin. Tällöin opiskelun etenemistä mitataan ajattelutavan syvenemisellä ja ammattitaidon kehittämisellä, eikä niinkään opintosuorituksilla. Arvioinnissa käytetään perinteisen suorituksen arvioinnin lisäksi opiskelijan itsearviointia, opettajan antamaa palautetta ja ohjauskeskusteluja opettajan kanssa. Pasasen (2000: 124–125) mukaan henkilökohtaisten suunnitelmien ja erityisesti avoimen suunnitelman toteuttaminen edellyttää usein muutosta pedagogisessa ajattelussa ja koulutuksen toteuttamistavoissa.

Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat ovat työvälineitä niin opiskelijoille kuin ohjaajillekin. Suunnitelmassa määritellään oppimisen tavoitteet ja parhaat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Ryhmän opetussuunnitelma on henkilökohtaisen suunnitelman pohjana. Liiallinen keskittyminen pelkkiin oppimistavoitteisiin voi kuitenkin johtaa siihen, että opiskelun kannalta olennaista tietoa opiskelijasta jää saamatta. Opiskelijalähtöinen työskentely ottaa opiskelijan huomioon kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään opintoja suorittavana, omia ja/tai annettuja tavoitteita kohti pyrkivänä oppijana. Henkilökohtaisessa suunnitelmassa voidaan sopia sekä opintojen yksilöllistämisestä että opintojen henkilökohtaistamisesta. (Kallio & Kurhila 2000: 132–134; Koskinen 2000: 58–59.) Pasasen (2000: 123) mukaan opetuksen henkilökohtaistamisessa panostetaan ensisijaisesti opiskelijoiden oppimisen ja henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen varmistamiseen.

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma voidaan jakaa määrälliseen ja laadulliseen osioon. Määrällinen osio liittyy opintojen suunnitteluun ja opintosuoritusten seuraamiseen. Laadullisessa osiossa keskitytään osaamistavoitteisiin sekä ammatillisen kasvun kokonaisuuden arviointiin ja ohjaukseen. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma pitäisi nähdä ensisijaisesti osaamistavoitteiden saavuttamista ja opiskelijan ammatillista kasvua tukevana työkaluna, ja vasta toissijaisesti opintojen suunnittelun seurannan apuvälineenä. Laadullisten osien arvioinnin tukena voidaan käyttää osaamiskarttaan pohjautuvaa osaamisen arviointia vuosittaisissa kehityskeskusteluissa (taulukko 12).

Osaamiskartan tavoitteena on tuoda arvioinnin ja ohjauksen kohteeksi kyseisen ammattialan osaamisen kokonaisuus. Kunkin koulutusohjelman opettajat vastaavat osaamisprofiilien laadinnasta yhteistyössä muiden tahojen kanssa. Opiskelijan tehtävänä on painottaa eri osaamisalueiden merkitystä ja painoa omassa opiskelussaan (tavoitetason määrittäminen) ja määrävälein arvioida oman osaamisensa kehittymistä.

Taulukko 12. Restonomien osaamiskartta (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007, liitteet 4 ja 5; Valpola 2002: 56-59)

	tavoite	tuloarvointi	välisarvointi	välisarvointi	lähtöarvointi
Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit					
• palvelukulttuuriosaaminen					
• palvelujärjestelmäosaaminen					
• palvelujohtamisosaaminen					
• liiketoimintaosaaminen					
• matkailun palveluympäristöosaaminen					
Yleiset kompetenssit					
• itsensä kehittämisosaaminen					
• eettinen osaaminen					
• viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen					
• kehittämisosaaminen					
• organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen					
• kansainvälisyysosaaminen					

0 = Aloittelija

1–2 = Noviisi (tuntee perusteet ja rutiinit, tarvitsee ohjausta ja neuvontaa)

3–4 = Ammattilainen (pätevä, osaa tehdä itsenäisesti)

5–6 = Mestari (vaativa taso, pystyy kehittämään ja ohjaamaan muita)

Osaamiskarttapohjalla tehtävän numeraalisen arvioinnin lisäksi kuhunkin arviointiin liittyy myös arviointia tukevia ja tarkentavia teemakysymyksiä, jotka ovat erilaisia opintojen alkaessa, opintojen keskivaiheilla ja opintojen loppuvaiheessa (taulukko 13). Kyselyjen teemoittelu toimii pohjana vuosittaisille ohjauskeskusteluille.

Taulukko 13. Vuosittaisten ohjauskeskustelujen teemat.

Teemat	Opintojen aloitusvaihe	Keskivaihe	Loppuvaihe
Lähtökohdat oppimisprosessille	<ul style="list-style-type: none"> • Minkälaiselta pohjalta aloitan opiskeluni? • Miten päädyin valitsemaan nykyisen opiskelupaikkani? 		
Minä oppijana ja yhteisön jäsenenä	<ul style="list-style-type: none"> • Merkittävät oppimiskokemukset • Minä oppijana (oppimistyyli, vahvuudet ja kehittämistarpeet) • Miten olen sopeutunut opiskeluyhteisöön? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitkä ovat olleet merkittäviä oppimiskokemuksia? • Miten opiskeluyhteisö tukee oppimistäni? • Mikä tuottaa vaikeuksia opiskelussa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitkä ovat olleet merkittävimmät oppimiskokemukseni opiskeluaikana? • Miten käsitykseni itsestäni oppijana ovat muuttuneet? • Minkälainen oma oppimisprosessini on ollut kokonaisuutena? • Miten voin jatkaa elinikäistä oppimistäni?
Minä ammatillisena ja asiantuntijana	<ul style="list-style-type: none"> • Minkälaiseksi arvioin oman osaamiseni suhteessa tulevan ammattini osaamisvaatimuksiin? (osaamiskartta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Oman asiantuntijuuden kehittyminen suhteessa osaamisvaatimuksiin • Minkälaisiin työtehtäviin haluaisin? • Miten voin vaikuttaa osaamiseni vahvistumiseen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Miten asiantuntijuuteni on kehittynyt suhteessa osaamisvaatimuksiin? • Minkälaisiin työtehtäviin haluaisin sijoittua? • Miten voin vahvistaa asiantuntijuuttani jatkossa?
Koulutuksen toteutuksen arviointi	<ul style="list-style-type: none"> • Minkälainen on ensivaikutelmani koulutuksesta suhteessa odotuksiini? • Minkälaista tukea tarvitsen ja toivon? • Miten opiskeluun liittyvät käytännön asiat ovat järjestyneet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Miten koulutusjärjestelyt ovat toimineet? • Minkälaista tukea tarvitsen ja toivon? 	<ul style="list-style-type: none"> • Miten koulutusjärjestelyt ovat kokonaisuudessaan toimineet?
Opintoihin liittyvät valinnat ja tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> • Minkälaisia tavoitteita olen asettanut opiskelulle? • Ensivaiheen HOPS:n arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> • Minkälaisia opintoihin liittyvät valintoja olen tehnyt/aion tehdä? • Miten opiskeluun liittyvät tavoitteeni ovat muuttuneet? 	
Opintojen edistyminen/ valmistuminen?		<ul style="list-style-type: none"> • Ovatko opintoni edenneet tavoitteideni mukaisesti (eHOPS, opintosuoritukset) • HOPS:n tarkennus 	<ul style="list-style-type: none"> • Minkälaisia opintosuorituksia minulta puuttuu? • Miten ja milloin voin ne suorittaa? • HOPS:n tarkennus

Sekä opintojen määrällistä suunnittelua ja seurantaan tukeva HOPS:n osa että ammatillisen kasvua tukeva osaamiskartta ovat keskeisiä opiskelijoiden ja opettajien välisten ohjaus- ja kehityskeskustelujen jäsentäjiä ja tavoitteellisen oppimisprosessin tukijoita. Laadullisten arviointikohteiden mukaanotto tukee opiskelijoiden kokonaisvaltaista käsitystä oman alansa työtehtävissä tarvittavista valmiuksista ja hänen oman osaamisensa kehittymistä suhteessa tavoitteena olevaan osaamiseen. Samalla se toimii myös luontevana kehityspolkuuna opintojen jälkeen, työtehtävien yhteydessä tapahtuvan oppimisen suuntaamiseen, sekä omaan oppimiseen ja ammatilliseen kehitykseen liittyvien metataitojen kehittymiseen.

8.3 Arvioinnin omistajuus ja menetelmät

Arviointi on tärkeä osa opiskelijan oppimisprosessia, ja arviointimenettelyt paljastavat lopulta, minkälaiset oppimiskäsitykset toimintaa ohjaavat. Arvioinnilla on kaksi kilpailevaa tavoitetta: arvioiva tavoite, jonka tarkoituksena on varmistaa opiskelijoiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu, ja kehityksellinen tavoite, joka tähtää oppimisen edistämiseen. Näitä tavoitteita toteutetaan summatiivisen (lopputuotoksen arviointi) ja formatiivisen (oppimisprosessia tukeva arviointi) arviointimenettelyn avulla. Perinteisesti koulutuksessa on käytetty opettajan tekemää objektiivista ja summatiivista arviointia, joka perustuu opiskelijan oppimisen tulosten arviointiin opintojakson lopussa tentin tai muun kirjallisen/suullisen kuulustelun avulla. Tällöin arvioinnin perustana on näkemys oppimisesta tiedon lisääntymisenä ja muistamisena ja arvioinnin päätarkoituksena on varmistaa, että opiskelija on saavuttanut vaadittavan osaamisen tason (Brown ym. 1997; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003: 254–257; Nummenmaa & Virtanen 2002: 113–117).

Mikäli halutaan vahvistaa opiskelijan itseohjautuvuutta, oppimaan oppimisen taitoja ja yleisesti ottaen työelämässä toimimisen taitoja, tulee perinteisiä arviointikäytäntöjä muuttaa. Tällöin tarvitaan summatiivisen arvioinnin lisäksi koko oppimisprosessin ajan jatkuvaa formatiivista arviointia, joka on luonteeltaan oppimista edistävää ja oppimiseen ohjaavaa, ja jonka tavoitteena on auttaa opiskelijaa kasvamaan ja kehittymään ihmisenä ja ammattilaisena. Siirrytään siis arvostelusta arviointiin sekä pelkkää tenttikäytäntöä monipuolisempaan osaamisen ja ymmärtämisen arviointiin. Samalla myös arvioinnin valtasuhteet muuttuvat ja opiskeli-

joiden itse- ja vertaisarvioinnin sekä myös työelämän edustajien arvioinnin merkitys korostuvat. (Brown ym. 1997; Frijns & Graaf 1993: 57–58; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003: 257–266; Nummenmaa & Virtanen 2002: 115–117).

Arvioinnin keskeisenä tavoitteena on opiskelijan ymmärtämisen edistyminen. Arviointia ei pitäisi nähdä sen paremmin opettajan kuin opiskelijankaan muista riippumattomana toimintana, vaan kollaboratiivisena toimintana: opiskelijoiden, opettajien ja joissakin tapauksissa myös työelämäedustajien yhteistyönä. Vastuu suorituksiin liittyvien arviointipäätösten teosta on kuitenkin opettajilla. (Nummenmaa & Virtanen 2002: 115–117 ; Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2007: 52–53.) Arviointi ei ole pelkästään oppimistuloksiin liittyvää tuotosarviointia vaan se kohdistuu koko oppimisprosessiin sekä yksilön ja ryhmän toimintaan. Perinteisessä arviointikäytännössä opettajat päättävät oppimisen tavoitteista ja -muodoista, arviointikriteereistä ja myös suorittavat arvioinnin. (Poikela 1998: 19–25.) Taulukossa 14 on esitetty arvioinnin omistajuuden, arviointimenetelmien ja arvioinnin tavoitteiden välisiä suhteita.

Taulukko 14. Arvioinnin valtasuhteet, tavoitteet ja menetelmät (mukaihen Nummenmaa & Virtanen 2002: 115–125).

Arvioinnin omistajuus	Opettaja auktoriteettina	Arvioinnin toteutus yhteistyönä	Opiskelija auktoriteettina
Arviointitapa	Ulkoisen arviointi	Yhteistoiminnallinen arviointi	Itsearviointi
Arvioinnin tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> • hyväksyminen/hylkääminen • koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> • asioiden omaksuminen ja syvälinen ymmärtäminen • oppimisen edistäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • itseohjautuvuuden vahvistaminen • omien tavoitteiden mukaan toimiminen
Arviointimenetelmiä	<ul style="list-style-type: none"> • tentit • harjoitus-/oppimistehtävät • näytöt 	<ul style="list-style-type: none"> • ryhmässä annettava palaute ja oppimisen arviointi • opintojaksojen päättöarviointi ja palautekeskustelu 	<ul style="list-style-type: none"> • ammatillisen kasvun portfolio • oppimispäiväkirjat

Koulutuksen yleisenä tavoitteena on itsenäiseen päätöksentekoon kykenevä, itselleen kriteerejä asettava ja niiden avulla omaa työtään arvioiva ammattilainen. Yksipuolinen oppimisen kontrolli ja arviointi kehittävät helposti opiskelijoissa ulkoa ohjattua ja välineellistä motivaatiota eivätkä tue itseohjautuvuuden ja sisä-

syntyisen motivaation vahvistumista myöskään työelämässä. Syvässä oppimisessa tarvitaan sekä formatiivista että summatiivista arviointia. Formattiivisen arvioinnin tavoitteena on antaa opiskelijalle tietoa hänen oppimisestaan suhteessa jonkin kokonaisuuden, esimerkiksi yhden opintojakson sisältöihin ja tavoitteisiin. Summatiivinen arviointi kohdistuu kokonaisvaltaisesti oppimisprosessiin, ammatillisen kasvun prosessiin ja tutkinnon tavoitteisiin. (Poikela 1998, 19–25.)

Karjalainen (2001: 224–231) puhuu autenttisesta arvioinnista, jossa summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin piirteet ainakin osittain yhdistyvät. Autenttisessa arvioinnissa tutkitaan opiskelijan suoriutumista ja osaamista luonnollisissa, esimerkiksi työelämän todellisuutta vastaavissa tilanteissa. Tällöin arviointitilanteissa korostuvat perinteistä menettelyä enemmän yhteistyö, julkinen suoritusten arviointi, itsesääätelyvalmiuksien ja itsearviointin kehittyminen, arviointikriteerien selkeys ja mielekkyys tavoiteltavan osaamisen kannalta sekä opiskelijan suorituksen yksilöllinen arviointi suhteessa hänen lähtökohtiinsa. Arviointi on tärkeää osana oppimisprosessia ja sen tulee sellaisenaan tarjota mahdollisuuden oppimiseen.

Oppimisen arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja kokonaisvaltaista. Oppimista tukeva prosessiarviointi voi olla esimerkiksi opettajan tai opiskelijatovereiden antamaa palautetta, opastusta ja vinkkejä. Rakentava palaute ja kritiikki kehittävät käsitteellistä ymmärtämistä, joka auttaa suuntaamaan oppimista tavoitteiden kannalta oikeaan suuntaan. Ammattikorkeakoulussa arvioinnin tavoitteena on eri oppiaineiden sekä teorian ja käytännön liittyminen toisiinsa. Siten myös oppimisen arvioinnin tulisi kohdistua tiedollista ja taidollista osaamista yhdistävien kokonaisuusarviointiin. (Poikela 1998: 19–25.)

Opiskelun eri vaiheessa tapahtuvan arvioinnin tulee muodostaa suunnitelmallinen ja johdonmukainen kokonaisuus, joka tukee koulutuksen tavoitteena olevan osaamisen saavuttamista. Kokonaisvaltaisen arviointisuunnitelman lähtökohtana ovat tutkinnon osaamisvaatimukset. Arviointi ei saa kohdistua pelkästään koulutusohjelmakohtaisiin kompetensseihin, vaan sen pitää tukea tasapuolisesti kaikkien osaamisalueiden kehittymistä. Arviointitilanteiden haasteellisuus kasvaa opintojen edetessä, ja kussakin vaiheessa käytetään tarkoituksenmukaisesti eri menetelmiä. Vähintään kerran vuodessa tulee paneutua koko tutkinnon osaamistavoitteiden (koulutusohjelmakohtaiset ja yleiset kompetenssit) saavuttamisen arviointiin (ks. taulukko 12 ja 13). Ammatillisen kasvun prosessin vaiheistaminen helpottaa hahmottamaan, minkälaisen vuositasoisten tavoitteiden kautta osaamisen on suunniteltu kehittyvän (ks. taulukko 9). Vuositasoisen osaamista-

voitteiden saavuttamista voidaan arvioida esimerkiksi rakentamalla kunkin lukuvuoden loppuun kokoava opintojakso, jossa keskitytään koko vuonna kertyneen osaamisen koostamiseen ja arviointiin muita opintojaksoja kokonaisvaltaisemmin.

Perinteisesti arviointi on painottunut paljolti tiedolliseen ammattispesifisen osaamisen arviointiin. Toiminnallisen osaamisen ja oppimista edistävien valmiuksien arviointi jää usein koulutuksessa liian vähälle, jolloin myös oppiminen painottuu helposti tiedollisen ja käsitteellisen osaamisen hankkimiseen. Opiskelijoille kertyy paljon tietoja ja taitoja, mutta heidän kykynsä käyttää osaamistaan käytännön työelämässä on huomattavasti rajallisempi. Opiskelijoille pitäisi siis antaa nykyistä enemmän mahdollisuuksia näyttää osaamistaan käytännön tasolla. Edellä mainittujen kokoavien opintojaksojen yhteyteen voitaisiin hyvin rakentaa esimerkiksi yhteistyössä työelämän edustajien kanssa myös toiminnallisen osaamisen arviointiin sopivia näyttötilanteita.

Kokonaisvaltaiseen osaamisen tunnistamiseen ja arviointiin voidaan käyttää työvälineinä oppimispäiväkirjaa tai portfolioa. Oppimispäiväkirjan avulla saadaan näkyväksi opiskelijan oppiminen ja siihen johtanut prosessi. Oppimispäiväkirjaa kirjoittaessa opiskelija rakentaa aktiivisesti omaa käsitystään opiskeltavista asioista ja oppii arvioimaan omaa oppimistaan. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen tukee opiskelijan tietopohjan rakentamista ja kokonaiskuvan muodostumista. Henkilökohtaisen näkemyksen muodostuminen on tärkeää sekä asioiden muistamisessa, ymmärtämisessä että laajempiin asiayhteyksiin liittämässä. Portfolion koostaminen on työkalu, jota voi käyttää oman ammatillisen kehittymisen välineenä. Se on väline arvioida ja tehdä näkyväksi oma osaaminen. Portfolio voi olla näyteportfolio, prosessiportfolio tai ammatillisen kasvun portfolio. Siihen kerätään kuvaukset omasta oppimisesta ja erilaisten näytteiden (harjoitustyöt, oppimistehtävät, projektityöt ja -raportit) avulla oppijan kokonaisvaltainen osaaminen on arvioitavissa ja sen kehittyminen tunnistettavissa. (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003: 326–329.)

Opetussuunnitelmatyössä ei pitäisi keskittyä vain opintojaksojen sisältöjen, tavoitteiden, laajuuksien ja ajoitusten sopimiseen. Ohjauksen ja arvioinnin kokonaisvaltainen suunnittelu ja kirjaaminen opetussuunnitelmiin jäävät yleensä aivan liian vähälle huomiolle. Ohjaus-, arviointi- ja palautekäytänteiden tulee liittyä käytännön toiminnassa kiinteästi toisiinsa ja opetussuunnitelmassa esitettyyn ammatillisen kasvun kokonaisuuteen.

*Ut saepe summa ingenia in occulto latent.
Miten usein suurimmat kyvyt pysyvätäkään piilossa.*

9 Hallinnosta pedagogiseen johtamiseen

Oppilaitosten ja korkeakoulujen johdon tehtävät voidaan jakaa hallinnolliseen ja pedagogiseen johtamiseen, jotka ovat Rauhalan (2001: 10) mukaan käsiteparina lähellä management-leadership-jakoa. Perinteisesti rehtoreita ja muita johtajia on totuttu pitämään ensisijaisesti hallinnollisina esimiehinä. Pedagoginen johtajuus on koettu vaikeaksi ja epämääräiseksi, eikä sen sisällöstä ja toteuttamisesta ole ollut selviä malleja. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen alkuvaiheessa päähuomio keskittyi paljolti ulkoisiin asioihin (Rauhala 2001: 17; Auvinen 2004: 110). Viime vuosina pedagoginen kehitystyö on vahvistunut ja myös keskustelu ammattikorkeakoulujen pedagogisesta johtajuudesta on vilkastunut.

9.1 Pedagoginen johtajuus ammattikorkeakoulussa

Korkeakoulut ovat Rauhalan (2002) mukaan työorganisaatioina tyypillisiä asiantuntijaorganisaatioita, joille on tunnusomaista tutkimuksen ja opetuksen vapaus. Tällaisen organisaation johtamisen keskeinen haaste on saada ihmiset käyttämään työpanostaan organisaation kannalta tärkeisiin asioihin. Pedagoginen johtajuus ammattikorkeakoulussa on siis asiantuntijuuden johtamista. Se vaatii esimiehiltä kykyä ja taitoa olla puuttumatta opettajan työn yksityiskohtiin sekä kykyä de-

legoida alaisilleen riittävästi toimivaltuuksia. Rauhalan (2004: 67) mukaan ammattikorkeakouluissa tarvitaan sellaista pedagogista johtajuutta, joka antaa uusia työkaluja opettajien työssä jaksamisen tukemiseen, tehtävien priorisointiin ja ammattikorkeakoulun strategisen tahtotilan toteuttamiseen – sivupoluille eksymättä.

Ammattikorkeakoulut ovat syntyneet yhdistämällä kulttuurisesti erilaisia koulutusohjelmia ja yksiköitä samaan koulutus konserniin, mikä on lisännyt pedagogisen johtamisen haasteita. Monialaisessa ja myös maantieteellisesti hajanaisissa ammattikorkeakouluissa joudutaan jatkuvasti tasapainoilemaan keskitettyjen ratkaisujen ja paikallisen valinnanvapauden välillä. Kuittisen ja Salon (1997: 205) mukaan ’löyhäsidonnaisuus’ ja siihen liittyvät voimakkaat osakulttuurit vaikeuttavat asiantuntijaorganisaation valmiuteen ja kykyyn tehdä ja toteuttaa päätöksiä. Organisaation eri ryhmien edustajien päätökset perustuvat yhdessä tehtyihin kompromisseihin ja saavutettuun yhteisymmärrykseen. Tällaisiin päätöksiin sitoutuminen ja niiden toteuttaminen jää usein puolitiehen, ja osa tehdyistä päätöksistä joutuu heti päätöksenteon jälkeen roskakoriin. Opetussuunnitelmatyössä joudutaan muiden ammattikorkeakoulun uudistusten tapaan tasapainoilemaan ammattikorkeakoulun sisäisen ja myös valtakunnallisen yhtenäisyyden sekä toisaalta paikallisen ja koulutusohjelmakohtaisen omaleimaisuuden välillä. (Auvinen 2004.)

Hallinnollisen opetuksen johtamisen sijaan pedagogisessa johtajuudessa korostuvat oppimisen, osaamisen ja muutoksen johtaminen. Pedagogisen johtajuuden keskeisiä työkaluja ovat yhteisöllisen työskentelyn tuloksena syntynyt pedagoginen strategia ja systemaattisesti kerättyyn ja analysoituun työelämän ja sen kehittämistarpeiden ennakoititietoon perustuvat opetussuunnitelmat. Tavoitteena on pedagogisen strategian ja muiden strategisten valintojen toteuttaminen, mikä edellyttää pedagogista keskustelua, toimintatavoista sopimista, strategian toteuttamisen seuranta ja määrätietoista johtamista. (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2007: 47–49.)

Opetussuunnitelmatyötä on tavallisesti tehty opettajien yhteistyönä. Työstämisessä on perinteisesti huomioitu työelämästä tulleita ehdotuksia opetussisällöistä ja pyydetty suunnitelmasta lausuntoja työelämän edustajilta, mutta syvällinen analyysi tulevaisuuden asiantuntijoiden osaamisvaatimuksista on jäänyt yleensä tekemättä. Tällaisen työtavan heikkona kohtana Rauhala (2002) pitää valmistelutyöryhmän muuttumista kilpakentäksi, jossa eri osaamisalueiden asiantuntijat puolustavat omaa aihealuettaan. Tällöin lopputuloksena syntyy eri näkemyksiä

painottava kompromissi, joka ei välttämättä enää kovinkaan hyvin tue tulevaisuuden työelämässä ja sen kehittämisessä tarvittavan osaamisen kehittymistä tai ammattikorkeakoulun strategian toteutumista.

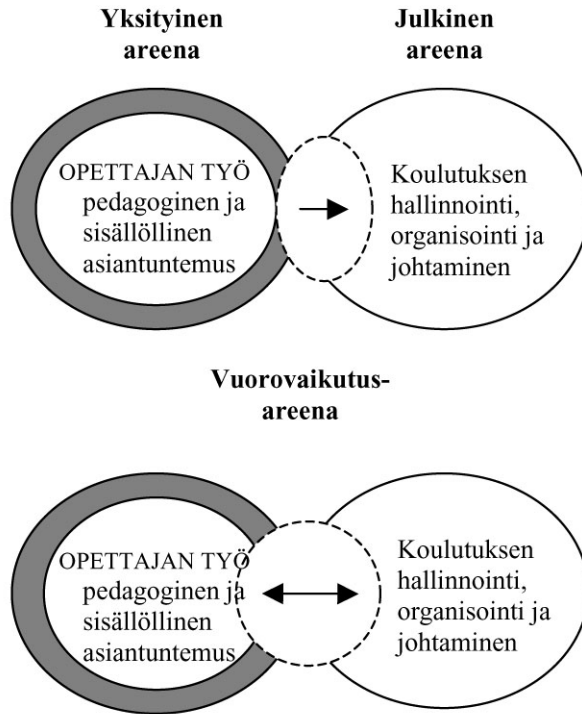
Heiskanen (2004) määrittelee pedagogisen johtajuuden ensisijaisesti oppimisen johtamiseksi. Lehrplan- ja curriculum-tyyppisten opetussuunnitelmien vertailu auttaa ymmärtämään näiden näkökulmien välistä eroa. Kuten edellä luvussa 4.1.1 totesimme, siirtyminen curriculum-opetussuunnitelmaan ei tarkoita sitä, että Lehrplan-ajattelu pitäisi täysin hylätä. Hallinnollinen Lehrplan-suunnitelma on aina tarpeen esimerkiksi opettajaresurssien käytön suunnittelun kannalta, mutta on kuitenkin selkeästi ratkaistava, otetaanko suunnittelun ensisijaiseksi lähtökohdaksi opetustoiminnan hallinnollinen suunnittelu vai opiskelijoiden oppimisprosessi. (Malinen 1992: 13–15; Siljander & Koli 2003: 24–27). Ehkä samanlaisen valinnan teosta on kyse myös pedagogisessa johtajuudessa. Opiskelijoiden kohdalla tämä tarkoittaa valintaa sen välillä, ovatko oppimistyötä johtavat opettajat, koulutusohjelmajohtajat ja muut esimiehet ensisijaisesti kiinnostuneita opiskelijoiden opintosuorituksista vai siitä, mitä opiskelijat todella oppivat ja osaavat. Myös opettajien osalta täytyy tehdä pedagogisen johtamisen näkökulman valinta: keskitytäänkö ensisijaisesti osaamisen ja oppimisen johtamiseen vai hallinnollisesti painottuneeseen opetuksen johtamiseen. Oppimisen ja osaamisen näkökulman valinta ei tietenkään poista hallinnollisen johtajuuden tarvetta.

Ammattikorkeakoulun pedagoginen johtaminen vaatii selvästi erilaista orientaatiota kuin hallinnollinen opetuksen johtaminen. Viitala (2002: 188–191) on määritellyt osaamisen johtamisen päätehtäväalueiksi oppimisen suuntaamisen, oppimista edistävän ilmapiirin luomisen ja oppimisprosessien tukemisen. Lisäksi hän pitää tärkeänä esimerkillä johtamista, jolla hän tarkoittaa innostusta työhön sekä sitoutumista muutoksiin ja ammattitaidon kehittämiseen. Osaamisen johtamisen pääkeinoina hän pitää tiedon käsittelyä ja sen avulla tietoisuuden luomista, keskustelun synnyttämistä sekä oppimista tukevien järjestelmien ja toimintamallien luomista (taulukko 15).

Taulukko 15. Osaamisen johtamisen päätehtäväalueet ja keinot (Viitala 2002, 189).

	Oppimisen suuntaaminen	Oppimista edistävän ilmapiirin luominen	Oppimisprosessien tukeminen
Alaisten hallussa olevan tiedon ja tietoisuuden vahvistaminen.	Strategisia linjauksia, tavoitteita, asiakaspalautteita ja toiminnan tuloksia koskevan tiedon käsittely alaisten kanssa.	Yhteisöllisyyden vahvistaminen lisäämällä tietoa yhteistoiminnan elementeistä ja merkityksestä.	Tiedon lisääminen ryhmässä olevasta osaamisesta ja sen merkityksestä toiminnassa. Tiedon lisääminen oppimisen tarpeista.
Keskustelun synnyttäminen oppimisen kannalta merkityksellisistä asioista.	Alaisten osallistaminen oppimista suuntaavien asioiden ideointiin, suunnitteluun ja selkiyttämiseen. Toiminnan arviointia koskevat keskustelut työyhteisössä.	Alaisten auttaminen rakentavaan virheiden käsittelyyn keskusteluissa. Yhteisen ymmärryksen vahvistaminen keskustelujen avulla.	Osaamisen jakamista edistävien keskustelun synnyttäminen työyhteisössä. Yksilöiden käsitysten avartaminen yhteisten keskustelujen avulla. Säännöllinen kehityskeskustelujen käyminen.
Oppimista tukevien puitteiden , eli toimintamallien ja systematiikoiden luominen.	Oppimista suuntaavien järjestelmien ja toimintamallien luominen yhdessä alaisien kanssa.	Vuorovaikutuksellista keskustelua ja arviointia tukevien käytäntöjen ja rakenteiden kehittäminen työyhteisössä.	Oppimista ja tiedon prosessointia edistävien käytäntöjen ja järjestelmien kehittäminen.

Osaamisen johtamisessa on kyse hyvin samankaltaisista asioista, jotka liittyvät oppivan organisaation tunnuspiirteisiin. Oppiva organisaatio on Otalan (2000) mukaan sellainen yhteisö, jonka rakenteet ja kulttuuri mahdollistavat sen, että tavalliset ja keskenään erilaiset ihmiset voivat yhdessä saavuttaa huipputuloksia. Oppivan organisaation tavoitteena on siis mahdollistaa sekä yksilöiden että yhteisön oppiminen. Yksi oppivan organisaation kehittämisen haasteista on luoda oppivia yhteisöjä, joissa yhdistyy kuhunkin tarpeeseen sopivaa osaamista ja näin voidaan tukea näiden yhteisöjen toimintaa. Salon ja Kuittisen (1998, 220–221) mukaan kouluorganisaation muutosta oppivaksi organisaatioksi voidaan kuvata opettajien yksityisen, organisaation julkisen sekä näiden kohtauspaikkana toimivan vuorovaikutusareenan välisten suhteiden avulla (kuvio 22).



Kuvio 22. Koulutusorganisaation muutos oppivaksi organisaatioksi (Salo & Kuittinen 1998, 220–221).

Opettajan toimiminen yksityisellä arenalla perustuu pedagogiseen ja ammatillisessa koulutuksessa erityisesti ammatilliseen asiantuntijuuteen. Julkinen areena kuuluu pääasiassa johdon vastuulle ja sinne kuuluvat opetustyön hallinnointi, organisointi ja johtaminen. Menestyksellä toiminta julkisella arenalla edellyttää opettajien (yksityisen areenan) toiminnan jatkuvaa ja kokonaisvaltaista huomiointia. Vuorovaikutusarenalla tapahtuu yksikön toiminnan kokonaisvaltainen koordinointi. Oppivan organisaation toimintamallin toteuttaminen edellyttää vuorovaikutusareenan laajenemista ja avautumista sekä henkilöstön sitoutumista yhteiseen toimintaan ja yhteisiin päätöksiin.

Kurki (1993) korostaa aidon yhteisön merkitystä pedagogisen johtajuuden edellytyksenä. Hänen mukaansa johtajuuden syvimät juuret ovat hengellisyydessä, koska sieltä löytyy jokaisen ihmisen syvin olemus, hänen elämänsä merkitys ja hänen kutsumuksensa. Johtaminen tapahtuu inhimillisten suhteiden verkostoissa ja yhteisöissä. Buberin (1985: xiv–xv; 1995: 58, 89) mukaan kaikki aito ja olen-

nainen elämässä perustuu kohtaamiseen ja läsnäoloon. Buber (emt.) puhuu kahdenlaisesta inhimillisten suhteiden tyypistä: yhdensuuntaisista Minä-Se-suhteista ja molemminpuolisista Minä-Sinä-suhteista.

Yksisuuntaisessa monologisessa Minä-Se-suhteessa toinen nähdään omien tavoitteiden kohteena ja omista tavoitteista lähtien. Monologisuuden tyyppejä ovat välipitämättömyys, jolloin toinen jätetään tekemään ratkaisunsa täysin itsenäisesti, tai egoismi, jolloin tavoitteet perustuvat omiin tarpeisiin ja kunnianhimoon, sekä päämääräkeskeisyys, joka tarkoittaa toisen tavoitteiden unohtamista ja tavoitteiden asettamista pelkästään ulkoisten päämäärien pohjalta.

Molemminpuolisen dialogisen Minä-Sinä-suhteen edellytyksenä on aito kiinnostus ja suhtautuminen toiseen kokonaisvaltaisena persoonana. On siis kyse persoonien välisestä kohtaamisesta. Dialogisuuden edellytyksenä on kuunteleminen, joka tarkoittaa kuuntelevaa asennetta, toisen yksilöllisten erityistarpeiden tiedostamisesta sekä erityisesti toisen ainutlaatuisen elämän ehdotonta hyväksymistä ja kunnioittamista. Pedagogisessa johtajuudessa pitäisi Kurjen (1993, 143) mukaan pyrkiä dialogiin, joka ei perustu eroihin, vaan yhtäläisyyksiin, sillä juuri yhtäläisyydet vetävät ihmisiä yhteen.

Scheinin (1996: 13–19) mukaan oppivan organisaation tehokkaan toiminnan edellytyksenä on tunnistaa ja hyväksyä kaikissa työyhteisöissä esiintyvät kolme erilaista toimintakulttuuria: johtajien (*executive culture*), teknokraattien ja suunnittelijoiden (*engineering culture*) sekä käytännön toimijoiden (*operator culture*) kulttuurit. Mikäli nämä kolme ryhmää eivät huomaa käyttävänsä erilaista kieltä, pitävänsä eri asioita tärkeinä eivätkä opi pitämään toistensa toimintatapoja ja arvostuksia perusteltuina ja normaaleina, ei organisaatio voi oppia tehokkaasti. Koulumaailmassa tämä näkyy Scheinin (emt.) mukaan esimerkiksi siinä, että opettajat arvostavat opetustyötä ja vuorovaiikutusta opiskelijoiden kanssa, teknokraatit tieto- ja viestintätekniiikan tehokasta hyödyntämistä toiminnassa ja johto hyvien tulosten saavuttamista ja resurssien tehokasta käyttöä. Koulutuksellisissa uudistuksissa, esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksessa, johto ja suunnittelijat näkevät muutoksen helposti rationaalisena ja suoraviivaisena toimintajärjestelmien ja strategiatason uudistusprosessina, kun taas opettajia kiinnostaa enemmän käytännön toiminta ja työyhteisön työskentelyilmapiiri (ks. Fink & Stoll 1998: 232). Opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteissa pitäisi huomioida tasapuolisesti

tuloksellisuuden, prosessien sujuvuuden sekä työn ja opiskelun mielekkyyden näkökulmat.

Pedagoginen johtajuus ei liity vain opiskelijoiden oppimiseen ja osaamisen kehittämisen tukemiseen. Henkilöstön ja koko työyhteisön osaamisen kehittäminen ja oikeanlainen johtaminen ovat edellytyksiä sille, että ammattikorkeakoulun strategiset ja pedagogiset tavoitteet voivat toteutua. Strategian hengen mukaisen toimintatavan omaksumisen kannalta on tärkeää, että henkilöstön osaamisen kehittämisessä sovelletaan samankaltaisia pedagogisia periaatteita ja toimintamalleja kuin opetustoiminnassa. (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2007, 49.) Pedagogisen johtajuuden tavoitteena on luoda yksilöiden ja yhteisön oppimista ja osaamisen kehittämistä tukevat ja niihin kannustavat olosuhteet.

9.2 Koulutuksellisen muutosprosessin johtaminen

Pedagoginen johtaminen on myös muutoksen johtamista. Koulutuksen muutosprosessien toteuttamisessa on Flinkin ja Stollin (1998, 301–313) mukaan erotettavissa neljä lähestymistapaa:

- 1) oppilaitoksen toiminnan tehostaminen (*effectiveness*),
- 2) koulutuksentoteutusprosessien parantaminen oppilaitostasolla (*improvement*),
- 3) koulutusjärjestelmien muuttaminen (*restructuring/reform*) ja
- 4) oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittäminen (*reculturing*).

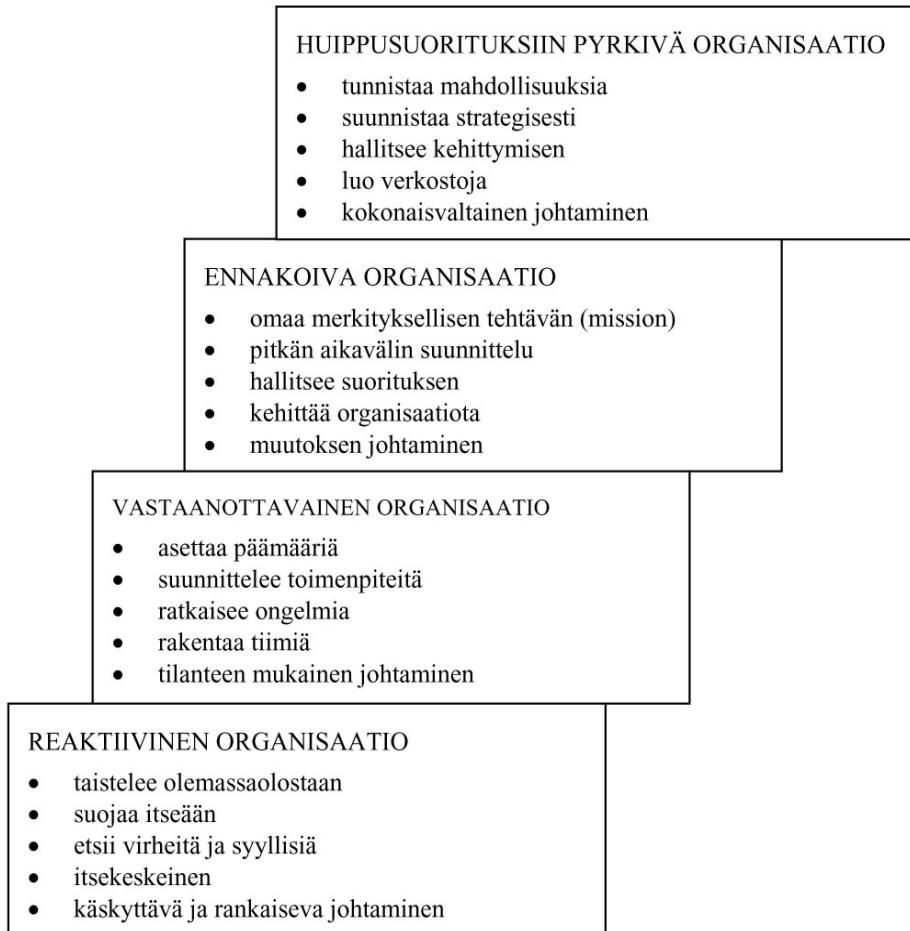
Koulutusuudistusten toteuttamisen painopiste oli 1990-lopulle saakka kolmessa ensin mainitussa lähestymistavassa, joissa kaikissa muutos nähdään suoraviivaisena ja järkipäisenä prosessina. Flinkin ja Stollin (emt., 317) mukaan näin toteutetut prosessit ovat harvoin johtaneet todelliseen käytännön toiminnan uudistumiseen (ks. Elmore 1995). Toiminnan tehostaminen, prosessien kehittäminen sekä järjestelmätason uudistaminen ovat tarpeellisia ja välttämättömiä muutosprosessin osia. Oppilaitokset ovat kuitenkin inhimillisiä yhteisöjä. Muutosprosessit, joissa ei huomioida asioiden merkityksiä, tunteita (ks. Hargreaves 1998) ja toimintakulttuuria, ovat tuomittuja epäonnistumaan.

Organisaatioiden muutosprosesseissa voi olla kyse joko ensi asteen tai toisen asteen muutoksesta. Perinteinen organisaation kehittäminen on ensi asteen muutosta, jossa parannetaan toimintaa pienten muutosten ja tarkistusten kautta muuttamatta systeemin ydinsisältöä. Ympäristön muuttuessa nopeasti ensi asteen muutosstrategia ei enää toimi, vaan vaaditaan koko organisaation toiminnan viitekehyksen (paradigman) muuttamista, jolloin on kyseessä toisen asteen muutos. Toisen asteen muutos vaikuttaa maailmankuvaan sekä sitä kautta ajattelu- ja toimintatapojen uudistumiseen. Tällaisen muutosprosessin toteuttaminen ei ole helppo, suoraviivaisesti toteutuva prosessi. Toisen asteen muutosprosessille on tyypillistä, että toimintaympäristön voimakkaasta muutoksesta huolimatta oman uudenlaisen ajattelu- ja toimintatavan tarve kielletään kauan. Muutostarpeen kieltämisen lisäksi vanhassa järjestelmässä pitäytymisen halu tulee usein esiin vanhojen, hyvien aikojen ihannointina. (Raudaskoski 2000: 55–57; Juuti & Lindström 1995: 24–27.)

Organisaation toisen asteen muutos tapahtuu seuraavien vaiheiden kautta, joita ovat kriisi, muunnos (*transformation*), muutos (*transition*) sekä vakiintuminen uudelle tasolle ja vähittäinen kehittyminen. Toisen asteen muutos alkaa vähitellen alitajuisena prosessina, kun havaitaan, että organisaation toiminnassa kaikki ei ole kohdallaan. Muutostarpeen kieltäminen ja muutosvastarinta ehkäisevät asian tiedostamista. Usein vasta arkipäivän toiminnassa vastaan tuleva voimakas tapahtuma tuo muutostarpeen tietoiselle tasolle. Tästä kriisivaiheesta siirrytään muunnosvaiheeseen, jossa uusi visio ja maailmankuva alkavat jäsentyä. Muutos alkaa yksilöiden tietoisuuden tasolta edeten ihmisten innostamiseen ja valtuuttamiseen uudenlaiseen toimintatapaan. Siirtymävaiheessa muutos konkretisoituu. Tässä vaiheessa tapahtuu muutoksen suunnittelu ja toteutus sekä vision syventäminen, käyttöönotto ja vakiinnuttaminen. Visio pyritään siirtämään suunnitelmallisella toiminnalla pienin askelin tapahtuvina muutosprosesseina organisaation arkipäivän käytännöiksi. Muutosprosessin tukemisessa on koulutuksella ja johtamistoiminnoilla tärkeä merkitys. (Juuti & Lindström 1995: 27–28.)

Laajan opetussuunnitelmauudistuksen toteuttaminen ja uusien ratkaisujen soveltaminen edellyttää usein suurta muutosta koulutusorganisaation toimintakulttuurissa, jolloin on kyseessä em. toisen asteen muutos. Organisaation toisen asteen muutoksesta on laadittu malleja, jotka olettavat, että organisaation kehittyvän tiettyjen kulttuurisesti eritasoisten kerrostumisen kautta. Nelson ja Burns (1984) ovat esittäneet edellä mainittujen viitekehysten pohjalta nelitasoisen kulttuurin kehittymistä kuvaavan mallin, jossa organisaation muutos koostuu seuraavista vaiheista:

1) reaktiivinen, 2) vastaanottavainen, 3) ennakoiva ja 4) huippusuorituksiin pyrkivä organisaatio (kuvio 23).



Kuvio 23. Organisaatiokulttuurin kehittyminen eri tasoisten kerrostumien kautta (Nelson & Burns 1984; Juuti & Lindström 1995: 32; ks. myös Jaatinen 1999: 30–31).

Reaktiivinen organisaatio taistelee olemassaolostaan. Organisaation yhteiset päämäärät ovat epäselvät tai ne puuttuvat. Henkilöstöltä puuttuu yhteiseen päämäärän sitoutumiseen liittyvä itsensä toteuttamisen pyrkimys. Organisaatiota kuvaa sisäänpäin kääntyneisyys ja kyvyttömyys reagoida ympäristön vaatimuksiin ja muutoksiin. Organisaation jäsenet tunnistavat enemmän uhkia kuin mahdollisuuksia ja

ilmapiiriä leimaa kyynisyys, pessimismi ja epäluulo. Kehittyminen reaktiiviselta tasolta vastaanottavaisen organisaation tasolle edellyttää muutoksia johtamisessa, yksilön työasenteissa ja koko organisaation kulttuurissa.

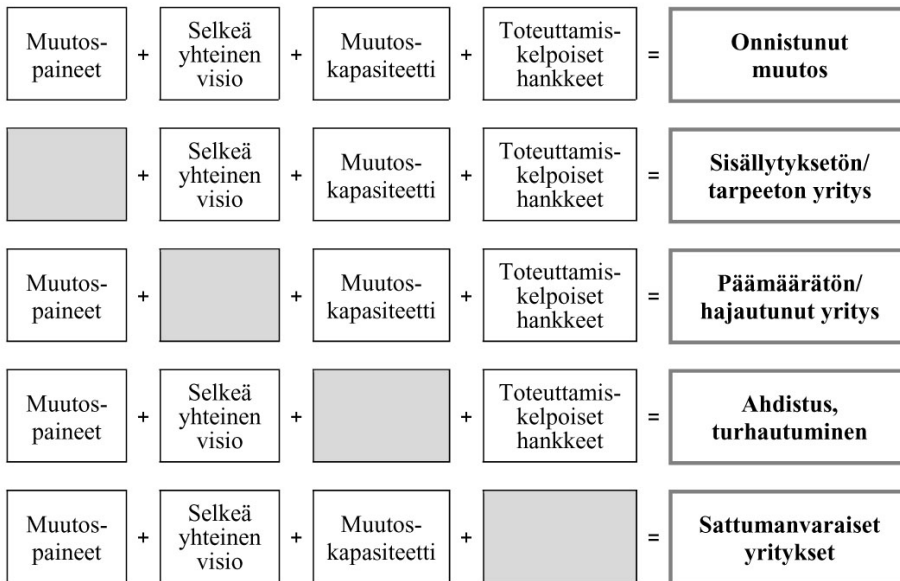
Vastaanottavainen organisaatio asettaa tietoisesti päämääriä, joihin yksilöt voivat orientoitua. Organisaatiossa luodaan yhteissuunnittelun pohjalta tulevaisuuden visioita, jotka kuvaavat yhteisiä toiveita ja unelmia. Yhteinen suunnitteluprosessi helpottaa suunniteltujen asioiden kokemista omiksi ja sitoutumista asetettuihin tavoitteisiin. Vastaanottavainen organisaatio muodostuu vähitellen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jonka toiminta suuntautuu tulevaisuuden haasteiden voittamiseen.

Ennakoivan organisaation toimintaa ohjaavat selkeästi tiedostettu perustehtävä ja visio. Henkilöstö kokee, että jokaisella on merkittävä rooli vision toteutumisessa. Arvoilla on suuri merkitys ennakoivan organisaation toiminnassa. Visio välittää organisaation arvot ja liittää heidän omat arvonsa organisaation toimintakulttuuriin. Organisaation perimmäisenä tavoitteena on muuttaa ympäristöä oman uskomusjärjestelmänsä mukaiseksi.

Huippusuoritukseen pyrkivälle organisaatiolle on tyypillistä eräänlainen ajankulun merkityksen menettänyt vireä toiminta. Organisaation jäsenet ovat innokkaita, aktiivisia ja he kokevat työniloa. Tämä perustuu henkilöstön merkityksellisyyden tunteeseen ja jokaisen kokemukseen siitä, että on tärkeä osa organisaation päämäärien toteutumista. Organisaatio pyrkii jatkuvasti etsimään, löytämään ja hyödyntämään mahdollisuuksia. Sen suunta on eteen- ja ylöspäin. Huippusuoritukseen pyrkivän organisaation ominaisuudet ovat samankaltaisia kuin oppivan (Ojala 2000) tai älykkään organisaation (Sydänmaanlakka 2002) tunnuspiirteet.

Opetussuunnitelmauudistuksen onnistuneen toteuttamisen perustana on työyhteisön muutosvalmiuden tunnistaminen. Laajan uudistuksen toteuttamisen edellytykset ovat aivan toisenlaiset huippusuorituksiin pyrkivässä organisaatiossa kuin reaktiiviseen toimintaan tottuneessa yhteisössä. Muutosprosessin tavoitteet ja aikataulut pitää suhteuttaa kunkin organisaation tilanteen mukaan. Tutkimusten mukaan (Jaatinen 1999; Laakkonen 1999; Herranen 2003; Auvinen 2004) toimintakulttuurien erot ammattikorkeakoulujen eri yksikköjen ja koulutusohjelmien välillä ovat suuria. Tällainen tilanne tekee koko ammattikorkeakoulua koskevan opetussuunnitelmatyön tavoitteiden asettamisen ja muutosprosessien toteuttamisen vaikeaksi.

Muutosprosessi koostuu de Wootin (1996: 21–23) mukaan monesta eri osateki-
jästä, joiden kaikkien huomioimisen on edellytyksenä onnistuneelle uudistukselle
(kuvio 24). Tulisi pohtia, mitkä ovat tässä tapauksessa opetussuunnitelman uu-
distamistyön aloittamista perustelevat muutospaineet. Miksi haluamme kehittää
opetussuunnitelmamme ja toimintatapaamme? Miksi koulutusohjelmassa tai kou-
lutusyksikössä halutaan siirtyä nimenomaan ongelmaperustaisen oppimisen so-
veltamiseen opetussuunnitelmassa ja koko yksikön toiminnassa? Muutospaineet
voivat tulla organisaation ulkopuolelta esimerkiksi työelämän edustajilta, tai ul-
koisen arvioinnin tuloksena, tai organisaation sisältä joko oppilaitoksen johdosta
tai prosessin toimijoiden (esim. koulutusohjelman opettajien tai opiskelijoiden)
keskuudesta. Muutospaineiden lisäksi tarvitaan selkeä yhteinen näkemys siitä,
mitä ollaan tekemässä. Tässä yhteydessä tulee jälleen esille omistajuuden mer-
kitys (Fink & Stoll 1998: 299; Rudduck 1988: 205) muutokseen sitoutumisen
perustekijänä.



Kuvio 24. Muutosprosessin kriittiset osatekijät (de Woot 1996: 21–23; Auvinen 2004: 32).

Elleivät ihmiset ole motivoituneita osallistumaan aktiivisesti muutosprosessin toteuttamiseen, mitään todellista uudistumista ei tapahdu käytännön toiminnan taalla. Yhteisen vision tulisi motivoida, antaa tarmoa ja johtaa henkilöstön osaamisen vahvistamiseen. Muutosprosessin käytännön toteuttaminen edellyttää arvojen, tavoitteiden ja visioiden muuntamista toteuttamiskelpoisiksi osahankkeiksi, joihin jokainen voi osallistua. Mikäli jokin perustekijöistä puuttuu, muutosprosessi ei käynnisty tai se kariutuu. (de Woot 1996.) Sahlberg (1996: 53) korostaa sitä, että täsmällisen strategisen suunnittelun ja muutosprosessien hallinnan sijaan muutos tulisi nähdä ensisijaisesti yksilöllisenä ja yhteisenä oppimisprosessina.

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmauudistusten arviointi on osoittanut, että onnistumisen kannalta ratkaisevan tärkeitä asioita näyttävät olevan riittävän ajan varaaminen uudistuksen toteuttamiseen, muutosvalmiuksien vahvistaminen sekä yhteisen näkemyksen rakentaminen muutoksen tavoitteista ja sisällöstä. Selkeän yhteisen vision rakentaminen on sitä haasteellisempi ja enemmän aikaa vievä tehtävä mitä suuremmasta yhteisöstä tai organisaatiosta on kyse. Onnistumisen edellytyksenä ovat myös toimintakulttuurin, tunteiden ja muutoksen omistajuuden merkityksen ymmärtäminen. Prosessin laadulla on siis ratkaiseva merkitys siihen, johtaako uudistus todelliseen muutokseen. Lisäksi on tärkeätä huomata, että uudistus ei pääty uuden opetussuunnitelman laadintaan. Uusien sisällöllisten ja menetelmällisten ratkaisujen käytäntöön vienti vaatii pitkäjänteistä ja taitavaa pedagogista johtajuutta. (ks. Auvinen & Mäkelä 2004; Auvinen, Mäkelä & Peisa 2006; Kotila & Auvinen 2007.)

Yksi useimmin laiminlyödyistä osa-alueista koulutus uudistusten yhteydessä on Hargreavesin (1998) mukaan tunteiden huomioiminen. Yleensä järkipäistä tiedollista ymmärtämistä ja strategiasuunnitelmien toteutumista pidetään uudistusten ensisijaisina tavoitteina. Tunteista puhutaan vain siinä mielessä, että niiden huomioimisen avulla voidaan hallita ja tasapainottaa opettajien muutosvastarintaa. Opettajat tai opiskelijat eivät kuitenkaan ole koneita, vaan tunteilla on keskeinen merkitys opetustyössä. Opettajien kautta oppilaitoksen tunneilmasto välittyy myös opiskelijoille. Positiivinen tunneilmasto saa aikaan innostuneisuutta, kiinnostusta, halua perehtyä asioihin ja ottaa vastaan haasteita, jännitystä, löytämisen iloa, huumoria ja yhteisöllisyyttä. Ellei tunteisiin kiinnitetä koulutus uudistusten yhteydessä huomiota, voi uudistuksen käytetty työ mennä hukkaan tai jopa huonontaa opettajien ja koko yhteisön mahdollisuuksia onnistua ydintehtävissään.

Eskola ja Jauhiainen (1994: 98–107) tarkoittanee samaa asiaa puhuessaan ryhmän kaksoistavoitteesta, joka kostuu toisiinsa erottamattomasti liittyvistä asiatavoitteesta ja tunnetavoitteesta. Asiatavoite määrittyy ryhmän toiminnan tarkoituksen ja tehtävän perusteella. Työskentelyn tehokkuuteen vaikuttaa ryhmän kiinteys ja koossa pysyminen eli tunnetavoitteiden saavuttaminen. Monesti ryhmien tehotomuus johtuu siitä, että kaksoistavoitetta ei ole ymmärretty ja tunteiden merkitys jätetään liian vähälle huomiolle. Opettajan työtä ei voi määritellä pelkästään teknisten osaamisvaatimusten perusteella. Myös tunteilla on tärkeä merkitys opetuksessa ja oppimisessa.

Opetussuunnitelman uudistamisprosessin onnistumisen kannalta on erityisen tärkeää, että siihen osallistuvat ovat motivoituneita ja sitoutuneita uudistamistyöhön. Työskentelyn kantavana voimana on prosessissa osallisena olevien opettajien ja muiden henkilöiden näkemykset, kokemukset ja ammatillinen osaaminen. Prosessin tarkoituksena on jäsentää ja järjestää näitä kokemuksia ja näkemyksiä uudistustyölle asetettujen, analyyseistä nousseiden tavoitteiden suuntaisesti.

Yhdistämällä selkeät ja asialliset uudistustavoitteet ja opettajien voimavarat, kunnioittamalla heidän näkemyksiään ja osaamistaan, ja luottamalla heidän kykynsä rakentaa hyvä opetussuunnitelma, saadaan aikaan prosessi, jonka tuloksensa syntyy uuden opetussuunnitelman lisäksi muitakin tuloksia. Samalla voidaan vähentää epävarmuutta siitä, ovatko opetuksen tavoitteet, sisällöt, opetusmenetelmät ja rakenteet oikeanlaisia ja oikein mitoitettuja. Muutosprosessiin osallistuneiden opettajien käsitys menetelmällisistä ratkaisuista, koulutuksen kokonaisuudesta, eri opetuskokonaisuuksien toisiinsa liittymisestä ja yksittäisten tavoitteiden rakentumisesta suuremmiksi kokonaisuuksiksi selkiytyy. (Nezel 1977: 15.) Onnistunut muutosprosessi tukee koulutusyksikön yhteisöllisyyden vahvistumista ja antaa koko henkilöstölle hyvät valmiudet lähteä yhdessä toteuttamaan uutta opetussuunnitelmaa.

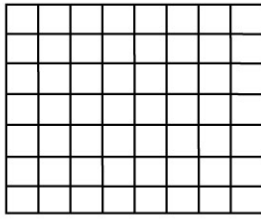
9.3 Opetussuunnitelmauudistus kulttuurisena muutoksena

Oppilaitoksen toimintakulttuurin muutos (*reculturing*) tarkoittaa Fullanin (1996, 422) mukaan prosessia, jossa uudistetaan arvoja, uskomuksia ja normeja. Systemaattisena muutoksena siinä on kyse uusien käsitysten ja toimintatapojen rakentamisesta esim. opiskelijoiden ohjaukseen ja opettajuuteen. Mäkisalo (1998, 38) määrittelee organisaation toimintakulttuurin seuraavasti:

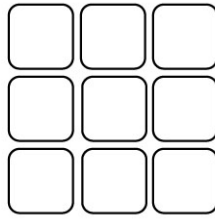
Organisaatiokulttuuri on kollektiivinen, osittain tiedostamaton toiminta- ja ajattelumalli, joka on syntynyt yhteisenä ja opittuna ratkaisuna joihinkin organisaatiossa esiintyneisiin tilanteisiin ja/tai ongelmiin. Toimintakulttuuri antaa organisaatiolle tunnusomaisen luonteen ja yhtenäisyyden. Se auttaa organisaation jäseniä tuntemaan, havaitsemaan, ymmärtämään, koordinoimaan ja arvioimaan omaa ja toisten käyttäytymistä. Se vaikuttaa esimerkiksi työn järjestämiseen, tehtävien muotoilemiseen ja ihmisten väliin vuorovaikutukseen.

Organisaation toimintakulttuuri opitaan ja omaksutaan sosiaalistumisprosessissa. Sosiaalistumisprosessissa organisaatiossa kauemmin työskennelleet jäsenet viestivät uudelle työntekijälle ja opiskelijalle, miten organisaatiossa tulee käyttäytyä ja ajatella, miten asioita hoidetaan sekä mitkä arvot, normit, uskomukset ja tavat ovat sallittuja, pakollisia ja kiellettyjä. Uusille jäsenille viestittävä kulttuuri voi olla kaukana organisaation virallisissa tavoitteissa kuvatusta toimintatavasta. (Mäkisalo 1998, 38–39.)

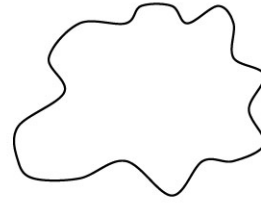
Huuskon (1999: 310) mielestä opetussuunnitelman uudistuksen tai jonkin muun koulun kehittämishankkeen onnistumisessa on tärkeätä pyrkiä tietoisesti kohti uutta, yhteistoiminnallista ja keskustelevaa kulttuuria. Hargreaves (1999: 238) on jaotellut koulukulttuurin muotoja opettajien välisten vuorovaikutussuhteiden perusteella seuraaviin luokkiin (kuvio 25): pirstaleinen yksilöllisyyden kulttuuri (*fragmented individualism*), klikkiytynyt kulttuuri (*balkanization*), yhteistoiminnallinen kulttuuri (*collaborative*), keinotekoisen (pakotetun) yhteisöllisyyden kulttuuri (*contrived collegiality*) ja liikkuvan mosaiikin kulttuuri (*moving mosaic*).



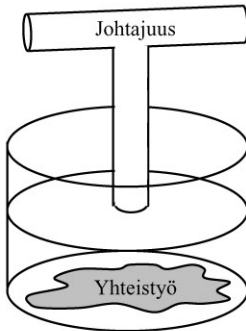
Pirstaleisen yksilöllisyyden kulttuuri



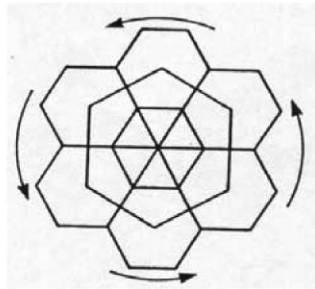
Klikkiytynyt kulttuuri



Yhteistoiminnallinen kulttuuri



Pakotetun yhteisöllisyyden kulttuuri



Liikkuvan mosaiikin kulttuuri

Kuvio 25. Koulukskulttuurin muotoja opettajien välisten valtasuhteiden perusteella luokiteltuna (Hargreaves 1999: 238).

Pirstaleisen yksilöllisyyden kulttuuri on tyypillistä opettajille eri puolilla maailmaa (ks. myös Mäntylä 2002: 233; Luukkainen 2000: 89–91). Tällaiselle toimintatavalle tunnusomaista on eristäytyminen, kehitystoiminnan rajoittuneisuus ja ulkopuolisilta vaikutteilta suojautuminen. Klikkiytyneessä kulttuurissa opettajat toimivat ryhmissä, mutta koko opettajakunnan kesken ei ole löytynyt yhteistä toimintatapaa. Ryhmät ovat tavallaan itsenäisiä osavaltioita, joilla saattaa olla kilpailusuhte keskenään. Myös klikkiytynyt kulttuuri on hyvin yleinen kouluissa, ja esimerkiksi vahva oppiainejaottelu suosii tällaisen kulttuurin syntymistä. Yhteistoiminnallisen kulttuurin tunnuspiirteitä ovat perheenomaisuus, avoin keskustelu, jakaminen, luottamus, kannustaminen ja jatkuva parantaminen (Malinen 2002: 87).

Keinotekoinen kollegiaalisuus syntyy pakon ja hallinnollisten määräysten tuloksena. Sen kehittäminen, toimeenpano ja kontrollointi perustuvat etukäteissuunni-

telmaan. Tällainen toiminta tukahduttaa helposti vapauden hengen ja oma-aloitteisuuden. Liikkuvan mosaiikin kulttuurissa organisaatiossa on useita sisäkkäisiä ja päällekkäisiä ryhmiä ja kategorioita. Yhteisöön muodostuu tällöin erilaisia kulttuureita ja yksilö voi saman päivän aikana siirtyä kulttuurista toiseen. Nämä kulttuurit eivät kuitenkaan ole itsenäisiä, vaan ne liittyvät osina koko organisaation toimintaan. Tällaisen organisaation toimintaa kuvaavina piirteinä ovat joustavuus, dynaamisuus ja vastaanottavuus, mutta toisaalta mahdollisesti myös epä-määräisyys, haavoittuvaisuus ja riittävyys. (Hargreaves 1999: 238; Huusko 1999: 36–39.)

Pirstaleisen yksilöllisyyden tai keinotekoisien kollegiaalisuuden kulttuuri kuvaa identiteettittömän organisaation toimintatapaa. Vastaavasti yhteistoiminnallinen kulttuuri perustuu organisaation vahvaan itsetuntoon. (Huusko 1999: 37.) Ammattikorkeakouluihin ei ole vielä muodostunut yhteistä toimintakulttuuria, vaan eri koulutusyksiköiden toimintatavat poikkeavat vahvasti toisistaan. Koko ammattikorkeakoulun toimintatapaa kuvannee parhaiten liikkuvan mosaiikin kulttuuri, joka muodostuu kulttuurillisesti erilaisista, sisäkkäisistä ja päällekkäisistä, ryhmistä ja yhteisöistä (Auvinen 2004: 141; Jaatinen 1999: 202–204; Herranen 2003: 131–145.)

Muutoksen hyväksymisen kannalta on Raivolan (1993: 18–19) mukaan tärkeätä, että henkilöstö, tässä tapauksessa ensisijaisesti opettajat, ymmärtävät uudistuksen mielekkyyden ja hyödyllisyyden oman työnsä kehittämisen kannalta sekä kokevat olevansa muutosprosessin omistajia (ks. Rudduck 1988: 205; Fink & Stoll 1998: 299; Kolehmainen 1997: 167–171; Laakkonen 1999, 191). Muussa tapauksessa seurauksena voi olla muutosvastarinta, tehtyjen päätösten epämiellyttävien vaikutusten välttäminen, vastustus, vesittäminen tai jopa sabotointi. Pakottamiseen perustuvat muutosstrategiat johtavat valveutuneessa kansalaisyhteiskunnassa ja asiantuntijayhteisöissä vastustukseen. Hallittu muutos edellyttää työyhteisöltä jaettuun arvoperustaan pohjautuvaa yhteistä uskoa muutokseen ja yhteistä ymmärrystä siitä, mitä ollaan tekemässä ja mitä kohti ollaan pyrkimässä (Fink & Stoll 1998: 313; de Woot 1996: 21–23).

Myös yksilöiden väliset erot muutosvalmiudessa on suuria. Eroihin vaikuttavat mm. urakehityksen vaihe, ikä ja persoonallisuuden piirteet. Urakehitysmallien mukaan 45 – 55-vuotialle on tyypillistä asteittainen luopuminen aktiivisesta kehittämisestä tai jopa vanhoihin rutiineihin pohjautuva konservatismi. (Huberman

1992: 125–126; Lähteenmäki 1992: 236–237.) Rogers (1995: 252–280) on tutkinut uudistusten leviämistä eri yhteisöissä ja on laajan aineistonsa perusteella jaotellut uudistusten käyttöönottajat viiteen eri ryhmään:

- 1) uskaliaisiin uudistajiin (*venturesome innovators*),
- 2) arvostettuihin varhaisiin omaksujiin (*respected early adopters*),
- 3) harkitseviin keskinopeisiin omaksujiin (*deliberate early majority*),
- 4) epäileviin hitaisiin omaksujiin (*skeptical late majority*) ja
- 5) vanhoillisiin kuhnaajiin (*traditional laggards*).

Rogersin mukaan pääosa kuuluu normaalisti keskinopeisiin tai hitaisiin omaksujiin. Uudistuksen toteutumista tukevana muutosagentteina työyhteisössä arvostetut varhaiset omaksujat ovat erityisen merkittäviä.

Organisaatiokulttuurin tutkimuksissa on Mäkisalonen (1998) mukaan tullut ristiriitaisia tuloksia siitä, minkä verran kulttuuria voi yleensä kontrolloida, johtaa ja muuttaa. Organisaatiokulttuurin tietoista muutosta mahdollisena pitävät tutkijat ovat havainneet kolme keskeisintä kulttuurin muutokseen vaikuttavaa voimaa, jotka ovat 1) organisaation ikä, 2) voimakkaat tilannetekijät ja 3) johtamiskulttuuri. Mitä vanhempi organisaatio on kyseessä, sitä vaikeampaa syvärakenteisiin on vaikuttaa. Historiallisesta taustasta periytyvät arvot, normit, uskomukset ja erilaiset symbolit pitävät yllä organisaatioiden toimintaa ja ohjaavat sitä. Toiminnot ovat vuosien mittaan rutinoituneet, jolloin tietyllä tavalla tekemisestä on tullut itsensänselvyys eivätkä työntekijät enää mieti, mitä tekevät ja miksi. Joskus perinteet ovat niin voimakkaita, että laaja muutos on mahdollista toteuttaa vain irrottamalla vanhan perusorganisaation yhteydestä ja aloittamalla toiminta uusissa toimintiloissa uudella henkilöstöllä.

Voimakkaiden tilannetekijöiden ja kriisien merkitys on siinä, että ne paljastavat kulttuuria tehokkaasti ja tiedostettuja asioita on helpompi muuttaa. Esimerkkinä voimakkaasta tilannetekijästä voidaan mainita koulutusohjelman lakkauttamisen tai aloituspaikkojen vähentämisen. Opetusministeriön valitsemien koulutuksen laadun huippuyksikköjenkin joukosta löytyy esimerkkejä koulutusohjelmista, jotka ovat kääntäneet ulkoisen uhan pedagogisen kehittämistyön voimavaraksi.

Johtajia ja johtamiskulttuuria pidetään kolmantena organisaatiokulttuuriin vaikuttamaan kykenevänä voimana. Johtajan vaikeutena kulttuuriin vaikuttamisessa on sosiaalistuminen samaan kulttuuriin erityisesti silloin, kun johtaja on nousnut oman organisaation sisältä. Tällöin hän ei välttämättä kykene näkemään organisaationsa kulttuuria objektiivisesti. Selkeitä esimerkkejä ulkopuolelta tulleiden johtajien vaikutuksesta esim. koulutusohjelman kulttuurin muuttamisesta on nähtävissä myös ammattikorkeakouluissa.

Johtajan tehtävänä kulttuurin muutoksessa on erilaisten tilannetekijöiden säätely ja erilaisten jännitteiden ratkaiseminen. Pätevä ja arvovaltaa omaava johtaja pystyy käynnistämään muutoksia ja tukemaan niiden toteutumista kannustamalla henkilökuntaa, pitämällä kiinni omista arvoistaan ja visioistaan sekä toimimalla itse niiden mukaisesti. Mitä paremmin johtaja on tietoinen organisaation kulttuurista, sitä suuremmat mahdollisuudet hänellä on johtaa ja muuttaa sitä. Opetussuunnitelmauudistuksissa on muiden koulutuksellisten uudistusten tapaan kyse myös kulttuurisesta muutosprosessista. Uudistusten toteuttamisessa pitää siten huomioida myös toimintakulttuuriin liittyvä ulottuvuus, eikä yrittää toteuttaa uudistusta vain järkipäisenä ja lineaarisesti etenevänä uudistusprosessina.

Malum est consilium quod mutari non potest.

Huono on suunnitelma, jota ei voi muuttaa.

10 Opetussuunnitelman laadintaprosessi

Yhteiskunnassa, koulutuspolitiikassa, taloudellisissa resursseissa tai oppimiskäsitteissä tapahtuneet muutokset edellyttävät opetussuunnitelman päivittämistä. Mikäli ristiriita kirjoitetun opetussuunnitelman ja sen toteutuksen välillä on suuri, opetussuunnitelmaa määrittävät reunaehdot ovat selkeästi muuttuneet. Toisaalta ellei opetussuunnitelma enää palvele käyttäjiään työvälineenä, on syytä harkita sen kokonaisvaltaista uudistamistyötä. (Nezel 1977: 90.) Laaja opetussuunnitelmauudistus vaatii paljon osaamisresursseja, mutta parhaimmillaan se voi olla myös hyvä oppimisen ja yhteisen ymmärryksen päivittämisen paikka koko työyhteisölle. Tällaisessa muutosprosessissa tarvitaan monipuolisia pedagogisen johtajuuden taitoja.

10.1 Opetussuunnitelman uudistustarpeen määrittäminen

Opetussuunnitelman uudistuksen aloittamisen perustana on oltava selkeät perusteet ja hyvä motivaatio. Ennen varsinaisen uudistustyön aloittamista tulee tilanalyysin kautta selvittää, mitkä ovat opetussuunnitelman todelliset uudistustarpeet, eli miksi opetussuunnitelmaa pitää muuttaa. Vastaukset näihin sinänsä

yksinkertaisiin kysymyksiin auttavat paikantamaan uudistustyön keskeisimmät kohdat ja samalla voidaan myös tarkentaa uudistuksen tavoitteita. (Nezel 1977: 14–15.)

Tilanneanalyysin toteuttamisen kannalta keskeiset kysymykset voivat olla seuraavanlaisia:

- Miten opetussuunnitelman sisällöt vastaavat toimintaympäristön vaatimuksia? (ks. kuvio 3)
- Miten opetussuunnitelman sisällöt vastaavat työelämän käytäntöjä ja kehittämissuuntia?
- Miten alan tutkimus ja sen tuottama tieto näkyvät koulutuksen sisällöissä?
- Mikä olemassa olevassa opetussuunnitelmassa toimii käytännön toimintaa ohjaavana työvälineenä?
- Millaiseen oppimiskäsitykseen käytössä oleva opetussuunnitelma perustuu?
- Vastaako opetuksessa konkretisoitua oppimiskäsitys kirjoitetun opetussuunnitelman taustalla olevaa oppimiskäsitystä?
- Pohjautuuko käytännön opetus enemmän traditioon kuin kirjoitettuun opetussuunnitelmaan?
- Antaako opetussuunnitelma selkeän kuvan koulutuksen todellisuudesta?

Kriittisen analyysin lähtökohtana tulee olla koulutusalan kehittäminen ja tulevaisuuden tarpeiden ennakointi. Reunaehtojen kriittinen analysointi luo pohjan opetussuunnitelman valinnoille ja valintojen perusteluille. Valintojen ei tarvitse olla reunaehtoja todentavaa, vaan ne voivat sisältää elementtejä, joilla pyritään vaikuttamaan reunaehtoihin ja muuttamaan niitä. Nezelin (1977) mukaan opetussuunnitelman uudistustarve on olemassa, mikäli analyysin tuloksena kaksi tai useampi seuraavista kriteereistä täyttyy:

- Opetussuunnitelmaa ohjaavat reunaehdot (esimerkiksi lainsäädäntö) ovat selkeästi muuttuneet.
- Työelämän osaamisvaatimukset ovat merkittävästi muuttuneet.
- Koulutuksen toteutusmenetelmät ja -muodot eivät vastaa opetussuunnitelman perustana olevaa oppimiskäsitystä.
- Opetussuunnitelman sisällölliset valinnat eivät vastaa tämän hetken näkemyksiä.

- Opetussuunnitelmassa ei kirjoitettu auki opetuksen käytänteitä.
- Opetussuunnitelma ja -käytäntö ovat ristiriidassa keskenään.

Näiden selkeiden koulutuksen sisäisestä intressistä ohjautuvien uudistusta vaativien seikkojen rinnalla opetussuunnitelman uudistamisen syytä voi löytyä myös analysoimalla laajemmin yhteiskunnallista tilannetta ja koulutusammattien asemaa työelämässä. Yhteiskunnallisen analyysin perustana ovat työvoima- yhteiskunta-, alue- ja talouspoliittiset näkökulmat. Analyysin perustana voidaan käyttää esimerkiksi seuraava kysymyksiä:

- Millaiset ovat ammattialan työvoiman kehitysnäkymät ja tulevaisuuden tarpeet?
- Miten väestörakenteen ennakoitua kehittyvän tulevaisuudessa ja minkälaisia vaatimuksia ne asettavat koulutuksen suunnittelulle?
- Mitä vaatimuksia/rajauksia ulkoiset tekijät asettavat koulutuksen sisällöille?
- Mikä vaikutus em. vaatimuksilla on koulutussisältöihin ja koulutuksen kehittämiseen: pysäyttävätkö vaatimukset/rajaukset alan kehityksen vai edistävätkö ne sitä?
- Hyvinvoinnin jakautuminen pysähtyy (jäykistyy, jakautumisen systeemit pysähtyvät) eli yhteiskunnalliset rakenteet lisäävät epätasa-arvoa eivätkä enää täytä tehtävänsä tasa-arvon ylläpitämisessä.
- Yksilölliset mahdollisuudet määrittää sosiaalisia rooleja vaikeutuu ja sitä kautta sosiaalisessa roolissa toimimisen tila tulee yhä kapeammaksi, esim. byrokratisoitumisen tai sosiaalisen kontrollin lisääntymisen kautta.
- Työnkuvat eriytyvät ja pirstaloituvat kapea-alaisiksi niin, että ammatillisissa rooleissa toimimisen tila kapeutuu ja estää liikkuvuuden.
- Työvoiman tarve alalla näyttää automaation tai yhteiskunnallisten rakennemuutosten vaikutuksesta vähenevän.
- Alueellisessa väestörakenteessa tapahtuu radikaaleja muutoksia.
- Väestön ja työvoiman liikkuvuus muuttuu globalisaation vaikutuksesta.

Silloin kun koulutus pyrkii vaikuttamaan tällaisiin rakenteellisiin tekijöihin, koulutuksen rooli muuttuu. Yhteiskunnallista todellisuutta uusintavasta ja reaktiivisesta instituutiosta tulee yhteiskuntaan osallistuva ja vaikuttava instituutio. (Nezel, 1977, 14–15.)

Ellei tilanneanalyysi tuota selkeitä kriteereitä uudistustyölle, on oletettavaa ja mahdollista, että syyt muuttaa opetussuunnitelmaa löytyvät yleisistä ulkoisista uudistuspuaineista. Uudistuspuaineisiin reagoiminen ei sinällään ole negatiivinen ilmiö. Käytössä oleva opetussuunnitelma voi olla koulutusyhteisön traditioissa toimiva työkalu, jonka käyttöön on totuttu ja rutinoituttu. Se voi kuitenkin olla ulkoisten muutosvaatimusten kanssa ristiriidassa tai toimia esteenä opetuksen kehittämiseksi. Tällöin opetussuunnitelman tarkasteleminen suhteessa reunaehtoihin ja esimerkiksi vallitsevaan oppimiskäsitykseen saattaa tuoda esiin huomaamatta jääneitä uudistustarpeita.

Muutostarpeiden systemaattinen selvittäminen tuottaa asiallisia perusteluja alkutilanteen epämääräisen tyytymättömyyden sijaan. Analyysin tulokset auttavat asettamaan kysymyksiä, joiden avulla olemassa olevan opetussuunnitelman kriittistä tarkastelua voidaan jäsentää. Opetussuunnitelman kriittinen arviointi puolestaan selkeyttää uudistyön kysymysten asettelua, rajaa ongelmat ja paikantaa uudistuksen tarpeen, jolloin opetussuunnitelman uudistamistyölle voidaan asettaa selkeät tavoitteet.

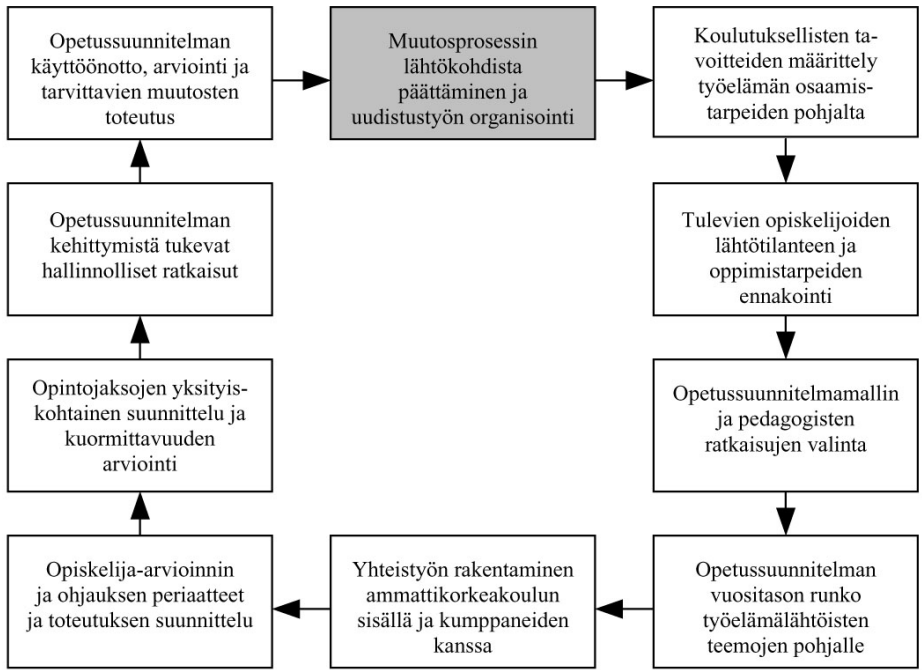
Silloin kun opetussuunnitelmauudistuksen liikkeelle paneva muutospuaine tulee koulutusyhteisön ulkopuolelta, on motivaatio ja muutostarve analysoitava erityisen tarkkaan. Uudistuksen laatijoiden on analysoitava omia lähtökohtiaan ja pohdittava omaa motivaatiotaan, selkiytettävä muutoksen tarpeet ja sen tuoma lisäarvo olemassa olevaan opetussuunnitelmaan ja opetuskäytäntöihin. Uudistyöllä on merkitystä vain silloin, kun laatijat kykenevät jäsentämään uudistuksen tarpeellisuuden, motivoitumaan uudistusprosessin käynnistämiseen ja sitoutumaan siihen. Ulkoisten paineiden pakosta ilman sitoutumista tehty uudistustyö ei tuota koulutusta kehittävästä opetussuunnitelmaa. (Nezel 1977: 15–18.) Sitoutumisen kannalta muutoksen omistajuudella on keskeinen merkitys.

10.2 Opetussuunnitelman laadintaprosessin vaiheet

Opetussuunnitelmatyö on koko työyhteisön yhteinen oppimisprosessi. Kuten edellä todetaan, pedagoginen strategia ja opetussuunnitelma ovat pedagogisen johtajuuden keskeisiä työkaluja. Toisaalta opetussuunnitelman laadinta on myös yksi pedagogisen johtajuuden keskeisistä haasteista. Hyvä laadintaprosessi toteutetaan suunnitelmallisesti, huolellisesti ja pitkäjänteisesti. Parhaimmillaan opetussuunnitelmat laaditaan opettajien, opiskelijoiden, työelämän edustajien ja muiden

yhteistyökumppaneiden kanssa yhteistyönä. Eri tahojen näkemysten huomioiminen vaatii kompromissien tekemistä, mutta kompromissien ei saisi antaa hävittää opetussuunnitelman selkeyttä ja tavoitteellisuutta. Opetussuunnitelman käytännön toteutumisen kannalta opetussuunnitelman laadintaprosessi on siis vähintään yhtä tärkeä kuin prosessin tuloksena syntynyt kirjoitettu opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman vaiheittainen laadintaprosessi voidaan esittää toisiaan seuraavien toimintojen ketjuna (kuvio 26), mutta todellisuudessa kyseessä on pareminkin iteratiivinen, jatkuvasti tarkentuva prosessi. Esimerkiksi opintojakojen yksityiskohtaisen suunnittelun vaiheessa saadun palautteen perusteella voidaan palata tarkentamaan pedagogisia periaatteita tai opetussuunnitelman runkoa. Tässä kuvatus prosessin lähtökohtana on opetussuunnitelman uudistuksen arviointi ja tilanneanalyysi (ks. Nezel 1977), ja niiden pohjalta tehty yhteinen päätös lähteä kehittämään tai uudistamaan opetussuunnitelmaa. Uusien koulutusohjelmien kohdalla opetussuunnitelman laadintatarve on ilman erillistä päätöstäkin ilmeinen. (Wiers ym. 2002: 45–46.)



Kuvio 26. Opetussuunnitelman laadinta ja käyttöönottoprosessi (mukailten Wiers ym. 2002: 45–50)

Muutosprosessin lähtökohdista päättäminen ja uudistustyön organisointi

Opetussuunnitelman uudistusprosessin lähtökohtana tulee olla selkeä yhteinen näkemys siitä, miksi opetussuunnitelmaa on tarpeen lähteä muuttamaan (Nezel 1977). Muutostarve voi liittyä esimerkiksi opiskelijoiden uusiin tarpeisiin tai työelämän osaamisvaatimusten muutokseen. (Wiers ym. 2002: 46; de Woot 1996.) Mikäli kyseessä on uusi koulutusohjelma, on opetussuunnitelman laadinnan tarve ilmeinen ja tällaisessa tilanteessa usein myös koko muutosprosessin toteuttaminen on suhteellisen helppoa. Pitkään toimineissa ja henkilöstömäärältään suurissa yksiköissä uuteen toimintatapaan siirtyminen on erityisen vaativa haaste. Koko uudistusprosessin onnistumisen kannalta on ratkaisevan tärkeää, että valmisteluvaiheessa päästään mahdollisimman hyvään yksimielisyyteen siitä, mitä aiotaan tehdä, miksi muutos on tarpeellinen, ja mitä uudistuksella tavoitellaan.

Kun päätös uudistuksen toteuttamisesta on tehty, tarvitaan ryhmä käytännön toiminnan koordinoitua varten. Ryhmän jäseniksi Wiers ym. (2002: 46) suosittelevat sisällön asiantuntijoita (esimerkiksi työelämän edustajia), pedagogisia asiantuntijoita ja opetussuunnitelmaa toteuttavia opettajia. On tärkeää ottaa myös opiskelijoita mukaan työskentelyyn. Sopivana ryhmän kokona he pitävät 3 – 8 henkilöä. Ryhmän ensimmäisenä tehtävänä on muodostaa yhteinen käsitys opetussuunnitelman kehitystyön kokonaisuudesta, varmistaa kehitystyössä tarvittavien resurssien saatavuus ja organisaation johdon tuki sekä laatia uudistustyölle aikataulutettu toimintasuunnitelma.

Koulutuksellisten tavoitteiden määrittely työelämän osaamistarpeiden pohjalta

Opetussuunnitelman kehittämistyön lähtökohtana ovat valmistuvien tulevaisuuden ammattilaisten ennakoitavat osaamisvaatimukset (Snellen-Balendong 1993: 72–73; Wiers ym. 2002: 46). Osaamisvaatimusten määrittelyä helpottaa ns. sisäänmenoammattien tunnistaminen. Sisäänmenoammattilla tarkoitetaan sellaisia työtehtäviä, joihin opiskelijat valmistuttuaan tyypillisesti työllistyvät.

Tyypillisten työelämässä ja erityisesti työelämän sisäänmenoammattissa vastaan tulevien haasteiden ja osaamisvaatimusten tunnistamisessa voidaan käyttää monenlaista tietoa. Mahdollisia tiedonhankintatapoja ovat esimerkiksi työtehtävien analysointi, työelämän asiantuntijoiden haastattelu, erilaiset kyselyt, kirjallisuusanalyysi ja asiantuntijapaneelit (Wiers ym. 2002: 46; Solomon & Geddes 2001:

557). Usein myös opiskelijoilla, erityisesti aikuisopiskelijoilla, on ainakin opintojen oppivaiheessa selkeitä käsityksiä tulevaisuuden osaamisvaatimuksista.

Kun tyypilliset työtehtävät ja osaamisvaatimukset on tunnistettu, ne tulee muuntaa koulutukselliseksi tavoitteiksi, joka tarkoittaa esimerkiksi valmistuvien opiskelijoiden tavoitellun osaamisen määrittelyä. Opetussuunnitelman koulutuksellisten tavoitteiden selkeä kuvaaminen määrittelee lähtökohdan opetussuunnitelman laadintaprosessille. Toisaalta se auttaa myös tulevia opiskelijoita ja työnantajia hahmottamaan, minkälaista osaamista he voivat odottaa koulutuksen suorittaneilta. (Karjalainen ym. 2003: 60–64; Wiers ym. 2002: 46.)

Tulevien opiskelijoiden lähtötilanteen ja oppimistarpeiden ennakointi

Työelämän osaamisvaatimuksien selvittämisen lisäksi tarvitaan tietoa myös oppimisprosessin alkupäästä eli tulevaisuuden opiskelijoiden aikaisemmista tiedoista, taidoista ja asenteista. Opiskelijoiden lähtötasoa voidaan arvioida haastattelemalla mahdollisia tai nykyisiä opiskelijoita, tekemällä kyselyitä, havainnoimalla oppimistilanteita, tai asiantuntijoiden ja työnantajien ryhmäkeskusteluissa. Samassa yhteydessä voidaan arvioida myös, miten hyvin opiskelijavalintamenettelyt tukevat halutunlaisten opiskelijoiden hakeutumista ja valikoitumista koulutusohjelmaan.

Vertaamalla työelämän osaamisvaatimuksia ja tulevien opiskelijoiden ennakoitua lähtötilannetta keskenään voidaan määrittellä oppimisprosessin tavoitteet, jotka liittyvät tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Ammatillisten tavoitteiden lisäksi on tärkeää arvioida myös opiskelijoiden toimintavalmiuksia suhteessa esimerkiksi oppimisprosessissa tarvittaviin oppimisympäristöihin ja laitteistoihin. Koulutuksellisia tavoitteita voidaan tarkastella kahdelta näkökannalta. Ensinnäkin arvioidaan, minkälaisia tietoja ja taitoja tulevaisuuden opiskelijoilta puuttuu. Myös harhakäsitysten, haitallisten asenteiden tai virheellisten toimintatapojen tunnistaminen on tärkeää, koska niiden muuttaminen on usein vaikeaa. (Wiers ym. 2002: 47.)

Opetussuunnitelmamallin ja pedagogisten ratkaisujen valinta

Opetussuunnitelman laadintatyössä opetussuunnitelmamallin ja pedagogisten ratkaisujen valinta ovat tärkeitä osa-alueita. Näillä valinnoilla saattaa olla ratkaisevan tärkeä merkitys koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Opetussuunni-

telmamallin ja pedagogisten ratkaisujen valinnassa tulee ensisijaisesti miettiä, minkälainen rakenne soveltuu parhaiten vaadittavan osaamisen tuottamiseen ja ammatillisen kasvun tavoitteiden saavuttamiseen annetussa ajassa ja käytettävissä olevilla resursseilla. Yksittäinen opintojakso on perinteisen opetussuunnitelman peruselementti, mutta opetuksen suunnitelmallisuuden ja oppimisen kannalta osaamisalueet ja niiden väliset yhteydet ovat keskeisimpiä. Onkin suositeltavaa, että opetussuunnitelma rakennetaan yksittäisiä opintojaksoja laajempien osaamisalueiden mukaisesti, ja samalla mietitään, miten tietty osaamisalue sisäisesti jaotellaan opintojaksoiksi. (Karjalainen ym. 2003: 65.)

Ennen varsinaisen opetussuunnitelman laadintatyöhön ryhtymistä tulee mahdollisimman perusteellisesti arvioida, miten uuden opetussuunnitelman käyttöönotto vaikuttaa käytännössä. Pedagogisia ja muita koulutuksellisia ratkaisuja pohdittaessa on arvioitava mm. henkilöstön riittävyys ja osaaminen sekä tilojen ja välineistön riittävyys ja soveltuvuus uudenlaisiin tarpeisiin. (Wiers ym. 2002: 47)

Opetussuunnitelman rungon laadinta

Opetussuunnitelman rungon laadinta työelämälähtöisten teemojen pohjalle on opetussuunnitelman laadinnan keskeinen vaihe, jossa rakennetaan koulutusohjelman ammatillisen kasvun juoni. Laajaa koulutusohjelmaa suunniteltaessa työtä helpottaa opetussuunnitelman jakaminen ensin esimerkiksi vuosittaisiin teemoihin tai aihekokonaisuuksiin.

Opetussuunnitelmaa ei käytännössä koskaan lähdetä rakentamaan tyhjästä, vaan taustalla on useimmiten vanha opetussuunnitelma, joka saattaa sisällöiltään olla hyvin ajan tasalla. Tällöin opetussuunnitelman rakentaminen voidaan tehdä siten, että olemassa olevat opintojaksot jaetaan aihekokonaisuuksiin ja osat kootaan uudestaan työelämäpohjaisiin opintojaksoihin. Opetussuunnitelman runko laaditaan koulutuksellisten tavoitteiden pohjalta ja tässä vaiheessa tulee tarkastella mm. seuraavanlaisia asioita (Wiers ym. 2002: 48):

- Opetussuunnitelman runko rakennetaan vuositeemojen ja koko tutkinon osaamistavoitteiden pohjalta valittujen opintojaksojen ympärille. Opintojaksojen laajuus voi olla vakio tai se voi vaihdella, mutta mielekkäiden oppimishaasteiden kannalta niiden tulisi olla riittävän laajoja.

- Jokaiselle opintojaksolle määritellään yleisteema, tavoitteet ja sisällön pääkohdat. Opetussuunnitelmatyön koordinoitiryhmä vastaa opintojaksojen tavoitteiden ja sisällön pääkohtien määrittelystä. Tämän vaiheen suunnittelussa tulee varoa liiallista tarkkuutta, joka saattaa estää opintojaksojen vastuopettajien luovuutta yksityiskohtaisessa suunnittelussa. On tärkeää, että oppimistavoitteet ovat kokonaisvaltaisia ja laaja-alaisia. Kokonaisuuden hahmottamisen apuna kannattaa tässä vaiheessa käyttää esimerkiksi käsitekarttaa. (Snellen-Balendorf 1993: 75.) Kun kokonaisuus alkaa rakentua, suunnitteluryhmä etsii edellä mainituille entisille opintojaksoille tai niiden osille luontevia liittyviä valittuihin teemoihin. Tässä vaiheessa saatetaan todeta, että aiemmissa opintojaksoissa on ollut päällekkäisyyksiä tai sellaisia asiakokonaisuuksia, joille ei enää löydykään tarvetta opetussuunnitelmassa. Asioiden toistoa ei pidä liikaa varoa, vaan erityisen keskeisiksi katsotut asiat voivat toistua useamman opintojakson yhteydessä, kun asiaa tarkastellaan.
- Määritellään opintojaksojen järjestys ja ajoitus opetussuunnitelman kokonaisuudessa. Tässä vaiheessa opetussuunnitelman runko sekä opintojaksojen laajuudet, yleisteemat ja sisältöjen pääkohdat alkavat olla kohdallaan. Järjestystä ja ajoitusta mietittäessä tulee ottaa huomioon hyvin monia asioita, ja näinollen tämä vaihe saattaa vaatia useita suunnittelukierroksia. Ajoitussuunnittelun ensisijaisena lähtökohtana on opiskelijan oppimisprosessin mielekäs rakentuminen, mutta muita suunnittelussa huomioitavia reunaehtoja ovat esimerkiksi henkilöstön työn kohtuullinen rytmitys, tilaresurssit, yhteistyökumppaneiden (työelämä, muut koulutusohjelmat ja kansainväliset yhteistyökumppanit) vaatimukset ja esimerkiksi joillakin aloilla vuodenaajat.

Opetussuunnitelman rungon tarkistuksessa tulee kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: 1) opintojaksojen tulee yhdessä kattaa kaikki koulutukselliset tavoitteet, 2) jokaisella jaksolla on selkeä ja jakson sisältöä kuvaava nimi, 3) jaksojen nimet ovat keskenään johdonmukaisia, 4) opintojaksojen laajuudet ovat tasapainossa suhteessa toisiinsa ja tutkinnon kokonaisuuteen, 5) jaksojen tavoitteet ja sisällöt ovat keskenään johdonmukaisia, 6) opintojaksot muodostavat mielekkäitä kokonaisuuksia ja 7) opintojaksojen nimet ovat opiskelijoita innostavia ja motivoivia. (Snellen-Balendongin 1993: 75; Karjalainen 2003.)

Opetussuunnitelman sisältöpainotuksista päätettäessä on tärkeää pyrkiä perusteelliseen asian läpikäyntiin, jotta saavutetaan mahdollisimman laaja yhteisymmärrys opetussuunnitelman rakenteesta ja perusjäsenyyksestä.

Yhteistyön rakentaminen ammattikorkeakoulun sisällä ja kumppaneiden kanssa

Kuten edellä totesimme, ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä yhteistyösuhteet eri koulutusohjelmien välillä sekä suhteessa muihin korkeakouluihin, työelämän organisaatioihin ja muihin yhteistyökumppaneihin ovat tiivistyneet. Opetussuunnitelmaa ei voida enää rakentaa pelkästään koulutusohjelman omien lähtökohtien tai tarpeiden perusteella, vaan laadintatyössä tulee huomioida yhteistyökumppaneiden vaatimukset. Yhteistyötarpeiden ennakointi sekä konkreettinen suunnittelu ja kirjaaminen sopivat hyvin nimenomaan opetussuunnitelman rungon rakentamisvaiheeseen.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä ei ole pelkästään vanhan toistaminen, vaan tavoitteena on myös osaamisen uudentaminen. Yhteistyösuhteiden rakentamisessakin pitäisi kiinnittää huomiota myös tähän näkökulmaan ja pyrkiä yhteistyöhön sellaisten kumppaneiden kanssa, jotka voivat tukea ammattikorkeakoulun uudistumista.

Opiskelija-arvioinnin ja ohjauksen periaatteiden ja toteutuksen suunnittelu

Arviointi ja ohjaus ovat opiskelijan oppimisprosessin tärkeitä osia, jotka hyvin voimakkaasti vaikuttavat siihen, mitä ja miten opiskelijat oppivat. Arviointi- ja ohjausmenettelyt tulee liittää kiinteiksi osiksi opiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessia. Arviointi ja ohjaus eivät ole vain yksittäisiä opettajia koskevia asioita, vaan niihin liittyvät periaatteet ja ratkaisut pitää kirjata osaksi koulutusohjelman opetussuunnitelmaa.

Opintojaksojen yksityiskohtainen suunnittelu kokonaisuuden pohjalta

Opetussuunnitelman kokonaisuus antaa pohjan opintojaksojen yksityiskohtaiselle suunnittelulle. Kunkin opintojakson suunnitteluvastuu kuuluu luontevasti sille opettajaryhmälle, jonka vastuulla opintojakson toteutus tulee olemaan. Ryhmässä on hyvä olla opettajien lisäksi myös opiskelijaedustaja. Aina toteuttajat eivät ole tiedossa, joten tapauskohtaisesti joudutaan tekemään muita ratkaisuja.

Jotta kunkin opintojakson suunnitteluryhmän työ liittyy tarkoituksenmukaisesti opetussuunnitelman kokonaisuuteen, tulee opetussuunnitelman kokonaisuuden olla selkeästi hahmoteltu sekä kunkin opintojakson ydinteema ja keskeiset sisällöt selvillä. Tällöin opintojaksojen suunnitteluryhmillä on selvä lähtökohta omalle työlleen ja he voivat myös suhteuttaa oman opintojaksonsa opetussuunnitelman kokonaisuuteen. Tämän työvaiheen keskeisiä toimenpiteitä ovat ydinainesanalyysi, toteutusmenetelmien valinta, työmäärän mitoittaminen ja opintojaksokuvausten laadinta.

Opintojakson suunnitteluryhmän ja koko opetussuunnitelman uudistustyötä koordinoivan ryhmän yhteistyö on tärkeää erityisesti silloin, kun ollaan suunnittelemassa laajaa opetussuunnitelmaa. Opintojakson suunnitteluryhmän tekemää työtä pitää tarkastella kriittisesti opetussuunnitelman kokonaisuudessa ja mahdollisuuksien mukaan testata uusien ratkaisujen toimivuutta sopivan opiskelijaryhmän kanssa. (Wries ym. 2002: 49.)

Opetussuunnitelman toimivuuden testaaminen ja toteutumista tukevat hallinnolliset ratkaisut

Opetussuunnitelman toimivuuden testaaminen on erityisen tarpeellista silloin, kun ollaan ottamassa laajamittaisesti käyttöön jotakin uutta pedagogista ratkaisua. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että sovellusta testataan ensin jossakin laajuudeltaan suppeammassa koulutuksessa, esimerkiksi tutkintoon johtavan koulutuksen jossakin osassa, aiemman ammatillisen tutkinnon suorittaneiden pätevyyskoulutuksessa, erikoistumisopinnoissa tai lyhytkursseilla. Testauksen yhteydessä saadun palautteen perusteella opetussuunnitelmaa voidaan kehittää. Tässä vaiheessa saattaa tulla esille myös niin suuria muutostarpeita tai asioita, joihin ei suunnittelun aikaisemmissa vaiheissa ole kiinnitetty huomiota. Tällöin koko uuden opetussuunnitelman käyttöönottoprosessia ja sen aikataulua joudutaan tarkistamaan.

Uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen ei automaattisesti johda muutokseen koulutusyksikön oppimiskulttuurissa ja oppimisympäristöissä. Opetussuunnitelma ei itsessään takaa menestyksellistä opetuksen ja oppimiskulttuurin muutosta, vaan antaa siihen ainoastaan yhden lähtökohdan. Onnistuneeseen muutosprosessin liittyy seuraavia tekijöitä (Nummenmaa & Virtanen 2002: 143):

- Koko yksikön henkilöstön halu kokeilla uutta ja uudistukseen suhtautuminen avoimin mielin.
- Huolellisuus ja systemaattisuus opetussuunnitelmatyön kaikissa vaiheissa.
- Opettajakunnan ja opiskelijoiden mahdollisuus osallistua uuden opetussuunnitelman valmisteluun.
- Kompromissien tekeminen siten, että koko henkilökunnan ja opiskelijoiden näkökulmat saadaan mukaan.
- Selkeä päätös uuteen opetussuunnitelmaan siirtymisestä. Uusi opetussuunnitelma korvaa vanhan eikä ole sen lisänä.

Keskeinen kysymys on, kuinka opetussuunnitelman laadinta, arviointi ja jatkuva kehittäminen organisoidaan. Opetussuunnitelmatyötä koordinoivan ryhmän ja opintojaksojen suunnittelusta vastaavien ryhmien yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää. Yhtenä mahdollisuutena on järjestää säännöllisiä opetussuunnitelman ja toiminnan tulosten arviointipäiviä koko henkilöstölle ja myös opiskelijoille. (Wries ym. 2002: 50)

Mikäli uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön kokonaan uuden koulutusohjelman aloitusvaiheessa, käyttöönotto tapahtuu koko koulutusyksikössä. Muissa tapauksissa siirtyminen tapahtuu vaiheittain, koska uutta opetussuunnitelmaa sovelletaan yleensä vain uusilla opiskelijaryhmillä. Siirtymävaiheen toimintaan liittyy monia ongelmia, jotka tulee huomioida uudistusprosessin suunnittelun yhteydessä. Opettajien työaika-suunnittelussa tulee usein ongelmia, koska työn luonne ja rytmitys saattavat uuden opetussuunnitelman myötä muuttua. Tilojen ja laitteistojen käytön suunnittelussa voi ilmetä samanlaisia ongelmia kuin henkilöresurssien käytössä.

Uudet opiskelijat tulee valmentaa, koska heistä useimmille uuteen työskentelytapaan, mutta uudistuksen toteuttaminen vaatii selkeää tiedotusta myös aiemmin opintonsa aloittaneille opiskelijoille. Heidät kannattaa ottaa mukaan uudistuksen valmisteluun ja mahdollisesti uuden opetussuunnitelman toteutusperiaatteita voidaan jossakin määrin soveltaa myös heidän koulutuksessaan, vaikka opetussuunnitelmaa ei varsinaisesti muutetakaan.

Opetussuunnitelman arviointi ja tarvittavien muutosten toteutus

Opetussuunnitelman arviointi antaa tietoa, jonka perusteella opetussuunnitelmaa voidaan tulevina vuosina kehittää. Arvioinnissa voidaan käyttää seuraavanlaisia tietolähteitä:

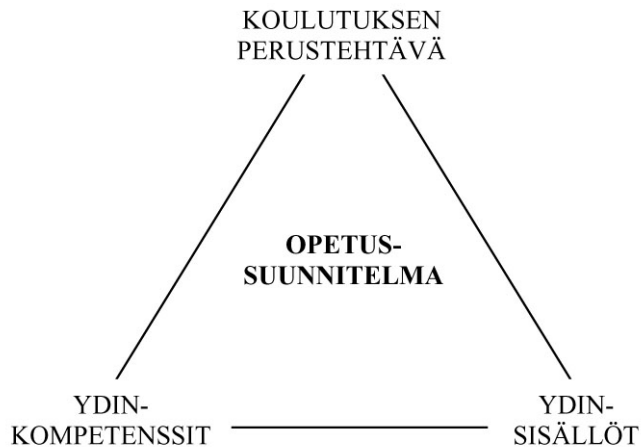
- Koko opetussuunnitelmaa, opintojaksoja, yksittäisiä opetustilanteita sekä luentoja, harjoituksia yms. koskeva opiskelijapalaute
- Opettajien saama palaute
- Työelämän edustajilta ja muilta yhteistyökumppaneilta saatu palaute opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta, eli syntykö koulutuksessa sellaista osaamista, jota työelämässä tarvitaan. Palautteen antajina voivat olla oppilaitoksesta valmistuneet (alumnit), heidän työtoverinsa tai muut käytännön työelämän edustajat.
- Opetussuunnitelman toimivuutta voidaan arvioida erittäin hyvin myös koko uudistusprosessin yhteydessä toteutettavan tutkimuksen avulla. Sopiva lähestymistapa voisi olla esimerkiksi toiminta- tai tapaustutkimus.

Monipuolinen palautteen kerääminen on tärkeää, mutta erityisen tärkeää on, että organisaatiossa on systemaattinen tapa palautteen käsittelyä ja tarvittavien muutosten toteuttamista varten.

10.3 Opetussuunnitelman toimivuuden arviointi ja kehittäminen

Opetussuunnitelmaudistus ei pääty laadintaprosessiin ja kirjoitetun opetussuunnitelman valmistumiseen. Opetussuunnitelma on jatkuvasti keskeneräinen ja sen kehittäminen vaatii jatkuvaa arviointia. Korkeakoulujen itsearvioinnin lisäksi myös ulkoisen arvioinnin merkitys on kasvanut viime vuosina. Monissa ammatikorkeakouluissa on haluttu hakea ulkoisen arvioinnin avulla pohjaa uudistuksen onnistuneelle toteuttamiselle. (Auvinen, Mäkelä & Peisa 2007, Kotila & Auvinen 2007.) Toimivuuden arviointi voidaan Karjalaisen (2003) mukaan jakaa laadulliseen ja määrälliseen arviointiin. Laadulliseen arviointiin kuuluu esimerkiksi sisältöjen relevanttiuden ja koulutuksen tuottamien oppimistulosten tarkkailu. Määrälliseen arviointiin liittyvät puolestaan opiskelijoiden valmistumisaikojen, valmistuneiden opiskelijoiden määrrien ja opintosuorituskertymien seuraaminen.

Laadullisen arvioinnin keskeisiä kohteita ovat koulutuksen perustehtävä, ydinosaamisalueet ja ydinsisällöt (kuvio 27).



Kuvio 27. Opetussuunnitelman laadullisen arvioinnin perustehtävät (Karjalainen 2003: 90).

Opetussuunnitelmaa tulee arvioida suhteessa korkeakoulun strategiaan tavoitteisiin. Lisäksi tulee jatkuvasti seurata, vastaavatko opetussuunnitelman laadinnan yhteydessä määritellyt ydinsisällöt edelleen asianmukaisia tavoitteita. Muutospaineet edellä mainituilla arviointialueilla voivat johtua alan työelämän muutoksista, tieteellisen tiedon uudistumisesta tai toimintaympäristön uusista vaatimuksista. Laadullisessa arvioinnissa tarvittavaa tietoa saadaan esimerkiksi opiskelija- ja työelämäpalautteen perusteella. Koulutuksen korkeatasoisuuden varmistamiseksi opetussuunnitelman laadulliseen arviointiin liittyy ainakin seuraavanlaisia pysyviä tehtäviä (Karjalainen 2003: 90–97):

1. Koulutuksen tuottaman oppimisen analysointi
 - Onko osaaminen tavoitteita vastaavaa?
 - Painottuuko opiskelijoiden toiminta ymmärtävään oppimiseen vai opintojaksojen suorittamiseen?
2. Koulutuksen tavoitteiden ja sisältöjen ajanmukaisuus
 - Ovatko tavoitteet ja sisällöt ajanmukaisia suhteessa työelämän ja alan uusiin vaatimuksiin
 - Keskitytäänkö sisällöllisesti oikeisiin asioihin?

3. Koulutuksen rakenne ja opetussuunnitelmamallin tarkoituksenmukaisuus
 - Tukeeko valittu opetussuunnitelmamalli oppimista?
 - Onko opintojaksojen välinen integraatio toimivaa?
 - Tukeeko opetussuunnitelma ammattikorkeakoulun päätehtävien integraatiota?
 - Onko opetussuunnitelmassa sellaisia rakennetekijöitä, jotka haittaavat oppimista ja viivyttävät opintojen etenemistä?
 - Toteutuvatko opintojaksot suunnitellussa järjestyksessä?
 - Tuetaanko oppimista riittävästi esimerkiksi arvioinnin ja ohjauksen avulla?

4. Opintojaksojen laajuudet suhteessa niiden vaatimaan työpanokseen
 - Millaista on opiskelijoiden ajankäyttö?
 - Jakautuuko kuormittavuus tasaisesti eri opintojaksojen välillä ja opintojen eri vaiheissa?
 - Mitkä tekijät vaikuttavat kuormittavuuteen?

5. Pedagogisten ratkaisujen tarkoituksenmukaisuus
 - Ovatko opetus- ja arviointimenetelmät toimivia ja tarkoituksenmukaisia?

6. Opetusresurssien käyttö
 - Jakautuvatko opetusresurssit tarkoituksenmukaisesti eri opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen välillä?
 - Ovatko opetusresurssit riittäviä ja käytetäänkö ne parhaalla mahdollisella tavalla?
 - Minkälaista on opettajien työn kuormittavuus ja jaksavatko he työssään?

Opetussuunnitelman määrällisen arvioinnin perusteina ovat koulutukselle asetettavat määrälliset tavoitteet, joita ovat esimerkiksi tutkintojen suoritusajat, läpäisyasteet ja valmistuneiden työllistyminen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Opetusministeriön ja korkeakoulujen välinen tulosohtaus perustuu ensisijaisesti määrälliseen ohjaukseen, ja määrälliset tulostavoitteet asettavat suuria paineita myös opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Erilaisten tietokantaratkaisujen (esim. AMKOTA) kehittäminen helpottaa määrällisen arvioinnin suorittamista. Määrällinen seuranta jää kuitenkin helposti koko korkeakoulun tasolle, eikä sitä liitetä

opetussuunnitelmien kehitystyöhön. Koulutusohjelmakohtaisen määrällisen arvioinnin välttämättömiä perustehtäviä ovat ainakin seuraavat asiat (ks. Karjalainen 2003: 98–100):

1. Valmistuneiden ja keskeyttäneiden määrien lukukausittainen ja lukuvuosittainen tilastointi ja seuraaminen
2. Valmistumisaikojen lukuvuosittainen seuraaminen
3. Opintojaksokohtaisten läpäisy tietojen jatkuva seuranta
4. Opintojaksojen arvosanjakaumat
5. Opiskelijoiden työllistymisen lukuvuosittainen seuranta.

Opetussuunnitelman säännöllinen ja jatkuva toimivuuden arviointi ja kehittäminen vaativat näiden tehtävien hoitamista tukevia rakenteista ja menettelytapoja. Karjalaisen (2003: 101–104) mukaan hyviksi havaittuja käytäntöjä ovat koulutusohjelma- tai toimipaikkakohtaiset opetuksen kehittämisryhmät, opiskelijoiden laaja mukaanotto opetussuunnitelmien kehittämiseen, henkilöstön laaja osallistuminen ja vastuuhenkilöiden käyttö muutosprosessien koordinoinnissa, opetussuunnitelmatyöhön liittyvän osaamisen kehittäminen esimerkiksi koulutuksen avulla, lukukausittaiset/-vuosittaiset palautepäivät, benchmarking-toiminta toisten korkeakoulujen tai oman korkeakoulun muiden yksiköiden kanssa sekä opetussuunnitelmien kehittämistä tukevien www-pohjaisten sovellusten kehittäminen.

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien laatiminen ja ylläpito vaatii monipuolista osaamista, hyvää yhteistyötä ja pitkäjänteisyyttä. Perusteelliset opetussuunnitelmauudistukset edellyttävät monien kohdalla entisen ammatti-identiteetin kyseenalaistamista ja uudelleen rakentumista. Yksilön tai yhteisön identiteettiä ei kuitenkaan voida rakentaa ulkoapäin tulevilla ohjeilla tai määräyksillä, vaan omalla työstämisellä, joka vaatii aikaa, tilaa ja turvallisuutta. Aktiivisen uudistamisen ja uudistusten vakiinnuttamisen vaiheiden tasapainon säilyttäminen onkin opetussuunnitelmatyössä ensiarvoisen tärkeää, jotta yksittäiset ihmiset pysyvät vauhdissa mukana, ja että suunnitelmiin kirjatuista tavoitteista saadaan hiottua toimivia käytäntöjä. (ks. Lewin 1976, 228–229; Fink & Stoll 1998, 301; Mullford 1998; 632–633.)

Lähteet

Aarnio, H., S. Helakorpi & T. Luopajarvi (1991). *Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia*. WSOY, Juva.

Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. Teoksessa Froment E., Kohler, J., Purser, L. & L. Wilson (toim.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. European University Association. Berlin, Raabe.

Aittola, T. & J. Suoranta (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Giroux, H. ja P. McLaren. (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*, 7–28. Vastapaino, Tampere.

Ala-Vähälä, T. (2003). Hollannin peili. Ammattikorkeakoulujen master-tutkinnot ja laadunvarmistus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 15. <http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_1503.pdf>

Alanen, A. (1987). *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Yleisradio, Helsinki.

AMKOTA-tietokanta <<http://amkota.csc.fi:8080/amkota/>>

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. (2007). Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen -projektin loppuraportti. Edita, Helsinki. <<http://www.pkamk.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiellä%20012007.pdf>>

Ammattikorkeakoululaki 351/2003. *Suomen säädöskokoelma 21.5.2003*.

Annala, J. (2002). Ammattikorkeakoulu HOPS – vähän vanhaa – vähän uutta ja vähän lainattua. Teoksessa J. Helander ja S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa, 83–99. Hämeen ammattikorkeakoulu. *Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 1/2002*.

Aubrey, R. & P. Cohen, (1995). *Working wisdom. Timeless skills and vanguard strategies for learning organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.

Auvinen, P. (2004). Ammatillisen käytännön toistajista monipuolisiksi aluekehittäjiksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100, Joensuun yliopisto. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen_aluekehittajaksi/auvinen.pdf>

Auvinen, P. & J. Mäkelä (2005). Koulutuksen muutosprosessin hallinta – PBL-opetussuunnitelman käyttöönotto metsä- ja puutalousalan koulutuksessa. Teoksessa E. Poikela ja S. Poikela (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*, 55–78. Tampere University Press.

Auvinen, P., Mäkelä, J. & S. Peisa (2006) Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön arviointi. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B15. <http://www.laurea.fi/net/fi/05_Julkaisutoiminta/02_Raportit/Laurea-ammattikorkeakoulun_opetussuunnitelmatyoen_arviointi/B15.pdf>

Davis, B. & D. Sumara (2002). Constructivist discourses and the field of education: problems and possibilities. *Educational theory* 52: 4, 409–428.

Barab, S. & T. Duffy, (2000). From practice fields to communities of practice. Teoksessa Jonassen D. & S. Land (toim.) *Theoretical foundations of learning environments*. 25-55. Lawrence Erlbaum, London.

Bergan, S. (2006). Promoting New Approaches to Learning. Teoksessa Froment E., Kohler, J., Purser, L. & L. Wilson (toim.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. European University Association. Berlin, Raabe.

Bologna working group on qualifications frameworks. (2005). A framework for qualifications of the European higher education area. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf>

Brown, G., J. Bull & M. Pendlebury, (1997). *Assessing student learning in higher education*. Routledge, London.

Buber, M. (1985). *Between man and man*. Collier, New York.

Buber, M. (1995). *Minä ja Sinä*. WSOY, Helsinki.

Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us? *Teaching in higher education* 6: 4, 506–518.

Collin, K. (2002). Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in continuing education* 24:2, 133–152.

Dunderfelt, T. (1991). *Elämäntutkimuspsykologia*. WSOY, Helsinki.

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

Elmore, R. (1995). Structural reform in educational practice. *Educational researcher* 24:9, 23–26.

Engeström, Y. (1994). *Perustietoa opetuksesta*. Edita, Helsinki.

Eskola, M. & R. Jauhiainen (1994). *Ryhmäilmiö: Perustietoa ryhmästä ja ryhmän käytöstä sosiaalityöhön sovellettuna*. WSOY, Porvoo.

Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola J. (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*, 19–42. WSOY, Juva.

Euroopan komissio (2001). *Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen*. Komission tiedonanto 678. COM_2001_678 final FIN.doc.

European Commission. (2004). ECTS User's Guide. <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html#5>

Fink, D. & L. Stoll (1998). Educational change: easier said than done. Teoksessa Hargreaves, A., A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change*, 297–321. Kluwer, London.

Frey, K. (1971). *Theorie des Curriculumums*. BELZ, Weinheim.

Frijns, P. & E. de Graaf. (1993). The assessment of study results in a problem-based curriculum. Teoksessa de Graaf E, & P Bouhuijs (toim.) *Implementation of problem-based learning in higher education*, 57–62. Thesis publishers, Amsterdam.

Friman, M. (2004). Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylän studies in education, psychology and social research* 234.

Fullan, M. (1996). Turning systematic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 77: 6, 420–424.

Ghisla, G. (1977). Relevanz curriculum theoretischer bzw. –technischer Ansätze für die revision von Bildungsprogrammen Teoksessa NezeI, I. & G. Ghisla (toim.) *Struktur und Curriculum. Theorie und Verfahren zur Konstruktion und Analyse curricularer Wissensstrukturen*. BELZ, Weinheim.

von Glaserfeldt, E. (1995). A constructivist approach to teaching. Teoksessa Steffe L. & J. Gale (toim.) *Constructivism in education.*, 3–15. Lawrence Erlbaum, New Jersey.

González, J. & R. Wagenaar (toim.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao, Universidad de Deusto. <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>

González, J. & R. Wagenaar (toim.) (2005). Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. Final Report. Phase Two. Bilbao, Universidad de Deusto. <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>

Isaacs, A.K. (2006). Introducing the Bachelor (Bologna First Cycle Degree). Teoksessa Froment E., Kohler, J., Purser, L. & L. Wilson (toim.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. European University Association. Berlin, Raabe.

Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly* 41:3, 125–149.

Hakkarainen, K. (2001). Tieto- ja viestintäteknikka aikuiskoulutuksessa. Teoksessa: Sallila, P. & P. Kalli (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja*, 16–52. Gummerus, Jyväskylä.

Hakkarainen, K., K. Lonka & L. Lipponen (2002). *Tutkiva oppiminen – älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY, Helsinki.

Hakkarainen, K., K. Lonka & L. Lipponen (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY, Helsinki.

Hannafin, M. & S. Land. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science* 25: 3, 167–202.

Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. Teoksessa Hargreaves, A., A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change*, 558–575. Kluwer, London.

Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press, New York.

Heiskanen, T. (1999). Tietoyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan. Työelämän muutokset oppimisen haasteina. Teoksessa Eteläpelto, A & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 24–47. WSOY, Juva.

Helakorpi, S. & A. Olkinuora (1997). *Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa*. WSOY, Porvoo.

von Hentig, H. (1973). *Schule als Erfahrungsraum*. Fischer, Stuttgart.

Hernetkoski, K. (2005). Opinto-ohjaus tarvitsee resursseja. *Helsingin Sanomat* 10.2.2005.

Herranen, J. (2003). Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 85. Joensuun yliopisto

Himanen, P. (2004). Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskunnan syviin haasteisiin. Eduskunnan kanslian julkaisuja 4/2004. <http://www.eduskunta.fi/fakta/vk/tuv/Himanen_tietoyhteiskunta.pdf>

Huusko, J. (1999). Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 49. Joensuun yliopisto.

Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*, 122–142. Teachers college press, London.

Hämäläinen, V. & J. Nurmi, (2000). Tekniikkaa oppimassa. Insinööriopetuksessa kaikki hyvin, mutta... *Kasvatustieteellisen tutkimuskeskuksen raportti* 52. Turun yliopisto.

Jaatinen, P. (1999). Synergiat ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. *Turun yliopiston julkaisuja C* 148.

Jokinen, J. (2002). Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? *Acta universitatis Tamperensis* 898. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5519-3.pdf>>

Jokinen, T. & E. Lehtinen (1996). Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. WSOY, Juva.

Juuti, P. & K. Lindström, (1995). Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. *Johtamistaidon opisto. Tutkimusraportti* 4. Työterveyslaitos, Helsinki.

Järvelä, S. & H. Salovaara (1998). Oppiminen ja sen ohjaaminen. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <<http://www.edu oulu.fi/okl/lo/kt2/>>

Järvinen, A., T. Koivisto & E. Poikela (2002). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. WSOY, Helsinki.

Kalli, P. (2003). Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa Kotila H, (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, 59–75. Edita, Helsinki.

Kallinen, M. (2003). *Nuorten aikuisten työntekijöiden työn koettu kuormittavuus. Tutkimus Viestintäalan ammattiliitto ry:n alle 36-vuotiaiden jäsenten työstä ja elämästä*. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos.

Kallio, P. & A. Kurhila. (2000). Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ohjaaminen. Teoksessa Onnismaa J., H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*, 131–149. PS-kustannus, Jyväskylä.

Karjalainen, A. (2001). Tentin teoria. *Opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja*, Dialogeja 4. Oulun yliopisto.

Karjalainen, A. (toim.) (2003). Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö. <<http://www oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/akatops305.pdf>>

Karjalainen, A., Alha, K. & S. Jutila (2003). Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö. <<http://www oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/MITOI305.pdf>>

Kauppi, A. (2004). Kontekstuaalinen oppimistypologia oppimisen arvioinnin lähtökohtana. Evaluaattori, Kehittävän arvioinnin verkkolehti. Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu, 3–7. <<http://ope.helia.fi/evaluaattori/lehti/evaluaattori1-2004.pdf>>

Keurulainen, H. (2006). Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–231.

Kiviniemi, K. (2000). *Johdatus verkkopedagogiikkaan*. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, Kokkola.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning*. Jossey-Bass, San Fransisco.

Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner*. Butterworth-Heinemann, Massachusett.

Kolehmainen, S. (1997). Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa. *Acta Universitas Tamperensis* 543.

Koli, H. & Siljander, P. (2002). Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. *Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja*, Hämeenlinna.

Koro, J. (1993). Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 98. Jyväskylän yliopisto.

Koro, J. (1996). Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot*, 21–48. Gummerus, Saarijärvi.

Koskela, H. (2003). Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory –menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 86. Joensuun yliopisto.

Koskinen, N. (2000). Opiskelijälähtöisyys henkilökohtaisissa opiskeluohjelmissa. Teoksessa Germon, M., A. Harju, P. Kallio, N. Koskinen, A. Kurhila & T. Leino. (toim). *Työelämän tutkimus 1/2000*, 132–134. Opetushallitus, Helsinki.

Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. (toim). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, 13–23. Edita, Helsinki.

Kotila, H. & A. Mutanen (toim.) (2004). *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Edita, Helsinki.

Kotila, H. & P. Auvinen (2007). *Haagan restonomikoulutuksen opetussuunnitelmien arviointi*. Haaga-Helian julkaisusarja. Puheenvuoroja 3. Edita, Helsinki.

Kuittinen, M. & P. Salo (1997). Voiko asiantuntijaorganisaatio olla oppiva organisaatio? *Hallinnon tutkimus* 16: 3, 201–208.

Kurki, L. (1993). Pedagoginen johtajuus. *Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja* 28. Tampereen yliopisto.

Laakkonen, R. (1999). Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. *Acta Wasaensis* 67.

Laakkonen, R. (2003). Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila, H. (toim). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, 273–284. Edita, Helsinki.

Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.

Laurikainen, J. & M. Päivinen (2005). *Muotoilun suuntautumisvaihtoehdon pedagoginen strategia*. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Lavikka, R. (2004). Pysyvyydestä ja muutoksesta. Teoksessa Lavikka, R. (toim). *Sopeudu ja vaikuta. Työn tietoisuminen ja sukupuolen pysyvyys*, 9–20. Tampere University Press, Tampere.

Lehtinen, E. & J. Kuusinen. (2001). *Kasvatuspsykologia*. WSOY, Helsinki.

Lehtinen, E. & T. Palonen (1997). *Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä -projektin loppuraportti*. Täydennyskoulutuskeskus, Turun yliopisto.

Lehtisalo, L. (2002). *Tieto, oppiminen, sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan*. WSOY, Helsinki.

Leinonen, N., T. Partanen & P. Palviainen. (2002). *Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Leskinen, P-L. (2000). *Yrittäjyyttä etsimässä*. Edita, Helsinki.

Levinson, D. (1978). *The seasons of man's life*. Knof, New York.

Liljander, J-P. (toim.) (2002). *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Edita, Helsinki.

Liljander, J-P. (2004). Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 10. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr10/tr10.pdf>>

Lindblom-Yläne, S. & A. Nevgi (2003). Oppimisen arviointi – laadukkaan oppimisen perusta. Teoksessa Lindblom-Yläne, S. & A. Nevgi (toim). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*, 253–267. WSOY, Helsinki.

Lindblom-Yläne, S., Levander, L. & M. Wager (2003). Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot. Teoksessa Lindblom-Yläne, S. & A. Nevgi (toim). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*, 326–354. WSOY, Helsinki.

Lohiniva, V. & A. Sarajärvi (2004). Työpaikka oppimis-, tutkimus- ja kehittämissympäristönä. Teoksessa Kotila, H. ja A. Mutanen (toim). *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*, 177–195. Edita, Helsinki.

Lukkarinen, H. (2003). Yliopistojen raju kasvu 1990-luvun loppupuolella. *Karjalainen* 19.8.2003.

Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen selvitys 15. Loppuraportti*. Opetushallitus, Helsinki.

Lähteenmäki, S. (1992). ”Mikä sille nyt tuli?” eli Työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. *Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja* D2.

McLaren, P. & H. A. Giroux (2001). Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantiet. Teoksessa Giroux, H. ja P. McLaren (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*, 73–107. Vastapaino, Tampere.

Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. SoPhi, Jyväskylä.

Malinen, A. (2002). Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa Sallinen P. & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*, 63–92. Kansanvalistusseura, Vantaa..

Malinen, P. (1992). *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. VAPK-kustannus, Helsinki.

Manninen, J. & S. Pesonen (2001). Teoksessa Matikainen J. & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*, 70–71. Tammer-Paino, Tampere.

Matthews, M. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics education. Teoksessa Phillips, D. C. (toim.) *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues. Ninety-ninth yearbook of the national society for the study of education. Part 1*, 161–192. National society for the study of education, Chicago.

Meek, V. L., L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne (1996). Conclusions. Teoksessa Meek, V. L., Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne (toim.) *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*, 206–236. IAU, Paris.

Moser, H. (1974). *Handlungsorientierter Curriculaforschung*. BELZ, Weinheim/Basel.

Mäki, K. (2004). *Ammattikorkeakoulun moniottelija. Ammattikorkeakouluopettajan sitoutuminen työhön*. Kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto.

Mäkisalo, M. (1998). Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. *Kuopion yliopiston julkaisuja E 58*.

Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä: Opettajan omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeenlinna.

Nelson, L. & F. Burns (1984). High performance programming. A framework for transforming organizations. Teoksessa Adams, J. (toim.) *Transforming work*, 226–242. Miles River, Alexandria.

Nezel, I. & G. Ghisla, (1977). *Struktur und Curriculum. Theorie und Verfahren zur Konstruktion und Analyse curricularer Wissensstrukturen*. BELZ, Weinheim.

Niskanen, A. & A. Lepänjuuri (2006). Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen koulutuksen ja työelämän haasteena. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*, 9–21. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67.

Nummenmaa, A. & J. Virtanen (2002). *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampereen yliopistopaino, Tampere.

Opetusministeriö (2002). Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. *Työryhmämuistioita* 39.

Opetusministeriö (2003a). Taulukoita KOTA-tietokannasta 2002. Opetusministeriön julkaisuja 31. Edita, Helsinki. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2003/opm31/opm31.pdf>>

Opetusministeriö (2003b). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma*. Edita, Helsinki.

Opetusministeriö (2004a). Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 7. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr07/tr07.pdf>>

Opetusministeriö (2004b). Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2002. Opetusministeriön julkaisuja 26. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opm26/opm26.pdf>>

Opetusministeriö (2005a). Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_265_tr04.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö (2005b). Tekniikan alan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kehittäminen. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 19. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_286_opm19.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö (2006). Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Monisteita 2. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/korkeakoulujen_rakenteellisen_kehittamisen_periaatteet?lang=fi&extra_locale=fi>

Opetusministeriö (2007a). Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Aiemmin_hankitun_osaamisen_tunnustaminen_korkeakouluissa.html?lang=fi&extra_locale=fi>

Opetusministeriö (2007b). Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Alustava laskelma koulutustarjonnan tavoitteista vuodelle 2012. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 26. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr26.pdf?lang=fi>>

Ora-Hyytiäinen, E. (2004a). Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammatikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. *Acta Universitatis Tamperensis* 1032. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6076-6.pdf>>

Ora-Hyytiäinen, E. (2004b). Opiskelijalle muodostuva ammatti-identiteetti opettajan työn keskiössä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6: 4, 76–83.

Otala, L. (2000). *Oppimisen etu – kilpailukyky muutoksessa*. WSOY, Porvoo.

Paanne-Tiainen, T. (2000) *Oppijaksi aikuisena*. Edita, Helsinki.

Pasanen, H. (2000). Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., H. Pasanen & T. Spangar (toim). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*, 104–130. PS-kustannus, Jyväskylä.

Peltonen, M., J. Räsänen & K-G. Stukát (1969). *Ohjelmoidun opetuksen perusteet*. Weilin & Göös, Helsinki.

Petäjä, M. & E. Koponen (2002). *Muutosprosessien ohjaaminen. Aikuiskouluttajan opas*. Adapt/Employment julkaisut 26. Työministeriö, Helsinki.

Phillips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational researcher* 24: 7, 5–12.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu (2005). Lukuvuoden 2005–2006 opinto-opas. <<http://intranet.ncp.fi/ops2/oopas2.nsf/koulutusalat3?OpenAgent>>

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu (2007). *Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun strategia 2007–2012*.

Pohjonen, P. (2005). *Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta*. PS-Kustannus, Jyväskylä.

Poikela, S. (1998). Ongelmaperustainen oppiminen – uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 19.

Poikela, S. (2003). Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere University Press, Tampere. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5661-0.pdf>>

Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Tammi, Helsinki.

Putkuri, P. (2003). *Ohjaus muutoksen mahdollistajana. Kuvaus Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aikuisohjauksen tilanteesta*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A13.

Päivinen, M. (2003). Muotoilun asiantuntijaksi kasvaminen. Teoksessa Kotila, H. (toim). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, 129–152. Edita, Helsinki.

Raivola, R. (1993). Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen*, 9–30. WSOY, Juva.

Raivola, R., K. Kekkonen, P. Tulkki & A. Lyytinen (2001). Producing competencies for learning economy. *Sitra Reports series* 9.

Rantanen, P. (2004). Valinnasta työelämään. Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua. Opetusministeriön julkaisuja 19. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opm19/opm19.pdf>>

Raudaskoski, L. (2000). Ammattikorkeakoulujen toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 166.

Rauhala, P. (2001). Tarvitaanko ammattikorkeakoulussa pedagogista johtajuutta? Teoksessa Kokko, P. & S. Kolehmainen (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheen- vuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*, 10–18. OPED -projekti & Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.

Rauhala, P. (2002). Pedagogisen johtamisen haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kokko, P. & S. Kolehmainen (toim.) *Yhdessä ammattikorkeakoulu- opintoja edistäen*, 61–68. OPED -projekti & Hämeen ammattikorkeakoulu, Hä- meenlinna.

Rauhala, P. (2004.) Perinteisestä opettajasta tietoyhteiskunnan kansankynttiläksi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6: 4, 58–68.

Rauhala, P. (2007). Laurean valintana juonneopetussuunnitelma. Teoksessa Kal- lioinen, O. (toim.) Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa, 11–19. Lau- rean ammattikorkeakoulun julkaisusarja B22. <http://www.laurea.fi/net/fi/05_Jul- kaisutoiminta/02_Raportit/OSAAMISPOHJAINEN_OPETUSSUUNNITELMA_ LAUREASSA/B22_final_netti.pdf>

Rauste-von Wright, M. & J. von Wright. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. WSOY, Helsinki.

Rissanen, R. (2003). Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. *Acta Universitatis Tamperensis* 970. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5806-0.pdf>>

Robinson, S. B. (1972). *Bildungsreform als revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für die Curriculumentwicklung*. Schneider, Neuwied am Rhein.

Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations*. Free Press, New York.

Royal College of Nursing. (2005). Competencies: an integrated career and com- petency framework for dermatology nursing. London: Royal College of Nursing. <<http://www.rcn.org.uk/publications/pdf/DermatologyCompetencies.pdf>>

Rudduck, J. (1988). The ownership of change as a basis for teachers' professional learning. Teoksessa Calderhead, J. (toim.) *Teachers' professional learning*, 205– 222. Falmer, London.

- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY, Juva.
- Ruohotie, P. (2002). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Liljander, J-P. (toim.) *Omalla tiellä. Ammatikorkeakoulut kymmenen vuotta*, 108–127. Edita, Helsinki.
- Ruohotie, P. & J. Honka (2003). Ammatillinen huippuosaaminen. *Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Sahlberg, P. (1996). Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.
- Sallila, P. & T. Vaherva. (1998). Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa Sallila P. & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*, 7–14. *Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. BTJ Kirjapalvelu, Helsinki.
- Salo, P. & M. Kuittinen (1998). Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29: 2, 214–223.
- Salonen, P. (2005). *Ohjaako harjoittelu asiantuntijuuteen? Selvitys ammattikorkeakouluopiskelijoille toteutetusta harjoitteluaiheisesta kyselystä*. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisu B.
- Schein, E. (1996). Three cultures of management: The key to organizational learning. *Sloan management review* 38: 1, 9–20.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Seppänen, J. (2004). *Hullu työtä tekee*. Otava, Helsinki.
- Siltala, J. (2004). *Työelämän huononemisen lyhyt historia*. Otava, Helsinki.
- Siljander, P. & H. Koli. (2003). *Verkko-opetuksen työkalupakki – oppimisaihioista oppimisprosessiin*. Finn Lectura, Helsinki.

Smith, M. K. (2005). Competence and competency. <<http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>>

Snellen-Balendong, H. (1993). Rationale underlying the design of a problem-based curriculum. Teoksessa Bouhuijs, P., H. Schmidt & H. van Berkel (toim). *Problem-based learning as an educational strategy*, 69–78. Maastricht network publications, Maastricht.

Solomon, P. & E. Geddes. (2001). A systematic process for content review in a problem-based learning curriculum. *Medical teacher*, 23: 6, 556–560.

Sydänmaanlakka, P. (2002). *Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen*. Kauppakaari, Helsinki.

Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY, Helsinki.

Taylor, K., C. Marienau & M. Fiddler (2000). *Developing adult learners. Strategies for teachers and learners*. Jossey-Bass, San Fransisco.

Teknillinen korkeakoulu (2005). Mistä tunnistaa hyvän ja huonon tavoitteen? <<http://www.tkk.fi/Yksikot/Opintotoimisto/Opetuki/tutkintorakennetyokaluja/prosessi/tavoitteet/tavoitteet.html>>

Tella, S. (1997). Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.) *Verkkopedagogiikka*, 41–59. Edita, Helsinki.

Tiilikkala, L. (2004). Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä studies in education psychology and social research 236. <<http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513917215.pdf>>

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen perusteita*. Tammi, Helsinki.

Uusikylä, K. & P. Atjonen (2000). *Didaktiikan perusteet*. WSOY, Helsinki.

Vaherva, T. (2000). Formaalista koulutuksesta informaaliin oppimiseen. *Kouluteknologiatori* 24.11.2000. Oulu.

Valpola, A. (2002). *Onnistu kehityskeskusteluissa*. WSOY, Helsinki.

Vertanen, I. (2002). Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. *Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja* 6.

Vesterinen, M. (2002). Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 196.

Vesterinen, P. (2001). Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 189.

Viitala, R. (2002). Osaamisen johtaminen esimiestyössä. *Acta Wasaensis* 109.

Vuorinen, R. & J. Sampson (2000). Ohjaus opintojen suunnittelun ja ohjauksen tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa Onnismaa, J., H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*, 46–69. PS-kustannus, Jyväskylä.

Webster, F. (2002). *Theories of the information society*. Routledge, London.

Wiers, R., M. van de Wiel, H. Sa', S. Mamede, J. Tomaz & H. Schmidt (2002). Design of problem-based curriculum: a general approach and a case study in the domain of public health. *Medical Teacher* 24: 1, 45–51.

Wilenius, M. (2004). *Luovaan talouteen – kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana*. Edita, Helsinki.

de Woot, P. (1996). Managing change at university. *Journal of the association of European universities. CRE –action* 109, 19–28.

Tekijöiden esittely

Pekka Auvinen toimii erikoissuunnittelijana Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Hänen vastuualueinaan viimeisten kuuden vuoden aikana ovat olleet erityisesti strategiatyö, koulutustoiminnan kehittäminen ja opetussuunnitelmatyö. Vuosien 2005–2006 aikana hän toimi projektipäällikkönä Arene ry:n projektissa, jonka tavoitteena oli tukea ammattikorkeakoulujen integroitumista osaksi eurooppalaista korkeakoulutusalueita. Ennen näihin tehtäviin siirtymistä hän on työskennellyt lähes viisitoista vuotta metsäalalla, pääasiassa metsätalousinsinöörikoulutuksessa opettajana ja viiden vuoden ajan koulutusohjelmajohtajana. Hän on suorittanut maatalous-metsätieteiden maisterin tutkinnon 1987, ammatillisen opettajatutkinnon 1991 ja kasvatustieteen tohtorin tutkinnon vuonna 2004. Väitöskirjassaan hän perehtyi ammattikorkeakoulu-uudistukseen ja opettajan työn muutokseen vuosina 1992–2010.

Katja Hirvonen toimii projektisuunnittelijana Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Hän on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi Jyväskylän yliopistosta keväällä 2003. Hänen pääaineensa oli aikuiskasvatus ja hänen pro gradu -työnsä aihe oli Aikuisopiskelija verkossa – verkkopohjaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen aikuiskoulutuksessa.

Riitta Dal Maso on yhteiskunta- ja käyttäytymistieteiden lehtori. Hän on toiminut Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa ja sitä edeltäneessä Outokummun ammatillisessa oppilaitoksessa erilaisissa tehtävissä yhteensä 14 vuoden ajan. Hän on ollut aktiivisesti mukana sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelmatyössä, viimeksi vastuuhenkilönä koulutusohjelman opetussuunnitelmauudistuksessa vuosina 2002–2003. Hän on ollut myös jäsenenä valtakunnallisessa työryhmässä, joka laati ammattikorkeakoulujen sosiaalialan ydinosaamisraportin. Hän on koulutukseltaan filosofian lisensiaatti (Zürichin yliopisto).

Kari Kallberg toimii Pohjois-Karjalan maakuntakorkeakoulu -hankkeen projektipäällikkönä. Aiemmin hän on toiminut uusmedian lehtorina ja aikuiskoulutusvastaavana Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun viestinnän koulutusohjelmassa, jossa hän työskennellyt vuodesta 1999. Hänellä on pitkä työkokemus sekä

asiantuntija- että esimiestehtävissä erilaisissa työyhteisöissä. Aikuiskouluttajana hän on toiminut vuodesta 1985 vapaan sivistystyön oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yrityksissä. Hän on suorittanut kansan- ja kansalais- sekä työväenopistojen opetusharjoittelun 1993, ammatillisen opettajakoulutuksen 1998, Teatterikorkeakoulun viestintäkulttuurialan opettajan pedagogiset PD-opinnot 1999 ja opinto-ohjaajakoulutuksen 2002.

Päivi Putkuri toimii Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen projektipäällikkönä. Aiemmin hän on toiminut opiskelijaohjauksen lehtorina Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Hän on suorittanut yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinnon 1992, ammatillisen opettajatutkinnon 2000 ja opinto-ohjaajan tutkinnon 2002. Hän on työskennellyt perustutkinnon jälkeen sosiaalialan asiakastyön tehtävissä ja projektinjohtajana sosiaalialan kehittämishankkeessa. Opetus- ja ohjaustyötä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa hän on tehnyt kahdeksan vuoden ajan.

Opetussuunnitelmatyö on hyvin ajankohtainen suomalaisissa korkeakouluissa. Ammattikorkeakoulut ovat yliopistojen tavoin integroitumassa entistä tiiviimmin osaksi eurooppalaista korkeakoulutusaluetta. Yhentyminen avaa opetussuunnitelmatyölle uusia mahdollisuuksia, mutta samalla se asettaa toiminnalle myös uudenlaisia haasteita.

Opetussuunnitelma on ammattikorkeakoulun pedagogisen johtamisen keskeinen työväline. Opetussuunnitelma on perinteisesti nähty ensisijaisesti opetuksen ja opettajien työajan suunnittelun välineenä. Tämän julkaisun lähtökohtana on oppimisprosessiperustaisen opetussuunnitelman laadintaprosessi. Jäsennyksen keskeisinä perusteina ovat työelämän ennakoitujen osaamistarpeiden pohjalta määritellyt koulutuksen tavoitteet ja tulevien opiskelijoiden lähtötilanteen ennakointi sekä näiden välille rakentuva oppimisen ja ammatillisen kasvun prosessi.

Kirja antaa johdonmukaisen kuvan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman perusteista ja laadintaprosessista. Se soveltuu ammattikorkeakouluissa ja muissa organisaatioissa opetussuunnitelmatyön parissa työskentelevien esimiesten, suunnittelijoiden ja opettajien käsikirjaksi. Julkaisu sopii hyvin myös opettajankoulutuksen oppikirjaksi.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja
B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9

ISBN 978-951-604-065-6 (PDF)
ISSN 1797-1691 (PDF)