



Haaga-Helia
ammattikorkeakoulu

Hannu Kotila & Kimmo Mäki (toim.)

21 TAPAA TEHOSTAA KORKEAKOULUOPINTOJA



Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

<http://shop.haaga-helia.com> ■ [julkaisut\(a\)haaga-helia.fi](mailto:julkaisut(a)haaga-helia.fi)

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Haaga-Helian julkaisut 2015

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, www.kopiosto.fi. Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija:	Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Taitto:	Oy Graaf Ab, Unna Kettunen
Kannen suunnittelu:	Tommi Lalu, Jani Osolanus
Kannen kuva:	Shutterstock

ISSN: 2342-2939

ISBN: 978-952-6619-78-1

Unigrafia, Helsinki 2015

Sisällys



Esipuhe	5
Hannu Sirén	
Johdanto	9
Hannu Kotila ja Kimmo Mäki	
TEHOA ERILAISISTA OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ	13
Opiskelijan arkea StartUp Schoolissa	14
Tommo Koivusalo ja Anu Moisio	
Projekteista uusia valmiuksia työelämään	23
Tuija Vasikkaniemi ja Hanna-Mari Rintala	
Yrittäjyys ja opiskelu kulkevat käsi kädessä	35
Esa Viklund	
Pois koulusta, pois luokasta – oppimista työelämässä	42
Hannu Kotila ja Kimmo Mäki	
Opiskelijat master-pedagogiikkaa kehittämässä	51
Kirsi Koivunen ja Liisa Kiviniemi	
TEHOA OHJAUKSESTA JA ARVIOINNISTA	59
Opiskelijakeskeinen ohjaus tuo tuloksia	60
Tuija Vänttinen, Ulla Keto ja Elina Jouppila-Kupiainen	
Ensimmäistä pedagogiikkaa – osaamisperustaisuudesta kriteeriperustaisuuteen	70
Mika Saranpää	
Kohti kokonaisvaltaista aiemmin hankitun osaamisen arviointia ...	83
Mika Tenhu	



Sosionomiosaamisen arviointimenetelmiä	94
Päivi Rinne	
Vaikuttavaa ohjausta – näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön ohjaukseen	109
Rauni Leinonen	
Poliisiksi oppimassa – ohjattu harjoittelu poliisin peruskoulutuksessa	117
Petri Alkiora	
Porvoo Campuksella kaikki ohjaavat	125
Reija Anckar	
TEHOA TYÖN JA OPINTOJEN YHDISTÄMISESTÄ	134
Opiskelija käy töissä – ongelma vai käyttämätön mahdollisuus? ...	135
Hannu Kotila ja Kimmo Mäki	
Osaamismatriisi osaamisen arvioinnin työkaluna	144
Annu Niskanen ja Sinikka Blom	
Päiväkirjamuotoinen opinnäyte vauhdittaa valmistumista	153
Altti Lagstedt ja Hannu Kotila	
TEHOA PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISESTÄ	165
Suurryhmäpedagogiikkaa hahmottamassa	166
Merja Alanko-Turunen ja Liisa Vanhanen-Nuutinen	
Työn opinnollistaminen pedagogisen johtamisen mahdollisuutena	176
Susanna Niinistö-Sivuranta, Pauliina Nurkka ja Johanna Lahti	
Loppusanat: Opiskelija menestyvän ammattikorkeakoulun keskiössä	186
Ari Hälikkä	
Kirjoittajat	195

Esipuhe

Hannu Sirén

■ Suomalainen korkeakoulujärjestelmä ei toimi opiskelijan ja työelämän kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Korkeakoulutukseen siirtyvän ikäluokan koko on Suomessa vajaa 60 000 henkilöä. Heistä puolet suorittaa ylioppilastutkinnon. Siitä huolimatta korkeakouluun hakee vuosittain yli 150 000 henkilöä ja tutkintoon johtavan koulutuksen korkeakouluissa aloittaa 53 000 henkilöä. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaa vajaa 23 000 ja maisterin tutkinnon vajaa 15 000 henkilöä.

Opintopolut ja opiskelu eivät siis etene sujuvasti. Moni pettyy opintoihinsa tai valitsemaansa alaan ja etsii omaa opintopolkuaan yhä uudestaan. Monet myös pettyvät saamaansa opetukseen tai kokevat korkeakoulujen opetus- ja opiskelutavat itselleen vieraiksi tai vaikeiksi. Kansainvälisesti vertailtuna suomalainen korkeakoulujärjestelmä ei toimi mitenkään poikkeavan huonosti: OECD:n tilastojen mukaan olemme keskitasoa OECD-maiden joukossa. Keskitaso ei ole kuitenkaan riittävä taso. Ollakseen kansainvälisesti kiinnostava ja vaikuttava suomalaisen korkeakoulujärjestelmän tulee kyetä parempaan.

Keppiä ja porkkanaa

Tuoreen Eurydice-raportin (European Commission, EACEA & Eurydice 2014) mukaan osassa eurooppalaisista maista on keskitytty opiskelijakeskeisiin toimiin, jotta opintojen kuormittavuutta voitaisiin vähentää ja opiskelijan opintovaatimuksia ymmärtää syvällisemmin. On myös kehitetty ratkaisuja, jotka auttavat opiskelijoita vaihtamaan koulutusohjelmaa korkeakoulusta toiseen ilman opintojen keskeyttämistä. Lisäksi on luotu mekanismeja, joilla hyviä käytäntöjä välitetään korkeakoulusta toiseen.

Eri korkeakoulujärjestelmät lähestyvät opiskelijakeskeisyyttä hieman eri tavalla. Toiset painottavat enemmän korkeakoulujen ohjaamista, ja toiset taas kehittävät toimia, jotka kohdentuvat suoraan opiskelijaan. Opiskelijaan kohdentuvat toimet voivat olla luonteeltaan keppejä

tai porkkanoita: Toisaalta on kehitelty erilaisia maksupoliittisia ratkaisuja lukukausimaksuista tentin uusimismaksuihin. Lisäksi käytössä on erilaisia opiskeluaikaan liittyviä rajoitteita. Toisaalta on olemassa taloudellisia ja muunlaisia kannustimia opiskelijoille, joiden opinnot etenevät sujuvasti.

Korkeakouluja ohjataan myös suoraan. Rahoitusmallit eri puolilla Eurooppaa pitävätkin sisällään korkeakouluja nopeasta ja sujuvasta opiskelusta palkitsevia elementtejä. Ajatuksena on aktivoida korkeakoulu yhteisöt etsimään itse keinoja opintojen nopeuttamiseksi, ja luoda tähän kannustinmekanismeja. Suomen korkeakoulupolitiikka on pitkälti keskittynyt autonomisten korkeakoulujen strategiseen ohjaamiseen sekä rahoitusjärjestelmien sisältämien insentiivien kehittämiseen ja vuorovaikutteisen korkeakoulukeskustelun ylläpitämiseen. Keskiössä on ollut keskustelu-agenda ja sen hallinta.

Myyteistä kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen

Paul Ashwin (2015) on todennut, että opettaminen on luovaa, intellektuaalisesti haastavaa ja palkitsevaa mutta myös vaikeasti ymmärrettävää ja kompleksista. Hän käsittelee artikkelissaan meidän kaikkien tuntemia ”totuuksia” opetuksesta ja oppimisesta. Sanoma piilee siinä, että nuo totuudet ovat usein vain puolitotuuksia. Ne pelkistävät liikaa asioita ja kadottavat samalla selitysvoimansa. Yksi hänen käsittelemistään myyteistä on opiskelijakeskeisyys kaiken hyvän opetuksen ytimessä. Opettamiseen liittyy tiedon ulottuvuuksien saattaminen opiskelijajoukon käyttöön. Opiskelijoiden huomioon ottaminen on keskeistä, mutta opiskelijakeskeisyys ilman tietoa on prosessi ilman substanssia.

Opintojen pitkittymistä on selitetty eri aikoina keskittymällä hieman eri näkökohtiin. Yhdessä vaiheessa yliopisto-opetuksen pullonkaulana pidettiin gradu vaihetta. Toimenpiteet keskitettiin tuon vaiheen tukemiseen. Joskus on taas kiinnitetty huomiota opintojen kuormittavuuteen opintojen eri vaiheissa sekä myönteisten opiskelukokemusten aikaansaamiseen. Viime aikoina keskustelun kohteena on ollut ensimmäisen opintovuoden merkitys sekä opetuksen ja työelämän kohtaaminen. Tärkeää olisi, että näiden muotihuomioiden keskellä ei unohdeta kokonaisuutta ja asioita tarkasteltaisiin holistisemmin.

Hyvän korkeakoulun ominaispiirteitä

Opetus- ja kulttuuriministeriö toteutti touko–marraskuussa 2014 ohjaukseen liittyvät ammattikorkeakouluvierailut, joilla oli kaksi tavoitetta. Toisaalta tarkoituksena oli lisätä ministeriön tietämystä korkeakoulukentästä sekä yksittäisten ammattikorkeakoulujen ja niiden toimialueiden erityishaasteista, ja toisaalta tavoitteena oli tukea ammattikorkeakoulua ja sen johtoa strategisessa kehittämisessä. Vuotta aikaisemmin vastaavat vierailut oli tehty kaikkiin yliopistoihin.

Vierailujen keskusteluissa teemoina olivat ammattikorkeakoulu-uudistus, ammattikorkeakoulujen strateginen kehittäminen, johtaminen ja eri toimijoiden välinen vuorovaikutus, korkeakoulurakenteiden kehittäminen ja toiminnan laatu sekä henkilöstön ja opiskelijoiden hyvinvointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön edustajat tapasivat vierailujen aikana ammattikorkeakoulujen johtoa, silloisten ylläpitäjien ja ammattikorkeakouluosakeyhtiöiden keskeisiä omistajia, 2015 aloittavia mutta jo valittuja hallitusten edustajia (273), henkilökuntaa (187), opiskelijoita (161) sekä ammattikorkeakoulujen sidosryhmien (125) edustajia.

Vierailuissa kävi ilmi, että ammattikorkeakouluopetuksen laatua on pystytty kehittämään säästöistä huolimatta: tulokset ovat parantuneet ja erityisesti opiskelijat kokevat, että ohjaukseen ja opintoprosesseihin on kiinnitetty enemmän huomiota. Ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet uusia opetuksen ratkaisuja opiskelija keskiössä -periaatteella. Ehkä merkittävintä oli havainto vahvasta panostuksesta uudenlaisten oppimisympäristöjen kehittämiseen.

Vierailujen perusteella on todettu, että menestyneet ammattikorkeakoulut erottuvat muista tiettyjen ominaisuuksien suhteen. Menestyksen mittana tässä arvioinnissa on pidetty sekä tasoa että kehitystä ammattikorkeakoulun uuden rahoitusmallin mittareilla. Menestyneille ammattikorkeakouluille on ominaista

- pitkäjänteinen strategiatyö ja laatuun panostaminen sekä henkilöstön ja korkeakouluyhteisön osallisuus päätöksentekoon ja strategiatyöhön
- korkeakoulun kokonaisvaltainen kehittäminen eli kyky yhdistää opetuksen, TKI-toiminnan ja aluekehityksen näkökulmat
- ammattikorkeakoulun kehityskuvan ja strategioiden kytkeminen alueen strategiseen näkemykseen

- koulutuksen uudet järjestämistavat ja pedagoginen kehittäminen opiskelijakeskeiseen suuntaan
- oppimisen ja TKI-toiminnan yhdistävät uudet oppimisympäristöt
- poisvalinnat painoalojen kehittämiseksi.

Ratkaisuja opintojen tehostamiseen

Käsillä oleva julkaisu kokoaa yhteen ammattikorkeakouluissa tapahtuvaa kehittämistyötä. Julkaisu esittelee 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Kymmenen ammattikorkeakoulun pedagogia ja kehittäjä tuo näkyviin konkreettisia pedagogisia ratkaisuja, joilla tutkinto-opiskelua voi ketteröittää. Artikkelien kantavina teemoina ovat työn ja opintojen kietoutuminen toisiinsa sekä rikastuttava keskinäinen vuorovaikutus.

Tämän kaltainen asiantuntijatyö vie parhaalla mahdollisella tavalla eteenpäin opiskelijoiden opintoja ja auttaa suomalaista yhteiskuntaa löytämään ratkaisuja työurien pidentämiseen. Avoimuus ja yhteistyö sekä vuorovaikutus toimijoiden kesken ovat olennaisia menestyvän asiantuntijayhteisön piirteitä.

Lähteet

European Commission, EACEA & Eurydice 2014. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ashwin P. 2015. ”You never forget a good teaching myth – but maybe you should.”
– Times Higher Education 26(2). 29.

Johdanto

Hannu Kotila ja Kimmo Mäki

■ Yritysten ja julkisorganisaatioiden kilpailukyky- ja menestymispuheissa on korostunut viime vuosina vahvasti osaaminen ja oppiminen. Yhä useammin törmäämme aineettoman pääoman korostamiseen ja sen jäsentämiseen inhimilliseen pääomaan, suhdempääomaan ja rakennepääomaan. Nämä käsitteet pitävät sisällään henkilökohtaisen osaamisen kehittämistä, toimintaan ja järjestelmiin sitoutunutta osaamista sekä organisaatioiden ja sidosryhmien välisten suhteiden korostamista osaamisen kasvattamisessa.

Osaaminen ja sen kehittäminen ovat nyt niin korkeakoulujen kuin työelämän toiminnan keskiössä. Toiminta ja kehittäminen on siirrettävä konkreettisiin oppiviin alueisiin, jotka muodostuvat korkeakoulujen ja niiden toimintaympäristöjen yhteiseksi areenaksi. Korkeakoulujen tulee löytää työelämän kanssa yhteinen ymmärrys osaamisesta ja sen kehittämisestä, ja tämän työelämäläheisyyden on näyttävä korkeakouluopiskelussa.

Osaamisen merkitys on korostunut viime vuosina myös ammatillisen koulutuksen kentällä. Ammatillisella toisella asteella opintoviikot vaihtuvat syksyllä 2015 osaamispisteisiin ja opetussuunnitelmat viritetään osaamisperusteisiksi. Ammattikorkeakouluissa osaamisperustaisuutta on edistetty useilla valtakunnallisilla hankkeilla, esimerkiksi Osataan!-hankkeessa sekä Osaamisperustaisuus korkeakoulussa -hankkeessa, joista molemmat olivat käynnissä vuosina 2012–2014.

Osaamisperustaisuus on se reitti, joka mahdollistaa työn ja oppimisen kohtaamisen korkeakoulussa. Kun opetussuunnitelma pohjautuu tavoiteltavan tutkinnon osaamisalueisiin ja osaamiskriteereihin, on mahdollista kehittää autenttisesta työstä kertyvien osaamisten tunnistamista ja tunnustamista. Tätä työstetään aktiivisesti maamme ammattikorkeakouluissa. Pieniä voittoja osaamisen tiellä jo on, vaikka lujassa istuvat vielä käsitukset kaikkivoivasta osaamisesta luokkamuotoisessa ympäristössä, jossa opettaja johtaa opetusta.

Yksi vauhdittava tekijä ammattikorkeakouluopintojen sujuvoittamiseen on korkeakoulujen rahoitusmallin muutos. Tähän mennessä painopiste on kohdistunut opintopistekertymiin ja opintojen kokonaiskeston. Korkeakoulut joutuvat aktiivisemmin etsimään ratkaisuja, jotka

jouduttavat opintoja. Kun tähän vielä lisää sen, että yhä suurempi määrä ammattikorkeakouluopiskelijoista käy työssä opintojensa aikana (Opiskelijatutkimus 2014:n mukaan 48 %), ratkaisuja on syytä hakea myös työn ja opintojen integraatiosta.

Mosaikkimaisessa toimintaympäristössä ammattikorkeakoulun toiminta on niin ketterää kuin sen yksittäisen opettajan työ on. Opettajan työtä ohjaavat ammattikorkeakoulujen työkulttuurit, käsitys oppimisesta, suhde omaan työhön sekä käsitys oman osaamisen suhteesta vaadittuihin tietotaitoihin. Tämä kaikki nousee esiin myös opetussuunnitelmatyöskentelyssä, jossa joko opetussuunnitelmaa sovitellaan toimintaympäristöön tai toimintaympäristöä opetussuunnitelmaan.

Ammattikorkeakoulut edustavat korkeakoulukentällämme niitä toimijoita, jotka pyrkivät tosissaan kehittämään työelämäläheisiä opintoja sekä kehittämään työelämää yhdessä kumppaneidensa kanssa. Tätä työtä on tehty uutterasti reilut 20 vuotta.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan ydin onkin autenttisen työn ja oppimisen integraatiossa. Tämän ytimen kautta määrittyvät pedagogiset ratkaisut, opettajan työn luonne, opettajan tietotaidot, pedagoginen johtaminen ammattikorkeakoulussa sekä ammattikorkeakoulun toiminta ympäristössään. Myös ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan tulee rakentua tähän ytimeen.

Julkaisumme otsikko *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja* korostaa tehokkuutta. Tehokkuus onkin keskeinen elementti artikkelien viesteissä. Arka kysymys koulutusmaailmassa on aina ollut se, voivatko tehokkuus ja pedagoginen toiminta mahtua samaan isoon kuvaan. Eikö tehokkuutta vaadittaessa tavoitella vähemmällä joukolla parempaa tulosta ja tuotosta? Eivätkö taloudelliset mittarit kavenna ja karsi monimuotoista pedagogista toimintaa? Kyllä, jos lähtökohtana on toteuttaa toimintaympäristöjen muutoksista sekä taloudellista suhdanteesta huolimatta tutuksi tullutta, muuttumatonta toimintaa niukkenevilla resursseilla.

Uuden rahoituskulttuurin vallitessa ketterän ja neuvokkaan korkeakoulun on sen sijaan kyettävä löytämään joustavia toimintatapoja edistääkseen modernia oppimista ja osaamisen kehittämistä. Tässä ajassa emme voi ankkuroida toimintaamme enää korkeakoulukeskeisyyden varaan, pitää kiinni koulutusohjelmasiiloista, opettajasta tiedon jakajana sekä uskosta koulun tiloissa tapahtuvaan kaikkivoipaiseen työelämätaitojen oppimiseen.

Tässä kirjassa esitellään 21 tehokasta, konkreettista ja pedagogisesti kestävästä ratkaisusta, jotka pyrkivät edistämään työn ja opintojen tasavertaisen suhteen kehittymistä sekä osaamisperustaisuuden kiinnittymistä ammattikorkeakoulujen toimintakulttuuriksi. Ratkaisuisia kietoutuvat luontevasti yhteen tehokkuus, neuvokkuus, pedagogiset ratkaisut ja osaamisen kehittäminen. Ratkaisuja esitellään 18 artikkelissa, joiden kirjoittajat ovat 10 eri ammattikorkeakoulun ansioituneita pedagogeja sekä toimintasektorinsa tutkijakehittäjiä. Kirjoittajat toimivat aktiivisesti myös ammattikorkeakoulupedagogiikka-verkostossa (<http://blogit.haaga-helia.fi/amkpeda/>).

Kirjan amk-pedagogiset ratkaisut on kehitelty konkreettisiin ammattikorkeakoulukentän tarpeisiin yhteistyössä toimintaympäristön yhteistyökumppanien kanssa. Ratkaisut osoittavat myös pedagogien intohimon kehittää amk-pedagogiikka tutkivalla ja kehittäväällä työotteella. Kirja on puheenvuorokatso Kotilan *Ammattikorkeakoulupedagogiikka-* (2000) sekä Kotilan ja Mäen *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (2012) -kirjoille. Käsissä on pedagoginen reseptikirja, josta sovellettuna lukija saa apua tiedon ja taidon yhdistämiseen ammattikorkeakoulutyössä. Kirja on osoitettu ammattikorkeakoulussa toimiville opettajille, tutkijoille, kehittäjille ja esimiehille.

Reseptikirjan sisältö (21 annosta)

1. resepti: Tehoa erilaisista oppimisympäristöistä

Ensimmäisessä reseptissä otetaan aluksi korkeakouluopinnot ja lisätään niihin aimo annos yritystoimintaa (*Opiskelijan arkea StartUp Schoolissa*). Seuraavaksi korkeakouluoppijalle annostellaan vahva tujaus projektiosuudesta (*Projekteista uusia valmiuksia työelämään*) ja leikataan pala yrittäjyyttä osaksi hänen opiskeluaan (*Yrittäjyys ja opiskelu kulkevat käsi kädessä*). Tämän jälkeen työ ja oppiminen sekoitetaan huolella (*Pois luokasta, pois koulusta – oppimista työelämässä*). On myös muistettava, että mitä useampia kokkeja on, sitä maukkaampaa oppimisesta tulee (*Opiskelijat master-pedagogiikkaa kehittämässä*).

2. resepti: Tehoa ohjauksesta ja arvioinnista

Toisessa reseptissä on muistettava, että asiakaslähtöinen maustemaailma takaa laadukkaan tuloksen (*Opiskelijakeskeinen ohjaus tuo tuloksia*). Myös hyvän seoksen kriteerien on oltava selvillä (*Ensimmäistä pedagogiikkaa – osaamisperustaisuudesta kriteeriperustaisuuteen*). Tärkeää on niin ikään muistaa, että hyvin tehty pohja on puolet aineksista (*Kohti kokonaisvaltaista aiemmin hankitun osaamisen arviointia*) ja että onnistunut lopputulos vaatii myös tulkintaa (*Sosionomiosaamisen arviointimenetelmiä*).

Myös asiantunteva ohjaus saa aikaiseksi makuelämyksiä (*Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön ohjauksen vaikuttavuuteen*). Kourallinen harjoittelua takaa taas täyttävän keitoksen (*Poliisiksi oppimassa – ohjattu harjoittelu poliisin peruskoulutuksessa*). Tärkeää on kuitenkin, että kaikki kokkaavat (*Porvoon Campuksella kaikki ohjaavat*).

3. resepti: Tehoa työn ja opintojen yhdistämisestä

Tässä reseptissä ainekset on hyvä yhdistellä viisaasti keskenään (*Opiskelija käy töissä – ongelma vai käyttämätön mahdollisuus?*) ja muistaa, että reseptinlukutaito edistää valmistumista (*Osaamismatriisi osaamisen arvioinnin työkaluna*). Omat kokkauskokemukset kannattaa kirjoittaa myös muistiin, jotta kehittyy (*Päiväkirjamuotoinen opinnäyte vauhdittaa valmistumista*).

4. resepti: Tehoa pedagogiikan kehittämisestä

On tärkeää ottaa huomioon, että oikeat menetelmät takaavat isommankin keitoksen valmistumisen (*Suurryhmäpedagogiikkaa hahmottamassa*). Valmistustavaksi voi valita hauduttamisen tai keittämisen, liekityksen tai paistamisen, kunhan hallitse tilanteen (*Työn opinnollistaminen pedagogisen johtamisen mahdollisuutena*).

Lopuksi kaikissa resepteissä on olennaista muistaa, että maittavan keitoksen viimeistelee asiakaslähtöinen kattaus ja palvelu (*Opiskelija menestyvän ammattikorkeakoulun keskiössä*).

Olkaa hyvät – käykää pöytään!

Tehoa erilaisista
oppimisympäristöistä

Learn

MO



Opiskelijan arkea StartUp Schoolissa

Tommo Koivusalo ja Anu Moisio

Johdanto

■ Suomalaisessa yhteiskunnassa yhä useampi tulee työllistämään itsensä yrittäjänä. Puhutaan jopa paradigman muutoksesta (Paasio, Nurmi & Heinonen 2005, 77), jonka seurauksena yhteiskuntamme on muuttumassa palkkatyöyhteiskunnasta yrittäjyisyhteiskunnaksi. Yrittäjämäinen toimintamalli poikkeaa merkittävästi vallalla olevasta toiselle työn tekemisen mallista.

Kehitys haastaa ammattikorkeakoulun pedagogista toimintaa, sillä yrittäjämäinen oppiminen ei ole mahdollista ilman yrittäjämäisiä opetussellisia ratkaisuja (Peltonen 2006, 138). Tämä taas edellyttää yrittäjämäisesti toimivaa henkilöstöä sekä nykyaikaisen tieto- ja viestintätekniiikan tehokasta käyttöä. Nämä edellytykset aiheuttavat haasteita nykyisessä oppilaitosympäristössä.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun tapa tukea uutta yrittäjyyttä on StartUp School. Se on toimintamalli, joka rohkaisee opiskelijoita käynnistämään yritystoimintansa jo opiskelujen aikana – tai ainakin vakavasti harkitsemaan sitä. StartUp Schoolissa opiskelu ja oma yrittäjyys eivät ole kaksi erillistä asiaa vaan parhaimmillaan opiskelijan opinnot etenevät samaa tahtia yritystoiminnan käynnistymisen kanssa. Näin vastataan myös ammattikorkeakoulujen uuden rahoitusmallin asettamaan haasteeseen saada opiskelijat etenemään, valmistumaan ja työllistymään nopeasti.

StartUp Schoolissa opiskelu on toiminnallista: rakennetaan oma tiimi tai kehitetään omia kompetensseja sekä lähdetään aktiivisesti ja systemaattisesti etsimään asiakkaita, testaamaan omaa yritysidea käytännössä ja luomaan liiketoiminnan kannalta tärkeitä verkostoja. Opiskelu on aitoa tutkivan oppimisen tiedonrakentelua (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 202) ja aitoa konstruktivismia (Tynjälä 1999, 37) konkreettisimmillaan. Tartutaan yrityselämän ajankohtaisiin ilmiöihin

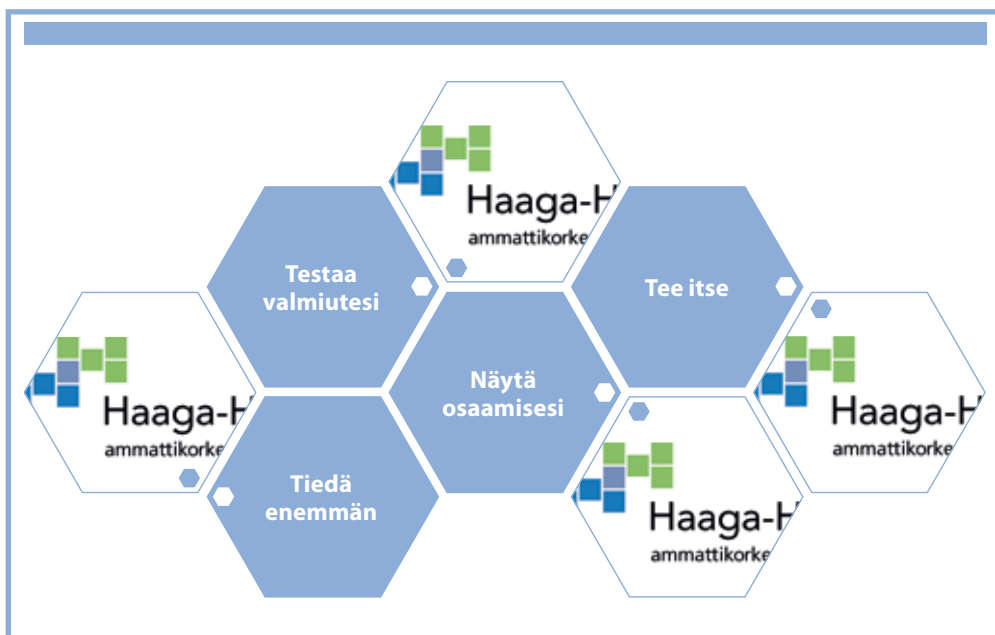
sekä tarjotaan tuotteita ja palveluita, joille markkinoilla on tarve. StartUp Schoolin henkilöstö toimii oppimisprosessissa ohjaajina ja valmentajina. He eivät useimmiten anna valmiita vastauksia yritystoimintaan liittyviin kysymyksiin vaan ovat opiskelijan tukena ja rohkaisijoina sekä kulkevat rinnalla opiskelijan yrittäjäidentiteetin löytämisvaiheessa, samalla itse oppien.

Yrittäjyyttä koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa korostuu usein yksinyrittämisen näkökulma. StartUp School haluaa rikkoa myös tätä myyttiä. Vaikka uusi yritys onkin usein yhden henkilön luomus, on yrittäjälle tärkeää saada voimaa ja tukea muilta yrittäjiltä. StartUp Schoolin oppimiskäsitys on voimakkaasti sosiokulttuurinen (Säljö 2001, 33). Se rakentaa oppimisyhteisöjä, joissa nuoret ja kokeneemmatkin yrittäjät tapaavat säännöllisesti toisiaan ja saavat toisiltaan vertaistukea. Koska yrityksen toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti, on elintärkeää, että opiskelija rakentaa omaa ymmärrystään liiketoiminnasta yhdessä muiden kanssa. Tärkeää on myös StartUp Schoolin henkilöstön altistuminen uusille nouseville ilmiöille, elinkeinoille ja edistyksellisille toimintatavoille.

Joustavia opintokokonaisuuksia

StartUp Schoolin kohderyhmänä ovat kaikki Haaga-Helian opiskelijat, jotka voivat suorittaa StartUp Schoolin opintoja joustavasti opintojensa aikana. StartUp Schoolissa opiskelija voi suorittaa vain yhden opintojakson, jossa annetaan mahdollisuus kurkistaa yrittäjyyteen. Toisaalta hänellä on mahdollisuus tehdä siellä suuri osa tutkinnosta opinnäytetöineen ja harjoitteluineen. Ja kaikkea tältä väliltä: StartUp-opinnot suunnitellaan aina tukemaan opiskelijan henkilökohtaista opintokokonaisuutta, henkilökohtaista yrittäjyyden tavoitetta sekä opinnoissa etenemistä ja valmistumista. Parhaimmillaan nämä kaikki tavoitteet saadaan kauniisti yhdistettyä. Aina on kuitenkin löydettävissä yhtymäkohtia.

StartUp Schoolissa toteutettavat opinnot voidaan luokitella teemoittain alla olevan kuvan mukaisesti neljään kategoriaan (kuvio 1). Seuraavassa on kuvaus jokaisesta kategoriasta.



Kuvio 1. StartUp Schoolin opintojen kategoriat. Taustaltaan valkoiset kuviot viittaavat muihin Haaga-Helian opintoihin.

Tiedä enemmän

StartUp Schoolin alkuvaiheen opintojen tarkoituksena on saada opiskelija pohtimaan yrittäjyyttä uravaihtoehtona. Opiskelijat tutustuvat yrittäjyyteen aitojen yrittäjyysesimerkkien avulla sekä kuulevat asiantuntijapuheenvuoroja erilaisista yrittäjyyteen liittyvistä käytännön kysymyksistä, esimerkiksi verotuksesta tai liikeyrityksen suojaamisesta. Teemoista käydään yhteistä keskustelua asiantuntijoiden ja potentiaalisten opiskelijayrittäjien kesken.

Opiskelijan kuva yrittäjyyden eri puolista laajenee ja hän pystyy aiempaa objektiivisemmin pohtimaan omia mahdollisuuksiaan toimia yrittäjänä. Opintojaksoihin liittyy vahvasti omaa itsenäistä työskentelyä, mikä tukee opiskelijan yrittäjäidentiteetin kasvua. Myös osallistava ideointi on tärkeä osa tätä vaihetta. Opiskelijat työstävät omia ja muiden opiskelijoiden yritysideoita energisoivassa ilmapiirissä ohjaajien tukemana. Samalla opiskelijat voivat näissä tilaisuuksissa tunnistaa potentiaalisia yrittäjäkumppaneitaan.

Testaa valmiutesi

Kun opiskelijan kiinnostus yritystoimintaan on herännyt, on syytä testata, mikä on opiskelijan näkemys omasta kyvykkyydestään ja mahdollisuuksistaan toimia yrittäjänä. Opiskelijan yrittäjyyspolku alkaa muodostua, ja liikeidea lähdetään kehittämään eteenpäin. Tämä vaihe toteutetaan StartUp Schoolissa pääosin verkkototeutuksena, mutta myös keskustelemalla ohjaajan kanssa. Opiskelija työskentelee verkossa itsenäisesti ja joutuu yrittäjyyden perimmäisten kysymysten äärelle.

I came to realize that as a foreigner with less than perfect Finnish and no degree, opportunities for advancement within companies were limited. As someone with a strong entrepreneurial drive, I'd frequently toyed with the idea of starting my own company.

(John Cozzi, opiskelija, haastateltu helmikuussa 2015.)

Koska opiskelijoiden kiinnostus StartUp Schoolia kohtaan on ollut suurempi kuin käytettävissä olevat ohjausresurssit, on tämän vaiheen tarkoituksena myös seuloa esiin ne opiskelijat, joilla on aitoa halua ja kykyä toimia yrittäjänä. Näin ohjausresurssit saadaan kohdistettua niihin opiskelijoihin, jotka todennäköisimmin tulevat tuottamaan yhteiskuntaan vähintään kaksi työpaikkaa: yhden työpaikan omaan yritykseen ja toisen, joka vapautuu jossain muussa yrityksessä yrittäjän työllistäessä itse itsensä. Yrittäjyys voi olla myös osa-aikaista, jolloin taloudellinen riski on paremmin hallinnassa kuin kokopäiväisessä yrittäjyydessä. Joskus pohdinta voi johtaa siihen lopputulokseen, että yrittäjäidentiteettiä ei löydykään. Sekin voi kuitenkin olla hyvä päätös prosessille: yrittäjyyttä on tullut pohdittua vakavasti eri näkökulmista ja siitä on muotoutunut aiempaa todenmukaisempi kuva.

Tee itse

Jotta Tee itse -vaiheessa tarjottava tuki olisi opiskelijan näkökulmista laadukasta, on Testaa valmiutesi -vaiheessa saatava lähtötieto StartUp Schoolille tärkeää. Vain silloin kun opiskelijan taustaa, nykytilannetta ja tavoitteita ymmärretään riittävästi, hänelle voidaan tarjota Haaga-Heliasta sitä mitä hän tarvitsee. Käytännössä toimintamalli on massaräätelöintiä.

Kun yrittäjyyden edellytykset ovat olemassa ja ne on tunnistettu, on aika kääriä hihat ja ryhtyä työhön. Opiskelija saa tässä vaiheessa itselleen oman valmentajan, jonka tehtävänä on tukea häntä yritysideoinnin suunnitelmallisessa eteenpäin kuljettamisessa. Työstetään omaa tarjoamaa, lähdetään etsimään potentiaalisia asiakkaita, laajennetaan omaa verkostoa ja aloitetaan käytännön toimenpiteet yritystoiminnan käynnistämiseksi. Valmennus toteutetaan joko pienryhmissä tai yksilöllisesti, riippuen opiskelijan tilanteesta ja yritysideoinnista. Pienryhmävalmennus on kohtuullisen uusi toteutusmuoto, josta on saatu hyviä kokemuksia sen tarjoaman vertaistuen vuoksi. Tässä mallissa opiskelija käy ryhmässä läpi omaa tilannettaan sekä saa kommentteja ja kysymyksiä muilta pienryhmäläisiltä.

Tee itse -vaiheessa opiskelija päättää, missä rytmisissä haluaa edetä. Osa opiskelijoista heittäytyy täydellä vauhdilla eteenpäin, ja osa ottaa varovaisempia askelia, kukin omalla tyylillään. Korostettakoon tässä yhteydessä sitä, että StartUp Schoolissa tyyli on vapaa, kunhan tekoja on nähtävissä. Urheilujätti Niken slogan ”Just Do It” onkin mielestämme varsin oivaltava ja sovellettavissa myös oppimiseen.

Tärkeä osa yrittäjyyttä on oman yritysideoinnin kirkastaminen, pelkistäminen ja esittäminen tärkeimmille sidosryhmille – eli yrityksen hissipuhe (*pitch*). Opiskelija voi jo opintojen alkuvaiheessa harjoitella oman hissipuheen pitoa StartUp Schoolin opintojaksojen yhteisöllisessä ilmapiirissä. Lisäksi pisimmälle ehtineille opiskelijoille järjestetään intensiiviopintojaksoja pitchauksesta Boot Camp -nimellä. Yrittäjältä vaadittavien kommunikointitaitojen kehittäminen on käytännössä jokaisen opiskelijan kehittämiskohde, ja siihen StartUp School tarjoaa autenttisen oppimisympäristön.

Teoria muuttuu käytännöksi nopeasti kun hihat kääritään työntekoa varten, ja samalla paljastuu armotta, mitä kaikkea muuta pitikään vielä oppia.

(Jussi Kyrönseppä, opiskelija, haastateltu helmikuussa 2015.)

StartUp Schoolin opinnoissa opiskelija valjastaa oppilaitoksen ja sen eri opintojaksot oman yrityksensä käyttöön. Harjoittelu ja opinnäytetyö ovat luontevia paikkoja yhdistää opiskelu ja oma yrittäjyys, mutta myös muut omaan tutkintoon liittyvät opintojaksot voidaan suorittaa StartUp Schoolissa esimerkiksi näyttöjen avulla tai toimeksiantoina. StartUp Schoolin tyyppiselle toiminnalle ammattikorkeakoulu monipuolisena (opetus)toimintana tarjoaakin paljon sisäisiä yhteistyömahdollisuuksia.

Näytä

Ammattikorkeakouluopintoja voidaan merkittävästi nopeuttaa tunnistamalla ja tunnustamalla opiskelijalla jo olevaa osaamista (Saranpää 2007, 17). Aiemmin jo käytössä olleen ahotoinnin eli aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen rinnalle on tullut opinnollistaminen, jolla tarkoitetaan opintojen aikaisen työssäkäynnin tunnistamista ja tunnustamista osaksi opintoja (Duunista opintopisteiksi 2013, 8; Aaltonen & Camara 2014, 45).

StartUp School on luonut ammattikorkeakoulutasoisen osaamisen näytön mallin, jota on pilotoitu yrittäjäopiskelijoilla. Lukukauden aikana järjestetään näyttöpäiviä säännöllisin väliajoin. Ennen näyttöpäivää opiskelija ilmoittaa, minkä opintojakson hän haluaa opinnollistaa, ja valmistelee aiheesta esityksen näyttöä arvioiville ohjaajille, jotka StartUp School järjestää.

Näytön antajien oikeudenmukaisen kohtelun ja yhtenäisen arvioinnin takaamiseksi näyttöjä varten on rakennettu arviointimatriisi. Siinä otetaan huomioon sekä käytännön osaaminen että teorian hallinta. Matriisi on myös opiskelijoiden käytössä heidän valmistautuessaan näyttöihin. Näytön keskeinen osa on arviointikeskustelu, joka alkaa näytön antaneen opiskelijan itsearvioinnilla, jatkuu muiden opiskelijoiden vertaisarvioinnilla ja päättyy ohjaajien antamaan suulliseen, keskustelun muotoon puetuun palautteeseen.

Saatujen kokemusten perusteella näytöt ovat osoittautuneet mitä merkittävimäksi oppimiskokemukseksi paitsi näytön antajille myös näyttöä seuraaville opiskelijoille ja sitä arvioiville ohjaajille. Niillä on myös pystytty tehostamaan opiskelijoiden etenemistä opinnoissa. Oman työn integrointi opintoihin motivoi opiskelijoita, koska teoreettinen tietopohja ja käytännön omakohtaiset kokemukset muodostavat kiinteän kokonaisuuden. Näin opiskelu auttaa ymmärtämään omaa yritystoimintaa eri näkökulmista.

Valitse mitä parhaaksi katsot – ideologia käytännössä

Edellä esitellyt opintojen neljä kategoriaa opiskelija voi suorittaa haluamassaan järjestyksessä tai rinnakkain, tai hän voi poimia niistä vain yhden tai useamman tilanteeseensa kulloinkin sopivalla tavalla. Tämä on se toimintatapa, jolla yrittäjä toimii myös aidossa ympäristössä. StartUp School pyrkii pitämään itse luomansa säännöt minimissään, jotta

opiskelijoille syntyy riittävän suuri vapaus ja vastuu valita tarjonnasta niitä oppimissisältöjä, joita hän oikeasti tarvitsee oman yritysideaansa edistämiseksi (eikä StartUp Schoolin miellyttämiseksi). Näin myös opinnot etenevät luontevasti osana opiskelijan arkea. Tämä periaate on olennainen osa StartUp Schoolin toimintamallia. Se ei myöskään sulje pois mahdollisuutta antaa opiskelijalle vinkkejä siitä, mitä hänen kannattaisi seuraavaksi oppia.

Opiskelua innostavassa ilmapiirissä

StartUp School tarjoaa palvelua yhden luukun periaatteella: kaikki opiskeluun liittyvät kysymykset voidaan ratkaista keskusteluissa oman ohjaajan kanssa. Silti vastuu toteutuvien opintojen etenemisestä on aina opiskelijalla itsellään. Omien tavoitteiden asettaminen ja niiden aikatauluttaminen on opiskelijan tehtävä. Hän sitoutuu tekemään työtä sovitussa raameissa, ja ohjaajan tehtävä on tukea häntä koko sovitun prosessin ajan yhdessä asetettujen välietappien avulla. StartUp Schoolin toimintamalli perustuu oletukseen, että opiskelija on motivoitunut ja kantaa vastuun omasta tekemisestään ja oppimisestaan. Miten muuten hän voisi oppia?

We tested our idea on a marketing class, where we made a marketing campaign for the business idea. We then decided to really start developing a business plan with the help of StartUp School coaching. The support has been amazing.

(Sanna Langi, opiskelija, haastateltu helmikuussa 2015.)

Yhteisö kehittyä, toiminta tehostuu

Vaikka palvelun tarjoajana on Haaga-Helia, on myös opiskelijoilla iso rooli StartUp Schoolin toiminnan ja yhteisön kehittämisessä. He voivat osallistua erilaisiin oppimis- ja kehittämisprojekteihin, jotka antavat erinomaisia työelämävalmiuksia ja jotka voidaan sisällyttää osaksi tutkintoa. Opiskelijoiden panoksella on merkitystä kahdesta syystä: toisaalta StartUp School saa varmistettua, että toiminta on riittävästi opiskelijoiden näköistä, ja toisaalta näin saadaan nopeutettua toiminnan kehittämistä.

Nykyaikaiset ja standardeiksi jo muodostuneet tai muodostumassa olevat tietojärjestelmät ja pilvipalvelut ovat olennainen osa yrittäjämäisen

oppimisyhteisön rakentamisessa, sillä ne perustuvat avoimuuteen, sosiaalisuuteen, auttamiseen, reaaliaikaisuuteen ja paikkariippumattomuuteen. Näiden hyödyntämisessä StartUp School on tunnistanut merkittävää potentiaalia, josta vasta osa on valjastettu opiskelijoittemme hyödyksi. Tulevaisuudessa yhteisömme jäsenet pystyvät auttamaan toisiaan vielä paljon enemmän.

Lopuksi

StartUp Schoolin kaikessa tekemisessä korostuu luottamus opiskelijoihin ja pyrkimys yrittäjämäiseen toimintatapaan turhaa hierarkiaa karttaen. Tärkeää on saada opiskelijat etenemään tehokkaasti opinnoissaan ja samalla auttaa heitä kartuttamaan työelämässä tarvittavaa osaamista. Opiskelu tehostuu, kun tekeminen on mielekästä – asenne oppimiseen ja työntekoon kun ratkaisee kaikilla oppimisprosessiin osallistuvilla. Suorituksia ei silloin mitata läsnäololla, kellolla tai kalenterilla vaan tekemiseen perustuvilla lopputuloksilla. Laadullinen, opiskelijaa kehittävä ja kannustava palaute on arvosanoja tärkeämpää.

StartUp Schoolin toiminta tuottaa myös mitattavia tuloksia. Neljän toimintavuotensa aikana StartUp Schoolissa on syntynyt jo 100 uutta Y-tunnusta, mikä on korkeakoulujen kansallista kärkitasoa uuden yritystoiminnan synnyttämisessä. Nuoret yrittäjät ovat myös tyytyväisiä StartUp Schoolin toimintaan – viimeisen opiskelijatutkimuksen mukaan yli 90 prosenttia StartUp Schoolin opiskelijoista on valmis suosittelemaan StartUp Schoolia opiskelijatovereilleen. Kaiken kaikkiaan toiminnalla on laajempiakin vaikutuksia. Koska StartUp Schoolissa opiskelee noin kolmesataa aktiivista opiskelijaa, kyseessä on merkittävä yhteisö, joka omalta osaltaan vaikuttaa Suomen yleisen ilmapiirin muuttamiseen yrittäjähenkisemmäksi sekä omaa vastuunottoa ja tekemistä korostavaksi.

Yrittäjämäinen opiskelu on toisinaan kuitenkin pelkkää kovaa työtä. Ohjaajien tehtävänä on silloin luoda oppimiseen rohkaiseva ilmapiiri ja edistää sitä, että työtä tehdään hymy huulilla. StartUp Schoolissa kova työnteko voi olla myös hauskaa!

Exciting times to come, and there is a lot of work to do.

(Sanna Langi)

Lähteet

- Aaltonen, K. & Camara, A. 2014. ”Työkaluja osaamislähtöiseen arviointiin.” – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3. Saarijärvi: OKKA-säätiö. 44–51.
- Duunista opintopisteiksi: Opas työn opinnollistamisesta.* 2013. – Osataan! – Osaamisen arviointi työssä työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintana. http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/files/2013/09/Osataan_verkkoon1.pdf, viitattu 11.2.2015.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Helsinki: WSOY.
- Paasio, K, Nurmi, P. & Heinonen, J. 2005. *Yrittäjyys yliopistojen tehtävänä? Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Peltonen, K. 2014. *Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät.* Helsinki: Unigrafia.
- Saranpää, M. 2007. *Ohjaajan hätävara: Oppimisen tunnistamisen ja työstä oppimisen ohjaamisen työkaluja ammattikorkeakoulututkintojen tekijöille.* Helsinki: Edita.
- Säljö, R. 2001. *Oppimisen käytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma.* Juva: WS Bookwell Oy.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Helsinki: Kirjayhtymä.

Projekteista uusia valmiuksia työelämään



Tuija Vasikkaniemi ja Hanna-Mari Rintala

Johdanto

■ Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan kykyä verkottua sekä toimia joustavasti ja innovatiivisesti tiimeissä. Seinäjoen ammattikorkeakoulusta (myöhemmin SeAMK) valmistuneille tehdyn kyselyn (Varamäki, Heikkilä & Lautamaja 2011) mukaan opintoihin kaivataan nykyistä enemmän mahdollisuuksia kehittää esimies- ja projektinhallintataitoja sekä neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaitoja.

FramiPro on SeAMKin monialainen projektioppimiseen perustuva oppimisympäristö, jolla vastataan tähän haasteeseen. Oppimisympäristön konkreettinen kehittäminen toteutettiin EAKR-hankkeena vuosina 2011–2014. Tämän jälkeen se on ollut osa SeAMKin pysyvää pedagogista toimintaa.

Oppimiseen integroitu opiskelijakeskeinen tutkimus- ja kehitystyö työelämäyhteyksineen on alkanut ohjata ammattikorkeakoulutuksen toiminnan suunnittelua, toteutusta, arviointia ja kehittämistä (Kallioinen & Mäki 2014, 49). FramiPro-oppimisympäristö on yksi esimerkki siitä, miten opetuksen sisältöä ja toteutusta voidaan kehittää elinkeinoelämän ja yritysten innovaatiotoimintaa vahvistavana alueellisena TKI-toimintana. Hankkeena alkaneen oppimisympäristön kehittämisen tavoitteena on ollut myös opettajien ja opiskelijoiden yrittäjämäisen toimintatavan edistäminen. (Rintala 2014.) Projektiopiskelun tavoitteena on, että opiskelijat valmistuttuaan osaavat suunnitella ja käynnistää projekteja, työskennellä niissä tehokkaasti ja kehittää työtään projektien avulla.

Projektioppimisessa ei ole yhtä teoreettista lähtökohtaa, vaan sitä voidaan lähestyä monista erilaisista näkökulmista. FramiPro-oppimisympäristön pedagogiset lähtökohdat ovat dialogisessa, kontekstuaalisessa ja tutkivassa oppimisessa, ja siinä on piirteitä myös kokemuksellisesta learning by doing -oppimisesta sekä ongelma-perustaisesta oppimisestä. Näissä kaikissa on nähtävissä konstruktivismiin ja erityisesti sosiaalisen

konstruktivismin näkemys oppijasta tiedon ja taidon rakentajana. Tämä työ vaatii myös itseohjautuvuutta. (Vesterinen 2003, 82.) Reflektiivinen ajattelu, toiminta ja itsearviointi ovatkin keskeinen osa FramiPro-toimintamallia.

Projektitoimisto oppimisympäristönä

FramiPro-oppimisympäristö toteutettiin soveltamalla projektiliiketoiminnasta tuttua projektitoimistomallia, joka sovitettiin korkeakoulu-kontekstiin. Valinnalla haluttiin luoda koulutusalaakohtaisista perinteistä poikkeava neutraali ympäristö, jossa painottuu työelämälähtöisyys. Uutta ja erilaista tässä oppimisympäristössä on opiskelijoiden vastuullisuuden vahva korostuminen. Opettajan roolina taas on aiempaa selkeämmin olla valmentava ja mentoroiva oppimisen mahdollistaja ja työskentelyn suunnannäyttävä (Kallioinen & Mäki 2014, 55).

Toiminta on kuvattu FramiPro-projektikäsikirjassa, jota päivitetään kokemusten pohjalta tarvittaessa lukuvuosittain. Oppimisympäristön keskeiset dokumentit ja työkalut on koottu sähköiselle oppimisalustalle opiskelijoiden ja opettajien käytettäväksi. Kokemusten kautta on rakentunut jatkuvasti kehittyvä FramiPro-projektisalkun hallintamalli, opiskelijoiden perehdytysmalli ja koko opintojen organisoimisen ja projektityöskentelyn ohjauksen malli. (Rintala 2014.)

FramiPro-toimintamallissa opiskelijat tekevät yhden lukukauden aikana kolmesta viiteen aitoa työelämätoimeksiantajan projektia, joista teoriaopinnot mukaan luettuna kertyy yhteensä enintään 30 opintopistettä. Projektit toteutetaan 3–5 opiskelijan monialaisissa ryhmissä siten, että opiskelija työskentelee useassa projektiryhmässä yhtä aikaa. Opintoihin sisältyy myös yhteisiä teoriaopintoja muun muassa projektiosaamisesta, sopimusjuridiikasta sekä projekti- ja markkinointiviestinnästä. Opiskelu koostuu pääosin toimeksiantajatapaamisista, projektisuunnitelmien kirjoittamisesta, projekti- ja yhteispalavereista, suunnittelusta, tiedonhausta, ongelmanratkaisuisista, projektin toimenpiteiden toteuttamisesta ja projektien onnistumisten arvioinneista (Viljamaa, Ristimäki, Tajjala & Rintala 2013, 4). FramiPro-opintojen ajan opiskelijat ovat pääsääntöisesti vapautettuja oman tutkinto-ohjelmansa opinnoista henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti.

Haku- ja valintaprosessi muistuttaa monin tavoin työelämän rekrytointiprosessia. Hakijoiden tulee täyttää hakulomake, jossa pyydetään

kuvailemaan omia vahvuuksia ja osaamista, kertomaan oppimistavoitteita, joita hän monialaisen ryhmän työskentelylle asettaa, sekä perustelevaan, miksi juuri hän olisi hyvä valinta uuteen FramiPro-ryhmään. Hakukelpoiset hakijat kutsutaan ryhmähaastatteluun, jonka yhtenä tehtävänä on simuloida FramiPro-työskentelyä pienimuotoisen ryhmätehtävän avulla. Haastatteluryhmä arvioi hakijoiden soveltuvuutta sekä hakijan edustaman alan että yhteisen, monialaisen oppimisympäristön näkökulmista. Tähtäen mennessä FramiProhon on voinut hakeutua kaksi kertaa vuodessa, ja valinta koskee seuraavaa lukukautta. Uusien opiskelijoiden rekrytoinnissa entisten framiprolaisten toteuttamat markkinointitilaisuudet ovat keskeisiä. Opiskelijapalautteen mukaan parhaiten FramiPro-opintoihin innostaa juuri toisilta opiskelijoilta saatu tieto opintojen hyödyistä.

Oppimisympäristössä sovelletun projektitoimistomallin mukaisesti FramiPro-koordinaattorin tehtävänä on yhteistyössä opettajien kanssa hankkia projektit kunkin ryhmän projektisalkkuun. Projektiryhmien kokoamisessa otetaan huomioon paitsi toimeksiannon tavoitteet myös opiskelijoiden osaaminen, oppimistavoitteet ja toiveet. Projektityhteistyö perustuu hankevaiheessa luotuun vakiomuotoiseen puitesopimukseen, joka pyrkii huomioimaan sekä toimeksiantajan, opiskelijan että ammattikorkeakoulun intressit ja ennaltaehkäisemään sopimuksesta ja projektityhteistyöstä mahdollisesti aiheutuvia ristiriitatilanteita.

Toimintatavasta johtuen mahdollisia projektityhteistyön aiheita ja kumppanuuksia on mahdotonta määritellä tarkasti etukäteen. Siitä syystä päädyttiin malliin, jossa yhteistyöstä ja sen pelisäännöistä sovitaan puitesopimuksella jokaisen toimeksiantajan kanssa ennen varsinaisen projektin käynnistymistä. (Rintala, Salonen & Taijala 2014, 64–65.) Projektityhteistyö konkretisoituu kustakin projektista erikseen solmittavalla toimeksiantosopimuksella, jonka allekirjoittavat toimeksiantaja ja projektiin osallistuvat opiskelijat. Projektin sisältö, tavoitteet ja toteutustapa kirjataan toimeksiantosopimuksen liitteeksi tulevaan opiskelijoiden laatimaan projektisuunnitelmaan, jonka toimeksiantaja hyväksyy ennen allekirjoittamista.

Projektiosaamisen tarkastelu FramiPro-toiminnassa perustuu Projektityhdistys ry:n julkaisemaan Projektin Johdon Pätevyys 3.0 -asiakirjaan. Opiskelija tutustuu eri pätevyyslementteihin – teknisiin pätevyyyksiin, käytöspätevyysiin ja toteutusympäristöpätevyysiin – käytännön tehtävissä. Yhtenä tavoitteena on, että jokainen opiskelija toimii projektipäällikkönä vähintään yhdessä projektissa. Mielenkiintoisia, korkeakoulu-

opiskeluun soveltuvia projekteja tulee siis olla tarjolla yhtä monta kuin ryhmässä on opiskelijoita.

FramiProssa käytetään monipuolisia arviointimenetelmiä. Alun teoriaosuutta arvioidaan myös tentein, mutta samalla edetään projektisuunnitelmien tekoon. FramiPro-toimintaa varten on kehitetty oma arviointiasteikko (1–5), joka ottaa huomioon opiskelijan tiedot, taidot ja asenteet. Projektien arviointifoorumeina toimivat ulkoinen kolmikantainen päätöskokous sekä opettajan ja opiskelijaryhmän käymä sisäinen päätöskokous.

Projektityöskentelyn arvioinnin lisäksi jokainen opiskelija työstää opinnoistaan portfolion. Sen avulla reflektoidaan oman osaamisen kehittymistä, tavoitteiden saavuttamista sekä monialaisuuden tuottamia hyötyjä oman alan ja tulevalle työuralla kehittymisen kannalta. Lisäksi opiskelija käy opintojensa loppuvaiheessa kehityskeskustelun yhden opiskelijavalintaryhmän jäsenen kanssa. Keskustelun tavoitteena on tarjota opiskelijalle tilaisuus pohtia monialaisen opiskelun antia sekä tuottaa valintaryhmälle tietoa FramiPron kehittämistä varten. Kehityskeskustelumallista työelämän edustajat antoivat jo hankevaiheessa hyvää palautetta.

Toimintaan osallistuneilla opettajilla on omat kokoontumisensa, joissa pohditaan arkityön ratkaisuja, jaetaan kokemuksia ja saadaan vertaistukea uudenlaisen opettajuuden haasteisiin. Opettajatiimissä myös valitaan tarjolla olevista projektiaihioista sopivimmat projektit jokaisen ryhmän projektisalkkuun. Opettajatiimin kokoontumisia valmistelee ja johtaa FramiPro-koordinaattori. Toiminnan kehittämistä, esimerkiksi opiskelijavalintaa ja arviointia, koordinoi koulutuspäälliköiden muodostama ja opetuksen kehittämispäällikön johtama kehitysryhmä, johon myös FramiPro-koordinaattori osallistuu.

FramiProssa syntyneen monialaisen opettajuuden kokemuksen ja pedagogisen osaamisen jakaminen uusille opettajille on haaste. Opettajien perehdytystä sekä mahdollisuutta vertaisoppimiseen ja kokemusten jakamiseen tulee kehittää systemaattisesti. Opettajatiimin säännölliset kokoontumiset ovat tilaisuuksia, joihin opettajilla ja opiskelijoilla olisi hyvä olla osallistumisveloite ja todellinen mahdollisuus. Tärkeitä ovat myös FramiPro-opettajien yhteiset kehittämispäivät vähintään lukuvuosittain. Säännöllisellä työnkierrolla ja aktiivisella osaamisen jakamisella voidaan huolehtia siitä, ettei FramiProsta muodostu vain harvojen opettajien yksinoikeus vaan että kaikilla asiasta kiinnostuneilla on mahdollisuus kehittää opettajuuttaan monialaisessa oppimisympäristössä. Tähän tarvi-

taan määrätietoista yhteisten linjausten kehittämistä ja toimeenpanoa esimerkiksi opetushenkilöstön resursoinnissa.

”Parasta aikaa ammattikorkeakouluopinnoissa”

Palautteiden mukaan opiskelijat ovat erityisen tyytyväisiä FramiPro-toiminnassa saavutettuun aitoon monialaisuuden hyödyntämiseen todellisissa työelämälle tehtävissä projekteissa. Opiskelijoiden mukaan heidän projektiosaamistaitonsa, itsensä johtamisen taitonsa, ajanhallintansa ja vastuullisuutensa ovat kehittyneet. FramiProssa opitut taidot on koettu monipuolisiksi ja aidosti työelämän tarpeita vastaaviksi. Opiskelijoiden mielestä oppiminen FramiProssa on myös hauskaa, mikä lisää opiskelumuotiota (Mäntymaa 2014, 80).

Eräs opiskelija (Mäntymaa 2014, 78–79) arvioi päässeensä tutustumaan hyvin projektityön eri pätevyselementteihin. Teknisten pätevyksien osalta hän havaitsi erityisesti projektien johtamisen, sidosryhmätyöskentelyn, dokumentoinnin ja ongelmanratkaisun kehittyneen. Käyttöpätevyksien osalta puolestaan painottuivat erityisesti ryhmätyö, sitoutuminen, motivaatio, luovuus ja tehokkuus. Sen sijaan toteutusympäristöpätevyksien kehittyminen jäi vähemmälle. Erityisesti rahoitukseen ja budjetointiin liittyvää osaamista kaivattiin lisää. Pääosin uutta oppimistapaa pidettiin kuitenkin käytännönläheisenä ja innostavana tapana yhdistävät teoriaopinnot työelämän osaamistarpeisiin.

Eniten opiskelijoilta on saatu kritiikkiä moniprojektiympäristön kuormittavuudesta sekä arviointiperusteiden vaihtelevuudesta eri projekteissa. Stressaavaa on paitsi projektityön urakkuus myös se, ettei työajan tuntiseuranta kuvaa oikeudenmukaisesti tehtyä työmäärää suhteessa opinnoista myönnettäviin opintopisteisiin. Useat samanaikaiset projektit voivat tuntua opiskelijasta kuormittavilta, mutta tämä on opiskelutapana kuitenkin lähellä oikeaa työelämää ja kehittää opiskelijan työelämävalmiuksia ja yrittäjämäistä toimintatapaa. (Viljamaa ym. 2013, 2–3.) Lisäksi palautte toimeksiantajista on ollut jonkin verran ristiriitaista. Osa on kokenut, että varsinkin ensimmäisissä projekteissa tulisi olla uusia toimeksiantajia, joiden kanssa ei aiemmin ole tehty yhteistyötä. Osa taas piti kokeneempien toimeksiantajien tehtäväksiantoja selkeämpinä ja motivoivampina.

Opiskelijat kokevat oppineensa FramiPro-työskentelyn aikana paljon sellaisia asioita, joita ei tule perinteisessä opiskelussa vastaan, kuten itse-tuntemuksen kasvu ja kyky toimia luovasti uusissa ja yllättävissä tilanteissa. Monialaisuus ja mahdollisuus tutustua eri alan opintojen tuottamaan osaamiseen vahvistavat käsitystä oman alan osaamisesta. Erityisen tärkeää tämä on aloilla, joissa opintojen valmistuminen ei tuota ammattinimikettä vaan tutkintonimikkeen (esim. tradenomit). Näillä aloilla urapolut ja ammatti-identiteetti muotoutuvat usein vasta harjoittelu- ja työelämäkokemuksen kautta, osin sattumanvaraisestikin. Opiskelijat arvostavat myös tilaisuuksia verkostoitua ja luoda kontakteja työelämään. Joillekin opintojen kautta syntynyt yhteistyö voi poikia harjoittelupaikan tai opin-näytetyön aiheen. Moni kiteyttää kokemuksensa FramiProssa yksinkertaisesti toteamalla sen olleen parasta aikaa SeAMKissa.

Matalan kynnyksen kohtaamispaikka saa kiitosta

FramiPro-hankkeen aikana opiskelijat toteuttivat 58 projektia, joista suurin osa eli 32 projektia tehtiin ulkoiselle toimeksiantajalle. Osa projekteista oli SeAMKin sisäisiä projekteja tai projekteja, jotka olivat syntyneet opiskelijoiden omista ideoista. Osalle toimeksiantajista tehtiin jopa 3–4 projektia. FramiPro-yhteistyön kautta syntyi myös opinnäytetöitä ja harjoittelujaksoja.

Keväällä 2014 tehdyn kyselyn perusteella toimeksiantajat (n = 20) ovat olleet pääosin tyytyväisiä FramiPro-yhteistyöhön. Asteikolla 1–5 arvioituna FramiPro-projektityhteistyö arvioitiin keskiarvona 4,14. Erityisen tyytyväisiä oltiin yhteistyön sujuvuuteen sekä opiskelijoiden että opettajien kanssa (keskiarvo 4,5). Vastaajista 75 % oli sitä mieltä, että projektin tuotos soveltuu yrityksen käyttöön, ja 85 % arvioi, että projektin tuotosta voidaan hyödyntää organisaatiossa. Projektin toteutustavan sopivuus organisaation toimintatapaan sai keskiarvokseen arvosanan 4,05. Heikoimman arvosanan sai projektin tuotoksen vastaavuus odotuksiin (keskiarvo 3,75).

Toimeksiantajat toivat esiin toiveen syvällisemmästä yhteistyöstä. Osa heistä toivoi mahdollisuutta osallistua projektityöskentelyyn toteutunutta enemmän. Toisaalta toivottiin, että opiskelijat pitäisivät projektin aikana toimeksiantajaan enemmän yhteyttä henkilökohtaisesti ja viestisivät aktiivisesti siitä, mitä projektissa tapahtuu. Osa toimeksiantajista toivoi myös,

että yksittäiselle projektille olisi enemmän aikaa – nykymallissahan opiskelijat osallistuvat samanaikaisesti useaan projektiin. Myös toteutuksen aikajänne on lyhyt, enintään yksi lukukausi.

Kritiikistä ja kehittämistoiveista huolimatta FramiPron asiakaslähtöinen toimintamalli on helpottanut projektiyhteistyön rakentamista ja motivoinut myös toimeksiantajia oppilaitosyhteistyöhön. Asiakaslähtöisyys ja niin sanottu matalan kynnyksen kohtaamispaikan malli ovat saaneet erityisesti pienet ja keskisuuret yritykset kiinnostumaan yhteistyöstä korkeakoulun kanssa aivan uudella tavalla. (Rintala 2014.)

Yksi hankkeessa mukana olleista yrittäjistä totesikin, että FramiPro on yksinyrittäjälle upea tilaisuus kehittää omaa yritystään. Toinen puolestaan kiitteli mahdollisuutta päästä yhdessä opiskelijoiden kanssa ideoimaan ja miettimään jotain, johon ei ole aikaa eikä osaamistakaan yrityksen pyörittämisen keskellä. Hänen mielestään mukana olleet nuoret olivat aktiivisia ja oma-aloitteisia ja ideoivat todella paljon raikkaita uusia ajatuksia, jotka hankkeen myötä myös konkretisoitiin. (Etelä-Pohjanmaan Yrittäjät 2014.)

Monialainen oppimisympäristö on tuottanut uudenlaista sosiaalista pääomaa sekä opiskelijoille, opettajille, toimeksiantajille että muille yhteistyötahoille. Uudenlaisen projektitoimistomallin mukaisen työskentelyotteen tuloksena eri toimijoiden yhteistyö- ja työelämätaidot, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen sekä innovatiivinen ja monialainen työote ovat vahvistuneet. Tämän lisäksi kaikkien toimijoiden itsensä johtamisen ja tiimityöskentelyn taidot sekä yrittäjämäinen toimintatapa ovat kehittyneet. Käytännössä tämä on tarkoittanut kykyä sietää epävarmuutta ja ottaa hallittuja riskejä projektien toteuttamisessa.

FramiPro luo uutta opettajuutta

Ammattikorkeakouluopettajuus muuttuu: se siirtyy pysyvien ja rajattujen ammattien asiantuntijarooleista yhä monimutkaisempien toimintaympäristöjen toimijuuteen, jossa opettajan tehtävänä on ohjata elinikäiseen oppimiseen. FramiPro-oppimisympäristössä monialaisten projektien ohjaava opettaja (projektiliiketoimintamaailman käsitettä projektin valvoja soveltaen valvojaopettaja) on opiskelijan resurssi ja osaltaan oppimisympäristön rakentaja, sillä hän ohjaa opiskelijaryhmän projektisuunnittelua, toteutusta, resurssien hallintaa ja arviointia. Lisäksi hän on mukana ensimmäisissä projektin työelämätapaisissa. Opettajien tehtävänä on paitisi määrittellä yleisten taitojen tavoitteet myös ohjata hankkeen etenemistä

niin, että kunkin opiskelijan ammatilliset taidot edistyvät. Opettajat antavat myös rakentavaa palautetta opiskelijan toiminnasta projektin aikana opiskelijan itseohjautuvuuden ja reflektion avuksi ja ovat tärkeitä toimijoita kolmikanta-arvioinneissa.

Monialaisen projektioiskelun ohjaamisessa ei riitä, että opettaja on oman alansa asiantuntija, vaan hänen tulee osata täydentää muiden osaamista ja tarvittaessa kyetä myös etsimään täydentävää osaamista projektille kollegoiltaan. Lisäksi hänen on hallittava projektityötaitot, tunnettava verkostot, oltava yhteistyökykyinen sekä taidettava markkinointi, budjetointi ja tiedottaminen. Myös toimiminen osin ennalta suunnittelemissa tilanteissa haastaa niin opettajan kuin opiskelijan. Näissä tehtävissä käsitteet ohjaaja ja mentori kuvaavatkin opettajan työtä paremmin kuin perinteinen opettaja-käsite. (Vesterinen 2006, 91–92.)

FramiProssa opettajat voivat saada työlleen uusia näkökulmia yhteistyössä toimeksiantajien kanssa sekä mahdollisuuden monialaiseen työhön ja oman työn rikastuttamiseen. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta halua perinteisen opettaja-käsitteen uudelleentulkintaan sekä rohkeutta työnsä kehittämiseen. Tämänhetkisen tutkimuksen (Vanhanen-Nuutinen, Mäki, Töytäri, Ilves & Farin 2013, 47) mukaan noin puolet ammattikorkeakouluopettajista kokee olevansa niin sanottuja TKI-opettajia, jotka ovat kehittämismyönteisiä, haluavat toimia työelämälaheisissä työmuodoissa ja toivovat työnkuviinsa vaihtelua. Substanssiaineen tärkeyttä ja oman ammatillisen taustansa merkitystä korostavat opettajat sen sijaan pelkäsivät ammattikorkeakoulutyön muutoksia ja pitivät kiinni omista työmuodoistaan. Opettajan identiteetti vaikuttaa pedagogisen ymmärryksen ohella myös hänen jaksamiseensa.

Kehityskohteita

Keväällä 2013 toteutettiin FramiPro-toimintamallin ulkoinen arviointi. Sen tavoitteena oli tunnistaa toimintamallin vahvuudet ja kehittämistarpeet sekä löytää keinoja parantaa toimintamallia pysyvän toiminnan organisoimiseksi. Arvioinnissa tarkasteltiin erityisesti FramiPron organisoimismallia, henkilöresursointia ja opiskelijavalintaprosessia. Myös toimeksiantojen hankkimista ja yritys yhteistyöverkoston rakentamista arvioitiin. (Kallioinen & Mäki 2014, 47.) Ulkoisen arvioinnin lisäksi kehitystyötä ovat vauhdittaneet opiskelijoiden ja opettajien itsearvioinnit sekä sidosryhmäpalautteet.

FramiPro-toimintamalli vastasi ulkoisen arvioinnin (Kallioinen & Mäki 2014, 52) mukaan hyvin opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteisiin työelämäläheisestä pedagogiikasta sekä ammattikorkeakoulun ja yritysten yhteistyön lujittamisesta. Lisäksi konsepti vauhditti oppimisen ja TKI-toiminnan integraatiota sekä yrittäjämäistä toimintatapaa vastaten näin myös ammattikorkeakoulun omaan strategiaan. Toimintamallin pedagoginen johtaminen vaati kuitenkin arvioitsijoiden mielestä kehittämistä: sen tulisi olla selkeämmin osa kaikkien koulutusalojen toimintaa. Erityisinä kehittämiskohteina todettiin koko opetushenkilöstön sitouttaminen oppimisympäristön toteuttamiseen, opetussuunnitelmien joustavuuden varmistaminen sekä työaika suunnittelu.

Arviointi toi esille opettajien kirjavan ja osin vähättelevän suhtautumisen monialaiseen projektityöhön sekä tietämättömyyden FramiPro-toiminnasta, mikä loi tarvetta myös viestinnän kehittämiseksi. Tässä opettajien reagoinnissa on nähtävissä myös muiden tutkijoiden (esim. Vanhanen-Nuutinen ym. 2013, 39) havainto ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön identiteetin polarisoitumisesta joko opettaviin opettajiin tai TKI-opettajiin. FramiPro-arvioinnissa ennakoitiin myös tarve tarkastella toiminnan taloudellisuutta hankkeen päättymisen jälkeen sekä toimeksiantajien laajentamista myös julkiselle sektorille.

Edellä mainittuihin kehityshaasteisiin on vastattu opetussuunnitelmien uudistustyöllä, jossa FramiPro-opinnot on mahdollistettu kaikissa tutkinto-ohjelmissa opiskeleville ilman opiskeluajan pidentymistä. SeAMKin yhteisissä perusopinnoissa on projektitoiminnan perusteiden opetusta, joka valmentaa opiskelijoita mahdollisiin FramiPro-opintoihin. Kun projektitoiminnan perusteita on opiskeltu etukäteen, projektityöhön päästään nopeammin. Edelleen on tärkeää, että FramiPro-toimintaan saadaan eri alojen ydinosaamista kehittäviä hankkeita, jotta projektit nivoutuvat hyvin opetussuunnitelmien osaamistavoitteisiin.

Myös muita ulkoisessa arvioinnissa mainittuja kriittisiä kehittämiskohteita, kuten viestintää ja toimintamallin taloudellisuutta, on työestetty. Lisäksi toiminta on laajentunut julkiselle sektorille hyvin tuloksin. Toiminnan vakiinnuttamisen haasteina ovat edelleen opettajien rajalliset ohjausresurssit ja niiden kustannustehokas suunnittelu. Vaihtoehtoisen oppimistavan ja -ympäristön sovittaminen osaksi tutkinnon suorittamista vaatii joustavampien opetussuunnitelmien lisäksi opettajien asennemuutosta ja omien oppimiskäsityksen tarkistamista – niin sanottua uutta opettajuutta.

Monialaisten projektiopintojen kehittäminen ja niihin osallistumisen mahdollistaminen osana tutkinnon suorittamista ovat osa SeAMKin strategian (vuosille 2015–2020) mukaista koulutuksen kehittämistä. Monialaisuuden lisäksi FramiPro toteuttaa strategian mukaista yrittäjämäistä työelämälähtöistä opetuksen kehittämistä. Yhä selvemmältä tuntuu, ettei FramiPro-konseptista tule tavoitella valmista mallia vaan ymmärtää sen jatkuvasti kehittyvä ja työelämän muutoksia ja tarpeita reflektoiva dynaaminen yrittäjähenkkinen luonne.

Katse tulevaisuuteen

FramiPro-konsepti voisi olla myös tapa toteuttaa monialaisia ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Tällä hetkellä on meneillään opetus- ja kulttuuriministeriön osittain rahoittama valtakunnallinen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämishanke, johon osallistuvat kaikki Suomen ammattikorkeakoulut. SeAMKin osahanke keskittyy ylempien ammattikorkeakoulututkintojen monialaisuuden ja opinnäytteiden kehittämiseen. Myös SeAMKin maakuntakorkeakoulutoiminnassa voitaisiin nykyistä enemmän hyödyntää mahdollisuuksia monialaisiin projektiopintoihin. Tämä kehityssuunta tuli esille SeAMKin maakuntakorkeakoulutoiminnan ulkoisessa arvioinnissa (Ilmavirta & Pekkarinen 2014).

Tulevaisuudessa on tarkoitus tuottaa FramiPro-projektikäsi kirjasta versio, jota voidaan käyttää kaikissa SeAMKin monialaisissa projekti-toiminnoissa – myös niissä, joita toteutetaan satunnaisesti kahden tutkinto-ohjelman välillä. Lisäksi FramiPro-konseptia voisi kehittää siten, että oppimisympäristössä voitaisiin tehdä jatkuvan haun periaatteella 5–30 opintopistettä monialaisia projektiopintoja opiskelijan tarpeen mukaan. Lisäksi on pohdittu FramiPro-opintojen mahdollistamista vapaasti valittavina opintoina sekä SeAMKin uuden strategian mukaisesti kansainvälisyysosaamisen vahvistamista FramiPro-toteutuksessa.

Ammattikorkeakouluopetus kaipaa uutta pedagogista ajattelua ja mahdollisuuksia integroida tutkimus- ja kehittämistoiminta kiinteämmin osaksi opetusta. Tavoitteena on kehittää aikaisempaa joustavampia tapoja toteuttaa toisiaan tukevaa opetus- ja TKI-toimintaa. FramiPro on yksi tapa vastata näihin pedagogisiin uudistustarpeisiin. FramiPro:n ulkoisen arvioinnin mukaan kysymys on uskalluksesta murtaa koululähtöinen ajattelu, toiminta ja rakenteet (Kallioinen & Mäki 2014, 59). Tämä liit-

tyy myös laajempaan kysymykseen siitä, miten tällä hetkellä liian erilliset opetustyö ja TKI-tyo voisivat olla holistisesti edistämässä opiskelijoiden ammatillista kasvua (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013, 49).

Asiakaskeskeisyys yhdistettynä työelämälähtöiseen ja monialaiseen työskentelyyn on ollut peruseriaate kaikessa FramiPro-toiminnassa – ratkaisu, josta on saatu hyvää palautetta kaikilta osapuolilta. Haasteena on säilyttää tulevaisuudessa tämä joustavuus ja avoimuus ympäristöstä heijastuville signaaleille toiminnan integroitua osaksi SeAMKin ope-
tusta.

Lähteet

- Etelä-Pohjanmaan Yrittäjät ry 2014. ”FramiPro antaa potkua PK-yritysten innovaatio-toimintaan.” Verkkotiedote. <http://www.yrittajat.fi/fi-FI/etelapohjanmaanyrittajat/tiedotteet/tiedote-2/>, viitattu 25.2.2015.
- Ilmavirta, V. & Pekkarinen, E. 2014. ”Etelä-Pohjanmaan maakuntakorkeakoulu-toiminnan ulkoinen arviointi.” – A. Viljamaa, S. Päällysaho & R. Lauhanen (toim.). *Opetuksen ja tutkimuksen näkökulmia: Seinäjoen ammattikorkeakoulu 2014*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 17. 34–46.
- Kallioinen, O. & Mäki, K. 2014. ”FramiPro-toimintamallin arviointi Seinäjoen ammattikorkeakoulussa.” – A. Viljamaa, S. Päällysaho & R. Lauhanen (toim.). *Opetuksen ja tutkimuksen näkökulmia: Seinäjoen ammattikorkeakoulu 2014*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 17. 47–60.
- Mäntymaa, S. 2014. ”FramiPro opiskelijan näkökulmasta.” – A. Viljamaa, S. Päällysaho & R. Lauhanen (toim.). *Opetuksen ja tutkimuksen näkökulmia: Seinäjoen ammattikorkeakoulu 2014*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 17. 75–82.
- Rintala, H.-M. 2014. FramiPro-hankkeen EAKR-loppuraportti.
- Rintala, H.-M., Salonen, M. & Tajjala, B. 2014. ”Työelämäyhteistyön raamit – sopimuksenhallintaa projektioppimisympäristö FramiProssa.” A. Viljamaa, S. Päällysaho & R. Lauhanen (toim.). *Opetuksen ja tutkimuksen näkökulmia: Seinäjoen ammattikorkeakoulu 2014*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 17. 61–74.
- SeAMKin strategia 2015–2020 (Kansainvälinen yrittäjähenkilinen SeAMK, paras korkeakoulu opiskelijalle). <http://www.seamk.fi/loader.aspx?id=17a26ed2-4063-419c-aa80-51fa6f0ccbde>, viitattu 25.2.2015.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. & Farin, V. 2013. *Kiviä ja keitaita: Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia 1/2013. Vantaa: Multiprint.
- Varamäki, E., Heikkilä, T. & Lautamaja, M. 2011. *Nuorten, aikuisten sekä ylemmän tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään: Seurantatutkimus Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v. 2006–2008 valmistuneille*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 49. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5863-12-3>, viitattu 10.11.2014.

- Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. – H. Kotila (toim.). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* Helsinki: Edita Prima Oy. 79–93.
- Viljamaa, A., Ristimäki, K., Taijala, B. & Rintala, H.-M. 2013. ”Yrittäjyyskasvatus-orientaation rakentuminen projektioppimisen kontekstissa: case FramiPro.” Yrittäjyyskasvatuspäivät Helsingissä 26.–27.9.2013. Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseura, 2013.

Yrittäjyys ja opiskelu kulkevat käsi kädessä



Esa Viklund

Yrittäjyys opiskelijan uravaihtoehtona

■ Vuoden 2012 tilastojen mukaan noin 3 prosenttia ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista toimi yrittäjänä vuosi valmistumisen jälkeen. Vaihteluväli ammattikorkeakouluilla on tässä tarkastelussa 1–5 prosenttia. Savonia-ammattikorkeakoulusta valmistuneista 4 prosenttia toimi yrittäjänä vuosi valmistumisen jälkeen (Vipunen, vuosi 2015). Jos tarkastellaan opiskelijoiden asennetta yrittäjyyttä kohtaan, huomattavasti suurempi määrä opiskelijoista ilmoittaa yrittäjyyden olevan realistinen vaihtoehto joko heti valmistumisen jälkeen tai myöhemmässä työelämän vaiheessa. Suomeen onkin viime vuosina syntynyt myönteistä yrittäjyyden kulttuuria (Uudistava Suomi 2014, 14).

Havaintoa piilevästä yrittäjyyspotentiaalista tukee myös opiskelijoiden innovaatiokyvykkyys. Savoniassa tuotiin innovaatiotoimintaa aktiivisesti osaksi eri alojen opetuksen sisältöjä. Näin kyettiin tunnistamaan ja nostamaan mahdollisen jatkokehityksen piiriin kymmeniä opiskelijoiden tuote- ja palveluideoita, joista monissa on potentiaalia konkretisoitua jossain vaiheessa tuottavaksi yritystoiminnaksi.

Opiskelijoiden positiivinen asenne yrittäjyyttä kohtaan on osa koko yhteiskunnassamme tapahtunutta muutosta: yrittäjyys nähdään yhä useammin yhtenä työllistymisvaihtoehtona muiden joukossa. Ammattikorkeakoulujen tulisi muiden koulutusorganisaatioiden tapaan pystyä entistä vahvemmin tukemaan tätä kehitystä.

Olisiko mahdollista yhdistää opiskelijoiden moninaiset yrittäjyysintot, monialaisen ammattikorkeakoulun laajat resurssit sekä eri tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmien osaamistavoitteet tavalla, joka edistäisi yrittäjyyttä, olisi kustannustehokas ja mahdollistaisi ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen tavoiteajassa? Tätä haastetta lähdimme Savoniassa ratkomaan vuonna 2012, kun yrittäjyyttä tukevien yPolkunimisten opintojen suunnittelu aloitettiin toden teolla. Vuoden 2013

syksystä alkaen jokaisella Savonian opiskelijalla on ollut mahdollisuus edistää omaa yritysideaansa sisällyttämällä henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaansa yPolku-opintoja 5–20 opintopistettä. Tässä artikkelissa kuvataan lyhyesti Savonian yPolku-opintojen rakenne ja toteutusmalli sekä tarkastellaan toteutustapaan liittyviä keskeisiä mahdollisuuksia ja haasteita.

Ammattikorkeakoulut ja yrittäjyys

Ammattikorkeakoulututkintojen yhteisten kompetenssisuosituksien mukaan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneella henkilöllä tulisi olla valmiuksia yrittäjyyteen ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen tulisi kyetä toimimaan yrittäjänä. Näin tarkasteltuna yrittäjyysosaaminen voidaan pahimmillaan nähdä teknisenä perinteisen oppiaineen kaltaisena osaamisena, joka voidaan saavuttaa, toteuttaa ja tunnistaa perinteisin pedagogisin menetelmin. Opintojakso voisi tällöin koostua lähiopetuksesta, laadukkaasta oheismateriaalista ja yrittäjän vierailusta. Tämän jälkeen osaaminen todennettaisiin tentillä ja opiskelijan arviointi tehtäisiin numeerisesti. Näin toimittaessa edistetään varmasti yrittäjyyttä niin sisäisen kuin ulkoisenkin yrittäjyyden näkökulmasta. Ammattikorkeakouluilla voisi kuitenkin olla mahdollisuuksia merkittävästi vaikuttavampaankin yrittäjyyden edistämiseen.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ottaa yrittäjyys-suosituksissaan (2015) vahvasti kantaa ammattikorkeakoulujen yrittäjyyttä edistävän opintotarjonnan puolesta. Arenen suositusten mukaan kaikilla ammattikorkeakouluilla tulisi olla opinto- ja palvelutarjontaa, joka tukee liikeidean synnyttämistä, kehittämistä ja yrityksen perustamista. Edelleen Arene suosittelee yrittäjyyden opinnollistamista, jolloin ammattikorkeakoulut tarjoavat monipuolisia pedagogisia ratkaisuja opintojen suorittamiseen omassa yrityksessä. Näiden on todettu madaltavan kynnystä yrittäjäksi ryhtymiseen. Mallit voivat olla koko opinnot kattavia malleja (esim. Tiimiakatemia), tutkinto-ohjelmien osaksi sovitettavia malleja (esim. NY-yritykset, hautomo- ja kiihdyttämöopinnot) tai yrittäjyyden kokeilut mahdollistavia alustoja, joihin on tarjolla lisäksi kaupallisia palveluja. (Arenen yrittäjyysuositukset 2015, 4.)

Opetussuunnitelma mahdollistaa yrittäjyyden

Tavoitteellinen yritysideo edistäminen voi olla sekä henkisesti että ajallisesti hyvin kokonaisvaltaista. Tämä johtaa usein tilanteeseen, jossa samaan aikaan suoritettavat opinnot viivästyvät ja pahimmassa tapauksessa keskeytyvät. Jos oman yritysideo kehittäminen saadaan kiinteäksi osaksi opiskelijan henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa, voidaan yrittäjyyteen tähtäävälle opiskelijalle luoda lisämotivaatiota, joka varmistaa opintojen tavoitteellisen etenemisen ja ehkäisee opintojen keskeytymisen. Käytännössä voidaan myös nähdä kyseessä olevan yrittäjyyden opinnollistaminen, jonka avulla voidaan lisätä ammattikorkeakouluopintojen työelämärelevanssia.

Tutkintoon johtavassa koulutuksessa opetussuunnitelma määrittää sen, kuinka opiskelija voi suunnata osaamistaan käytännössä. Moderneissa osaamisperusteisissa opetussuunnitelmissa osaamistavoitteet tulisi nähdä laajoina kokonaisuuksina, jotka mahdollistavat sen, että opiskelijalle voidaan rakentaa hänen vahvuuksiaan ja tavoitteitaan tukeva osaamisprofiili henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman avulla. Tällöin tarkastelu tulisi ulottaa syvemmälle opetussuunnitelman rakenteisiin eikä pelkästään kysymykseen valinnaisten opintojen määrästä tutkintorakenteesta.

Yrittäjyyden ja etenkin yritysideo tavoitteellisen edistämisen kytkeminen muihin opintoihin niin, että nämä edelleen etenevät ammattikorkeakoulujen voimassa olevan rahoitusmallin edellyttämällä tavalla, koetaan usein haastavaksi. Opiskelijan innostuminen ja heittäytyminen hallitsemattomasti yritysideo kehittäminen voi helposti johtaa ei-toivottuun lopputulokseen: opinnot eivät etene ja pahimmillaan päättyvät keskeytykseen. Yritysideo edistäminen tulisikin pikemmin nähdä mahdollisuutena monitasoisen työelämässä tarvittavan relevantin osaamisen kehittämiseen, ei ainoastaan väylänä yrittäjyyteen. Tämä edellyttää tiivistä integraatiota opetussuunnitelmiin jo niiden suunnitteluvaiheessa sekä riittävän joustavia opetussuunnitelmien ja opetuksen toteutuksen rakenteita ja toteutusmalleja.

Osana opetussuunnitelmauudistusta Savoniassa päädyttiin ratkaisuun, jossa luotiin ammattikorkeakoulun yhteinen ammattiopintotasoinen opintotarjotin. Opintotarjottimen opinnot ovat kaikkien kuuden koulutusalan opiskelijoiden valittavissa ja sisällytettävissä henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. Tarjottimella on muun muassa Savonian

painalojen toteuttamia monialaisia opintokokonaisuuksia ja yhtenä kokonaisuutena myös yPolku-opinnot. Tällä ratkaisulla varmistetaan se, että tutkinto-ohjelmasta riippumatta opiskelija voi joustavasti ja suunnitellusti opintojen eri vaiheessa liittää opintoihinsa oman yritysideaansa edistämistä tukevia opintoja. Myöhemmin yPolku mahdollistettiin myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoille. Varsinaisten yPolku-opintojen lisäksi opiskelija voi liittää opinnäytetyön ja harjoittelun tukemaan yrittäjyystavoitteita joko osittain tai kokonaan.

Savonian yPolku-opinnot koostuvat neljästä viiden opintopisteen laajuudesta opintojaksosta: ideasta liiketoimintakonseptiksi, arvolupauksen luominen, asiakastestaus ja innovaation testaaminen. Liiketalouden tutkinto-ohjelman yrittäjä-suuntautumisvaihtoehdon opiskelijat suorittavat yPolku-opinnot osana tutkinto-ohjelman pakollisia ammattiopintoja. Muut opiskelijat voivat valita opinnot viiden opintopisteen kokonaisuuksina osaksi henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaansa. Opintojen valinnaisuus korostaa opiskelijan motivaation merkitystä: yritysidean aktiivisessa edistämässä opiskelijan kiinnostus ja uteliaisuus ovat edellytyksenä yPolku-opintojen tavoitteiden mukaiselle toteuttamiselle. Opintojen näennäinen vapaus tuo mukanaan opiskelijalle myös merkittävän vastuun opintojen etenemisestä – pelkkä opintopisteiden kerääminen ei riitä motivaatiotekijäksi.

Yksilöllisyys korostuu

Yrittäjyyden lähtökohdat ja tähän liittyvät opiskelijoiden yrittäjyysmotivaation taustatekijät vaihtelevat suuresti. Kädentaitoja korostavilla aloilla, esimerkiksi muotoilussa, lähtökohtana on tyypillisesti opiskelijan kehittämä tuoteaihio. Liiketaloudessa ja matkailu- ja ravitsemisalalla tuotteen sijasta opiskelijan kiinnostuksen kohteena voi taas olla olemassa olevan palvelukonseptin kehittäminen tai kokonaan uuden konseptin luominen. Kuvatuissa tilanteissa ollaan yrittäjyyden ensi askeleilla. Toisaalta opiskelijalla voi olla mahdollisuus ryhtyä yrittäjäksi vaikkapa yrityskaupan tai sukupolvenvaihdoksen kautta.

Tiet yrittäjyyteen ovat moninaiset, ja myös yritysideaat ovat ajallisesti yksilöllisiä. Erilaiset tarpeet aiheuttavat haasteita yritysidea edistävien opintojen toteuttamiselle. Savonian yPolku-opintojen toteutusmallissa jokaiselle opiskelijalle räätälöidään henkilökohtainen suunnitelma yritysidea edistämiseksi. Ensimmäisen Konseptista liiketoiminnaksi -opinto-

jakson osalta toteutussuunnitelma tehdään yhdessä yPolku-ohjaajan kanssa. Jakson sisältämät työpaketit suunnitellaan opiskelijan kulloistakin yritysidea ja yrittäjyyden vaihetta tukevasti. Opintojakson tavoitteeksi voidaan asettaa tarpeen mukaan esimerkiksi yrityksen perustamisedellytysten selvittäminen, tuotteen valmistustekniikan testaaminen tai markkinoiden tutkiminen. Suoritustavat ja opintojakson arviointi sovitaan niinkään yksilöllisesti. Ohjaajalta toimintatapa edellyttää opetussuunnitelmien tuntemista ja hyviä ohjauksellisia valmiuksia.

Ensimmäisen yPolku-opintojakson suorittamisen jälkeen tehdään väliarviointi, jossa ohjaaja ja tarpeen mukaan muut asiantuntijat arvioivat yhdessä opiskelijan kanssa yritysidean potentiaalia ja jatkokehitysedellytyksiä. Mikäli arvioinnin tuloksena yritysidean jatkokehitys nähdään yhteisesti perusteltuna, opiskelijan kanssa laaditaan seuraavien yPolku-opintojaksojen toteutussuunnitelmat aikatauluineen ja sovitaan, jatkaako ohjaajana ensimmäisen vaiheen ohjaaja vai voisiko joku toinen ohjaajaverkoston asiantuntija tukea opiskelijan yritysidean kehitysuuntaa paremmin. yPolku-opinnot kytketään aina kiinteästi opiskelijan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. Tällä pyritään varmistamaan, että opinnot muodostavat paitsi sisällöllisesti myös rakenteellisesti ehjän kokonaisuuden. Silloin myös opintojen kuormittavuustekijät tulevat huomioituksi jo suunnitteluvaiheessa.

Savonian yPolun toteutusmallissa keskeistä on verkostoituminen. Ohjaajien verkostossa on eri alojen asiantuntijoita, millä varmistetaan, että monilaisen ammattikorkeakoulun resurssit saadaan tehokkaasti opiskelijoiden käyttöön. Myös tästä näkökulmasta ohjaajan rooli on merkittävä. Opiskelija saattaa tarvita tukea juridisissa tai tutkimuksellisissa kysymyksissä, erilaisia testauslaboratorioiden palveluja tai vaikkapa apua perustettavan yrityksen rahoitusmahdollisuuksien selvittämisessä. Joskus voi olla, että yritysidean kehittäminen edellyttää sellaista osaamista tai resurssseja, joita ammattikorkeakoulun sisältä ei löydy. Tällöin voidaan hyödyntää ulkopuolisia verkostoja. Monialaiset ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin itsessään mahtavia resurssipankkeja – kunhan nämä resurssit vain saadaan joustavasti käyttöön.

yPolkua voidaan kuvata myös ammattikorkeakoulun sisäisenä esihautomotoimintana. Opiskelijalla on opiskeluaikanaan mahdollisuus kehittää yritysideaansa käytännössä riskittömästi laadukkaassa ohjauksessa huomattavan pitkälle ja tehdä tämän jälkeen tilanteeseen sopivia ratkaisuja varsinaisen yritystoiminnan aloittamisesta. Yksi mahdollinen ratkaisu voi

olla myös ideasta luopuminen. Mikäli tähän lopputulokseen päädytään perusteltujen analyysien kautta, voidaan varmasti todeta, että opiskelija on lisännyt omaa osaamistaan, vaikka se ei välittömästi konkretisoituisikaan yritystoimintana.

Yrittäjyyden tukeminen edellyttää ammattikorkeakoulukentässä monia toimenpiteitä. Yhtä yksittäistä ratkaisua tuskin on mahdollista löytää, eikä Savonian yPolku-mallikaan tällainen yksinään ole. Valtakunnallisessa Opala-kyselyssä yhtenä kysymyksenä on kysytty opiskelijan tilanetta työmarkkinoilla opintojen päättymisvaiheessa. Vuosina 2009–2013 Savoniasta valmistuneista ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista opiskelijoista yrittäjänä ilmoitti valmistumisvaiheessa toimivansa 2–4 %, ja vuonna 2014 tämä luku oli 7,8 % (Opala). Tästä näkökulmasta tarkasteluja näyttäisi siltä, että olemme oikealla tiellä.

Opiskelijan ohella yPolku-malli haastaa myös opettajan, jolla on yPolku-ohjaajana keskeinen rooli opintojen etenemisen varmistamisessa. Opiskelija on vahvemmin osa oppimisprosessia ja vähemmän opetuksen kohde. Opintojaksokohtaisten työpakettien osaamistavoitteiden ja suoritustapojen määrittely, aikataulutus ja arviointi vaativat opetussuunnitelmien syvällistä tuntemista sekä hyviä ohjaus- ja viestintätaitoja. Voidaankin sanoa, että opiskelijan vahvan yrittäjyysintention ohella myös ohjaavien opettajien yrittäjyyshenkisyydellä on merkittävä vaikutus yPolku-opintojen tavoitteiden toteutumiseen.

Savonian yPolku-opinnot pähkinänkuoressa

- Taustalla ovat ammattikorkeakoulun strategia ja tahtotila yrittäjyyden edistämiseen.
- Jokaiselle tutkinto-opiskelijalle on tarjolla 5–20 opintopisteen opintokokonaisuus.
- Sisältö, suoritustavat ja aikataulu räätälöidään opiskelijan yritys-ideaa tukevaksi.
- Opinnot suunnitellaan osaksi opiskelijan henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa.
- Vastuutoimijana ammattikorkeakoulussa toimii yPolku-ohjaajien verkosto.
- Opinnot mahdollistavat ammattikorkeakoulun laajojen resurssien joustavan hyödyntämisen opiskelijoiden yritysideoiden edistämiseksi.

- Opintoja on mahdollista suorittaa osana yamk-tutkintoja sekä avoimessa ammattikorkeakoulussa.

Opinnot tehostuvat

Korkeakouluopintojen etenemistä tutkittaessa merkittävimmäksi opintoja hidastavaksi tekijäksi on tunnistettu työssäkäynti. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintoja on hidastanut ennen kaikkea heikko opiskelumotivaatio (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 50).

Tavoitteellinen yritysidean kehittämisen sisällyttäminen osaksi ammattikorkeakouluopintoja voi parhaimmillaan edistää sekä yrittäjyydelle asetettuja tavoitteita että opintojen etenemistä. Opiskelijan vahvaa kiinnostusta ja sitoutumista yrittäjyystavoitteisiin voidaan yPolku-mallissa hyödyntää monella tapaa: opiskelijan opiskelumotivaatio kasvaa, ja hän pääsee kokemaan konkreettisesti opittavien asioiden hyödyn sekä testaamaan ideoitaan osana yritysideansa kehittämisprosessia. Tämä vahvistaa myös henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman osaamisperustaisuutta ja työelämäläheisyyttä.

Lähteet

- Arenen yrittäjyysuositukset. 2015. <http://www.arena.fi/sites/default/files/PDF/2015/Arenen%20YS%2012032015.pdf>, viitattu 20.5.2015.
- Opala – ammattikorkeakoulujen palautejärjestelmä. <http://opala.pkamk.fi/OpalaPublicReport>, viitattu 22.5.2015.
- Saarenmaa, K.; Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Savonia-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmat. <http://portal.savonia.fi/amk/fi/opiskelijalle/opetussuunnitelmat>, viitattu 21.5.2015.
- Uudistava Suomi: Tutkimus- ja innovaatiopolitiikan suunta 2015–2020*. 2014. Tutkimus- ja innovaationeuvoston asiakirja. http://www.tem.fi/files/41903/Tutkimus-_ja_innovaatiopolitiikan_suunta_2015_-_2020.pdf, viitattu 21.5.2015.
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. <http://vipunen.fi/fi-fi/amk/Sivut/Tutkinnon-suorittaneiden-sijoittuminen.aspx>, viitattu 22.5.2015.



Pois koulusta, pois luokasta – oppimista työelämässä

Hannu Kotila ja Kimmo Mäki

Johdanto

■ Yksi tapa liittää ammattikorkeakouluopintoja tiiviimmin työelämään on rakentaa hankkeita ja työelämäprojekteja, jotka pohjautuvat yrityksissä tapahtuvaan työskentelyyn. Perinteisesti työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on käytännössä tarkoittanut työharjoittelua ja opinnäytetöitä, ja nämä tavat periytyvät ammatillisten opistojen toiminnan historiasta. Askel eteenpäin työelämän suuntaan on työelämäprojekteissa tapahtuva oppimisen ohjaus.

Tässä artikkelissa kuvataan menetelmiä, joilla voi kehittää työelämäläheisiä oppimisympäristöjä. Miten osaamista syntyy työelämlähtöisissä ratkaisuisissa ja miten sitä kehitetään? Tämä artikkeli pohjautuu aiemmalle kehitystyölle (Mäki & Kotila 2013, Puhakka, Kotila & Mäki 2011) ja siitä saadulle palautteelle. Aiheesta on tehty myös opas (Kotila & Mäki 2014), jota on käytetty oppimisympäristöjen arviointiin. Tämä artikkeli perustuu oppaassa esiteltyihin tuloksiin.

Avainkäsitteitä

Jotta voidaan puhua aidosta työelämäyhteistyöstä, siinä on oltava kolme osapuolta: työelämäkumppani, opiskelija ja ammattikorkeakoulun opettaja. Tämä kolmikanta tarkoittaa yhteistyötä ja yhteistoimintaa. Siihen osallistuvat ammattikorkeakoulun edustajat ja opiskelijat sekä yritykset ja julkisen sektorin organisaatiot.

Toinen avainkäsite on käyttäjälähtöisyys. Sen lähtökohta on kaikkien osapuolten näkeminen ammattikorkeakoulun palveluiden käyttäjinä. Käyttäjälähtöisellä toiminnalla tarkoitetaan ammattikorkeakouluympäristössä yritysten, opiskelijoiden sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön tasarvoista yhteistoimintaa. Kaikki kolme toimijaa nähdään käyttäjinä ja toimintaprosessin omistajina. Käyttäjälähtöisyys sovittaa yhteen eri intressit

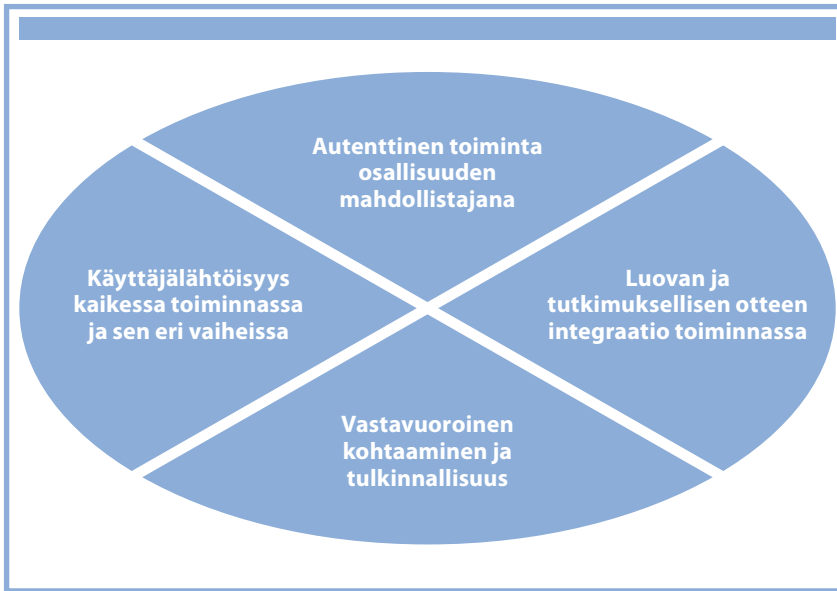
ja toiminnan rytmit, jolloin tuotoksista tulee kaikkia palvelevia. Käyttäjälähtöisyys ulottuu suunnittelusta aina arviointeihin saakka.

Käyttäjälähtöinen toiminta nojautuu avaintekijöihin, joiden on toteuttava kolmikantatoiminnassa (kuvio 1). Ensimmäiseksi koko toiminnan on tapahduttava aidoissa ympäristöissä ja tavoitteena on oltava konkreettiset palvelut, tuotteet tai järjestelmien kehittäminen. Oleellista valmiin tuotoksen rinnalla on käyttäjien yhteisöllinen kokemus valmisteluista ja verkostomaisesta kehittämistoiminnasta. Yhteistoiminnalliset oppimiskokemukset ovat avaintekijä ja merkki aidosta käyttäjälähtöisyydestä. (Rantanen & Kantola 2001.)

Käyttäjälähtöisyyden on toteuttava kaikissa toiminnan vaiheissa. Käyttäjälähtöisen toiminnan tulee toteutua jo kehitettävien tuotteiden, prosessien ja palvelujen suunnittelu- ja kartoittamisvaiheissa. Oppimisympäristöjen suunnittelun ja rakentamisen sekä toiminnan ja menetelmien suunnittelun ja toteutuksen tulee olla käyttäjälähtöistä. Ennen kaikkea toiminnan reaaliaikaisen arvioinnin, kehittämisen ja tuotosten arvioinnin tulee rakentua käyttäjälähtöisyydelle. Tämä vaatii käyttäjiltä eli opettajilta, opiskelijoilta ja muun työelämän toimijoilta joustavuutta sekä prosessi-orientoituneisuutta.

Kolmas elementti korostaa käyttäjälähtöisessä toiminnassa luovan ja tutkimuksellisen otteen olemusta. Oppimisympäristössä toimijaroolit vaihtelevat jatkuvasti eivätkä suunnitelmat saa olla liian yksityiskohdaisia. Tuolloin käyttäjien reaaliaikainen vaikuttaminen jää pieneksi ja opettajajohtoisuus saattaa korostua toiminnassa. Tämä onkin erityinen haaste opettajille, jotka ovat tottuneet suunnittelemaan ja ennakoimaan toimintaa. Oppimisympäristössä luova ja tutkimuksellinen ote toteutuu ennakoimattomissa oppimisen tilanteissa.

Neljäs avaintekijä on kyky tulkintojen mahdollistamiseen ja ymmärtämiseen toimijoiden välillä. Osaamisen kehittyminen ja jakaminen oppimisympäristössä mahdollistuu, jos osaamista voidaan vaihtaa ja tuottaa uutta yhteisesti. Käyttäjälähtöinen toiminta tarvitsee tulkintafoorumeita, joissa eri organisaatio- ja työkuulttuuritustaiset toimijat voivat yhdessä hahmottaa toiminnan fokusta ja luoda uusia tuotoksia. Tulkinnolle ja yhteisrakentelulle tulee asettaa tiloja oppimisympäristön toiminnassa. (Mäki & Saranpää 2012.)



Kuvio 1. Käyttäjälähtöisen oppimisympäristön onnistumisen avaintekijät (Rantanen & Kantola 2001 mukaillen).

Avainkäsite on myös työelämälähtöinen oppimisympäristö. Sen elementteinä ovat oppiminen työn kautta ja teoreettisten elementtien peilaaminen hankittuun osaamiseen.

Näiden käsitteiden kautta voidaan avata uusia näkökulmia opiskelijan osaamisen kehittämiseen. Se myös vaatii uutta ajattelua opettajilta. Taulukossa 1 kuvataan niitä pedagogisen ajattelun teemoja, joilla voidaan irrottaa koulu-, luokka- ja opettajakokeskeisestä ajattelusta osaamiskeskeisempään osaamista tuottavaan ajatteluun.

KOULUKESKEINEN PEDAGOGINEN AJATELUN	ENTISTÄ OSAAMISKESKEISEMPI PEDAGOGINEN AJATELUN
Minun opintojaksoni	Tavoiteltava osaaminen
Minun sisältöni	Yhdessä määriteltävä tavoiteltava osaaminen
Minun opetukseni luokassa	Oppia voi missä vaan aidoissa tilanteissa
Minun järjestämäni tentti	Osaamisen arviointi, opiskelijoiden vertaisarviointi osana opiskelua ja lopussa
Minun opetuksessani, näillä sisällöillä, tässä aineessa, sopiva opiskelijamäärä on N	Kokonaisuuksien rakentaminen yhteistyöllä, lähtökohtana osaamisen määrittely

Taulukko 1. Koulukeskeisen pedagogisen ajattelun ja osaamiskeskeisen pedagogisen ajattelun erot.

Työelämälähtöisyyden ja osaamisperustaisuuden vaatimukset muuttuvat konkreettiseksi toiminnaksi hankeyhteistyössä, jota ammattikorkeakoulu-toimijat tekevät työelämän kanssa. Se voi tarkoittaa monenlaisia toimin-

toja: koulutuksen järjestäjän hallinnoimia projekteja, työharjoittelua, opinnäytetyön tekemistä sekä koulutusohjelman tarjoamia työelämälähtöisiä polkuopintoja. Työelämässä tarvittavan osaamisen kehittäminen on ammattikorkeakoulujen toiminnan ydin, ja työelämän kanssa tehtävässä hankeyhteistyössä tämä ydin on elävimmillään.

Ammattikorkeakoulun opettajan kannalta tämä tarkoittaa, että opettajan on pystyttävä yhdistämään työssään kolme laajaa sisältöä, jotka kaikki vaativat erilaista osaamista. Nämä ovat opettajan substanssiosaaminen, pedagoginen ammattitaito sekä alueellinen, soveltava tutkimus- ja kehitystyö, joka palvelee työelämää. Kaikkien kolmen osatekijän yhdistäminen on vaativaa: opettajan on oltava samanaikaisesti ammattitaitoinen opettaja, oman alansa asiantuntija sekä tutkija ja kehittäjä.

Perinteiset opetusmenetelmät eivät riitä, jos oppimisen halutaan tapahtuvan koulutuksen ja työn rajapinnalla tai kokonaan yritysten ja julkisten organisaatioiden toimintaympäristössä. Tarvitaan uusia pedagogisia ratkaisuja, jotka edistävät tutkivaa ja kehittävää oppimista.

Kun toiminnan muodot määritellään työelämälähtöisiksi, tarkoituksena on tavoitella mahdollisimman autenttista työskentely-ympäristöä ja työmuotoja. Mikä sitten tekee toiminnasta ja ympäristöstä autenttisen? Kuinka työelämälähtöisiä kehitetyt ratkaisut korkeakoulun ja työelämän välillä todellisuudessa ovat? Miten osaamista syntyy ja kehitetään työelämälähtöisissä ratkaisuisissa? Entä millaista tämä osaaminen on? Kuka määrittelee ja käynnistää työelämäläheisen toiminnan ammattikorkeakoulun, opiskelijan ja yritysten välillä? Entä missä se tapahtuu? Näitä kysymyksiä käsitellään seuraavaksi.

Koulukeskeinen opetussuunnitelman tulkinta

Työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä lähdetään usein rakentamaan ammattikorkeakoulun intressien perusteella. Ammattikorkeakoulu perustaa toimintaympäristön, jonka toimintaan se kutsuu yritykset ja opiskelijat. Kyseisen oppimisympäristön rytmitys ja työroolit saattavat pohjautua ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaan. Tällöin ammattikorkeakoulu määrittelee intressit, rytmit, toimintaroolit ja käsityksen osaamisen kehittämisestä. Muut toimijat sovittavat toiveensa ja tarpeensa koulun

mukaan. Voidaanko tätä kutsua työelämälähtöiseksi ja autenttiseksi toiminnaksi?

Koulukeskeisessä toiminnassa ammattikorkeakoulutoimintaa määrittelee joustamaton opetussuunnitelman tulkinta. Se vaikuttaa opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajien rooleihin yhteistoiminnassa. Suunnitelmat, toimintamallit, erilaiset ratkaisut ja toimintaympäristöt muokataan ammattikorkeakoulun tarpeista ja tavoitteista käsin. Jos koulun intressejä ei onnistuta yhdistämään opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa, mahdolliset hankkeet irtautuvat varsinaisesta ammattikorkeakoulun opetus- ja ohjaustyöstä. Ne muuttuvat yksittäisiksi tilaustöiksi, joita opettajat työstävät työelämälle. Myös opetussuunnitelma-ajattelun on muututtava. OPS-ajattelun muutosta kuvataan taulukossa 2.

	OPPILAITOSKESKEINEN OPS-AJATTELU	OSAAMISPERUSTEINEN OPS-AJATTELU
Kohde	Oppisisällöt	Työtodellisuus
Tavoitteet	Koulutuspolitiikasta	Toimintaympäristöstä
Sisältö	Oppiaineet	Ammatilliset osaamisalueet
Suunnittelu	Opettajien toiminta	Opiskelijan toiminta
Keskeinen yksikkö	Opettajan oppitunti	Opiskeltava kokonaisuus

Taulukko 2. Oppilaitoskeskeisen ja osaamiskeskeisen OPS-ajattelun erot.

Käyttäjälähtöisyyden oivaltaminen on ulospääsy koulukeskeisestä toiminnasta (mm. Heikkanen & Österberg 2012). Laajasti ymmärrettynä käyttäjälähtöisyys voidaan määritellä eri tavoin ilmenevänä ja eritasoisena integroitumisena asiakkaan kanssa.

Käyttäjälähtöisyydellä tavoitellaan palvelujen ja tuotteiden loppukäyttäjien tarpeisiin vastaamista ja uusien tarpeiden luomista. Käyttäjien hyödyntäminen toiminnassa perustuu ajatukseen, että käyttäjillä on esimerkiksi kehiteltävän tuotteen tai palvelun kannalta oleellisia tietoja ja taitoja, joita ei muualta löytyisi. Jotta käyttäjälähtöinen toiminta onnistuu, on tärkeä ymmärtää, keitä ovat kyseisen toiminnan aidot käyttäjät.

Käyttäjätiedon merkitys innovaatioprosessien eri vaiheissa vaihtelee toimintaympäristöittäin ja toimialoittain. Tuotteen tai palvelun kehittäjän, tuottajan, välittäjän ja kuluttajan roolit voivat vaihdella toimijalta toiselle tai integroitua työprosessien aikana.

Käyttäjälähtöisen toiminnan logiikan tulisi ohjata myös ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä. Käyttäjälähtöisellä toimin-

nalla tarkoitamme, että kaikki kolmikannan toimijat osallistuvat toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Näin ollen kaikki osapuolet ovat tasaveroisia ammattikorkeakoulupedagogiikan käyttäjiä. Tämä edellyttää opettaja- ja koulukeskeisen toiminta-ajattelun romuttamista.

Tämän tyyppisessä yhteistyössä toimintaroolit vaihtuvat ja reviierejä ylitetään: kaikki toimijat saattavat olla ajoittain ohjaajia, kehittäjiä, ideoijia ja toteuttajia. Toimiva oppimisympäristö rakentuu yhteistoiminnassa kolmen käyttäjän intressejä sovitellen. Käyttäjälähtöisen ajattelun mukaisesti jokainen toimija toimii monialaisesti ja moniulotteisesti koko hankkeen ajan siten, että perinteiset toimintaroolit sekoittuvat.

Autenttisen oppimisympäristön onnistumisen avaimia ovat siis käyttäjälähtöinen suunnittelu sekä yhteinen intressi, toiminta ja toiminnan kehittäminen. Tämä edellyttää käyttäjäkokemuksen ja käyttäjätiedon hankkimista (Heikkanen & Tuomi 2012).

Ensi vaiheessa tulisi selvittää, ketkä ovat todellisia loppukäyttäjiä. Ammattikorkeakouluympäristössä tämä tarkoittaa, että opetus- ja ohjaustyö, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä alueellinen vaikuttamistyö muun työelämän kanssa ei saa pohjautua vain ammattikorkeakoulun omiin intresseihin ja käsityksiin hyvästä. Käyttäjälähtöisyys edellyttää ammattikorkeakoulun avaavan suunnittelun, toiminnan toteutuksen ja arvioinnin yhteistoiminnalle opiskelijoiden ja muun työelämän kanssa.

Arvioinnin avuksi

Taulukossa 3 on esitetty arviointimittari eli joukko kysymyksiä, joiden avulla voi arvioida käyttäjälähtöisyyden astetta ja erilaisia onnistumisen kriittisiä pisteitä. Mittaria voi käyttää myös suunnittelun ja arvioinnin pohjana. Jokaiselle kolmikannan osapuolelle, eli opiskelijoille, opettajille ja muun työelämän edustajille, on oma listansa.

Mittaristo pohjautuu aiemmille tutkimuksillemme käyttäjälähtöisestä toiminnasta (ks. Puhakka, Kotila & Mäki 2011; Mäki & Kotila 2013; Kotila & Mäki 2012). Taustalla on Haaga-Helia ammattikorkeakoulun tutkimushanke, jossa tutkittiin työelämälähtöisen oppimisympäristön toimintaa opettajien, opiskelijoiden ja elinkeinoelämän yhteistyökumppaneiden näkökulmasta. Hanke tuotti mallinnuksen sekä hyvin toimivasta että heikosti toimivasta ammattikorkeakoulun oppimisympäristöstä.

OPPIMISYMPÄRISTÖRATKAISUT YRITYS- JA TYÖELÄMÄKUMPPANIE NÄKÖKULMASTA

Onnistumisen avaimet	Kriittiset pisteet
<ul style="list-style-type: none"> Miten yritysten tarpeet on huomioitu varhaisessa vaiheessa? Miten yritysten yhteistyöstä saatu hyöty kattaa panostetut resurssit? Miten yritys saa lisäarvoa enemmän kuin normaalilla toiminnallaan? Miten varmistetaan opettajien aktiivisuus ja yhteystoiminta yrityksen suuntaan? Miten organisoidaan säännölliset ja tapaamiset vuodenkierrossa? Miten varmistetaan yritykselle aktiivisempi rooli koulutuksen kehittämisessä? 	<ul style="list-style-type: none"> Mikä on toiminnan kannalta järkevä määrä opettajien ohjaukseen työpajoilla? Miten oppinäytteet esitetään ja käsitellään yritysten kanssa? Miten estetään yrityksen vanhojen asiakassuhteiden kuormittaminen? Miten ratkaistaan opetuksen ja yrityksen aikataulujen erot? Kuka on amk-yhdyshenkilö yrityksiin päin? Millainen oppija on yritys tässä toiminnassa?

OPPIMISYMPÄRISTÖRATKAISUT OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

Onnistumisen avaimet	Kriittiset pisteet
<ul style="list-style-type: none"> Millainen on opiskelijoiden oma vastuu toiminnassa? Miten opiskelijoiden verkostoituminen toimii kolmikannassa? Miten mahdollistetaan oppiminen toimintaympäristössä? Miten opitaan teorian soveltamista käytännön työssä? Miten opitaan työrooleja, yhteistyötaitoja ja kommunikointitaitoja? Miten saadaan autenttista (ei simuloitua) työelämäkokemusta? 	<ul style="list-style-type: none"> Miten ohjaus ja arviointi toteutetaan kolmikantaisesti? Miten vältetään epäselvät tavoitteet ja tehtäväsiannot hankkeessa? Miten huolehditaan tehtävien rytmittämisestä? Miten yhdistetään opiskelijoiden työssä oppiminen ja korkeakoulumaisuus? Miten varmistetaan, että opiskelijat eivät ole yrityksissä vain työvoimana? Miten oppimisympäristössä kertyvä osaaminen huomioidaan opiskelijan opinnoissa?

OPPIMISYMPÄRISTÖRATKAISUT OPETTAJAN KANNALTA

Onnistumisen avaimet	Kriittiset pisteet
<ul style="list-style-type: none"> Miten opetus suunnitelmien tulkinat on ajateltu, jotta oppimisympäristössä tapahtuva oppiminen voidaan sisällyttää opintoihin? Miten monipuolisesti opettajan toiminta on roolitettu? Millainen toiminnallinen käsikirjoitus on hankkeissa? Miten ammattikorkeakoulun, opiskelijoiden ja yritysten rytminen erillaisuus on ratkaistu? Miten oppimisympäristö edistää yritysyhteistyötä ja verkostoitumista? Mitkä ovat opintokokonaisuudet joihin oppimisympäristö linkittyy? Oppimisympäristötoiminnan mitoittaminen opettajan työaikaan? 	<ul style="list-style-type: none"> Miten vältetään koulumainen toiminta ja opettaja-keskeisyys? Miten varmistetaan yhteistoiminnallisuus kolmikantatyössä? Miten ohjaus ja arviointi on järjestetty? Miten organisoidaan säännölliset ja tapaamiset vuodenkierrossa? Kuka on amk-yhdyshenkilö yrityksiin päin? Millainen oppija opettaja on tässä toiminnassa?

Taulukko 3. Onnistumisen avaimet ja kriittiset pisteet kolmikannan eri näkökulmista.

Tehokkaammin opintopisteitä ja osaamista

Tässä esiteltyjen näkökulmien saama palaute on osoittanut, että osaamiskeskeiselle ajattelulle on tarvetta. Osaamisen tuottaminen työelämähankkeissa vaatii kaikkien tahojen yhteistyötä. Edelleen keskusteluissa nousee jatkokysymyksiä: Miksi opiskelijoilta edellytetään erillisiä raportteja työelämähankkeista? Eikö hankkeissa hankittu osaamisen dokumentointi riitä?

Toinen haaste on opettajien suhde työelämäyhteistyöhön. Nykyiset käytännöt monissa ympäristöissä eivät edesauta hanketyöskentelyä, vaan opettajan on helpompaa toimia vanhan toimintatavan mukaan kurssien vetämisessä.

Muita haasteita ovat ohjaus- ja arviointikäytäntöjen rakentaminen oppimisympäristöjen toimintaan sekä käyttäjälähtöisyyden kirkastaminen oppimisympäristöjen toiminnassa (ammattikorkeakoulujen intressit, opiskelijoiden intressit, yritysten intressit). Suuri ongelma on myös henkilöitymisen vaara yritys yhteistyössä. Henkilösidoksien rinnalle on luotava sidoksia myös organisaatioiden välille. Näin saadaan jatkuvuutta henkilövaihdostilanteissa.

Ammattikorkeakoulujen on entisestään panostettava ilmapiiriin, joka kannustaa riskinottoon, jotta myös hanketoimintaa vierastavat opettajat saadaan hyväksymään uudenlaiset toimintamallit joko paritoiminnan kautta tai muilla keinoin. Hyvien ohjauskäytäntöjen ja toimivan opiskelijan roolituksen edistämiseksi voisi olla avuksi sisäinen benchmarking-toiminta. Mikäli edellytyksiä hanketoimintaan halutaan parantaa, on lähdettävä siitä, että opetussuunnitelmia kehitetään hanketyöskentelyä mahdollistaviksi.

Lähteenä käytetyt arviointiaineistot ovat osoittaneet, että käyttäjälähtöisissä työelämähankkeissa opiskelijoiden opintojen eteneminen ja opintopistekertymät ovat parempia. Käyttäjälähtöiset työelämähankkeet ovat yksi tapa tehostaa ammattikorkeakouluopintoja sekä madaltaa työllistymiskynnystä.

Lähteet

- Heikkanen, S. & Tuomi, L. 2012. ”Living Lab -toimintatapaan sopivia tutkimusmenetelmiä.” – H. Kotila & A. Mutanen (toim.). *Käytäntöä tutkimassa*. HAAGA-HELIA puheenvuoroja 2/2012. Vantaa: Multiprint. 20–30.
- Heikkanen, S. & Österberg, M. (toim.) 2012. *Living Lab ammattikorkeakoulussa*. Ammattikorkeakoulujen neloskierre -hanke. Vantaa: Multiprint.
- Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) 2012. *Käytäntöä tutkimassa*. HAAGA-HELIA puheenvuoroja 2/2012. Vantaa: Multiprint.
- Kotila, H. & Mäki, K. 2014. *Toimiva oppimisympäristö: Opas kehittelyyn ja arviointiin*. Helsinki: Unigrafia.
- Mäki, K. & Kotila, H. 2013. Seittiyhteistyötä vai totuttuja latuja pitkin? Amk-opettajien, yritysten ja amk-opiskelijoiden käsityksiä työelämälähtöisistä oppimisympäristöistä. – OPIT – työelämälähtöisten oppimisympäristöjen tutkimus- ja kehittämishanke HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa. Julkaisematon raportti.
- Mäki, K & Saranpää, M. 2012. ”Johtamistoimintaa kehittämässä.” – K. Mäki & T. Palonen (toim.). *Johtamisen tilat ja paikat*. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura. 54–78.
- Puhakka, N., Kotila, H. & Mäki, K. 2011. Koulu- vai käyttäjälähtöisyyttä. – OPIT – työelämälähtöisten oppimisympäristöjen tutkimus- ja kehittämishanke HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa. Julkaisematon väliraportti.
- Rantanen, T & Kantola, T. 2001. ”Kohti käyttäjälähtöistä aluekehitystyötä.” – Ammattikasvatuksen aikakausikirja 3/2011. Saarijärvi: OKKA-säätiö. 7–24.

Opiskelijat master-pedagogiikkaa kehittämässä



Kirsi Koivunen ja Liisa Kiviniemi

Johdanto

■ Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) on antanut arvion suomalaisten ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toinnasta eli TKI-toinnasta. Arvioinnin tuloksena Maassen, Kallioinen, Keränen, Penttinen, Spaapen, Wiedenhofer, Kajaste & Mattila (2012) toteavat, että ylemmää ammattikorkeakoulututkintoa eli master-tutkintoa suorittavien opiskelijoiden osaamista ja oppimistoimintaa ei vielä riittävästi hyödynnetä ammattikorkeakoulun TKI-toinnassa. Tulevaisuudessa asiantuntijat tarvitsevat yhä enemmän uudenlaista pedagogista ja tutkimus- ja kehittämisosaamista. Lisäksi tarvitaan laaja-alaista yhteistoimintaosaamista tiimeissä ja laajemmin erilaisissa yhteistyöverkostoissa sekä valmiuksia toimia projekteissa. (Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta innovaatiojärjestelmässä 2010, 11.)

Oulun ammattikorkeakoulussa (Oamk) edellä mainittuihin arviointituloksiin vastattiin käynnistämällä koulutusta ja TKI-toimintaa yhdistävä kehittämistyö, jota on toteutettu yhteisvoimin: mukana on ollut opettajia, opiskelijoita ja työelämän edustajia. Tässä artikkelissa kuvataan vuosina 2013–2014 toteutettua kehittämistyötä. Työn tavoitteena oli parantaa master-koulutuksen tuloksellisuutta siten, että se nivotaan entistä tiiviimmin osaksi Oamk:n opetus-, tutkimus- ja kehitystyötä työelämässä tarvittavan osaamisen edistämiseksi. Tarkoituksena oli, että kehittämistyön myötä master-tutkinto-ohjelmien opiskelijoilla ja työelämän yhteistyökumppaneilla on aiempaa aktiivisempi rooli tutkinto-ohjelmien laadun parantamisessa suunnittelusta arviointiin. Lisäksi tavoitteena oli edistää opiskelijoiden opintojen etenemistä, tutkinnon saamista ja työllistymistä.

Sosiaali- ja terveystieteiden yksikön master-koulutuksesta valittiin kymmenen kehittäjäopiskelijaa työstämään pedagogista näkökulmaa yhdessä opettajien kanssa. Opiskelijoiden valinta kehittäjäopiskelijoiksi perustui

heidän omaan kiinnostukseensa pedagogisesta kehittämisestä. Kehittäjäopiskelijoiden ensimmäinen tehtävä oli koostaa ja analysoida syksyn 2013 opetuksen toteutuksen arvioinnit. Arviointia ja palautteita antoivat syksyllä 2013 aloittaneet master-opiskelijat (n=60).

Palautteiden pohjalta kehittäjäopiskelijat laativat koosteen koko opiskelijaryhmän master-pedagogiikkaan liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista. Lisäksi he järjestivät pedagogiikkaan liittyvät opiskelijatyöpajat maaliskuussa ja toukokuussa. Työpajojen työskentelyn pohjaksi laadittiin diasarja pedagogiikan teoreettisista lähtökohdista sekä tutkivasta, kehittävästä ja yhteistoiminnallisesta oppimiskäsityksestä, joka on valittu Oamk:n yhteiseksi oppimiskäsitykseksi. Tästä syntyi alustava luonnos master-koulutuksen pedagogisista periaatteista. Luonnosversio lähetettiin kahdelle työelämän edustajalle kommentoitavaksi. Kommentit lisättiin luonnokseen. Lopuksi vielä pohdittiin pedagogiikan näkökulmaa työpajassa yhdessä master-koulutuksessa toimivien opettajien kanssa.

Lähtökohtia pedagogiikan rakentamiseen

Master-koulutuksessa on käytössä osaamisperustainen opetussuunnitelma. Opiskelijan osaaminen kuvataan oppimistuloksina eli osaamistavoitteina Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä (European Qualifications Framework, EQF). Siinä ylempät ammattikorkeakoulututkinnot sijoitetaan tasolle seitsemän. Tällä tasolla oppimisen tavoitteena ovat esimerkiksi tietojen osalta erikoistuneet, osittain työ- tai opintoalan huippuosaamista vastaavat tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja tutkimuksen perustana. Lisäksi tiedollisena tavoitteena on oman alan ja muiden alojen rajapintojen tietoihin liittyvien kysymysten kriittinen ymmärtäminen.

Rauhalan (2012) mukaan osaamisvaatimusten perusteella ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteena on tuottaa laaja-alaista osaamista, kuten johtamistaitoja, ja kapea-alaista erikoisosaamista, esimerkiksi omalla ammattialalla tarvittavien käsitteiden, menetelmien ja tietojen hallintaa.

Maassen ym. (2012) esittävät, että ylempät ammattikorkeakoulututkinto-opinnot tulisi kytkeä tutkimus- ja kehitystoimintaan oman ammattikorkeakoulun profiilin ja painoalojen mukaisesti kaikilla koulutusaloilla. Kaikissa Oamk:n tutkinto-ohjelmissa huomioidaan oppimisprosessin yhteys ammattikorkeakoulun strategiaan ja sen määrittelyihin painoaloihin, jotka ovat tulevaisuuden terveys ja hyvinvointi sekä

energia, luonnonvarat ja ympäristö, sekä yhteisiin teema-alueisiin, jotka ovat yrittäjäyys ja uusi liiketoiminta, innovatiiviset tuotteet ja palvelut sekä älykäs oppiminen. Myös ylempien ammattikorkeakoulututkinto-opiskelijoiden potentiaali tutkimus- ja kehitystoiminnassa ja sen kehittämässä tulee hyödyntää täysimääräisesti (Isohanni 2013, 45–47). Kaikki nämä asiat otettiin huomioon kehittämistyössä. Tarkoituksena oli korostaa opiskelija- ja käyttäjälähtöisyyttä, jotta työelämän osaamista ja alueen kilpailukykyä voidaan lisätä.

Kohti yhteisöllistä oppimista

Kehittämistyössä korostettiin ensinnäkin oppimisen yhteistoiminnallista ja keskustelevaa luonnetta sekä yhteistoimintaa työelämän toimijoiden, opiskelijoiden ja opettajien kesken. Työn taustalla oli ajatus siitä, että oppiminen perustuu yksilön toimintaan ja siitä kertyviin käytännön kokemuksiin, joissa sosiaalinen vuorovaikutus toisten opiskelijoiden, opettajien ja työelämän toimijoiden välillä on merkittävässä roolissa (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 246–249).

Kehittäjäopiskelijoiden kokoaman opiskelijapalautteen mukaan master-koulutuksessa on keskeistä syvätason oppiminen, laajojen kokonaisuuksien hahmottaminen ja osaamisen rakentumisprosessi. Oppimisen mahdollistavat uudet oivallukset, joissa yhdistyvät luovuus, teorian tieto, oma ja jaettu kokemus sekä tiivis yhteys työelämään. Lisäksi palautteissa korostui opiskelijan oma vastuullisuus, minkä tulisi näkyä niin pienryhmätyöskentelyssä, itsenäisessä työskentelyssä kuin suurryhmässä opiskelussa. Yhteistoiminnallisuudesta on hyötyä kaikissa näissä palautteissa mainituissa oppimisen tavoissa.

Yhteiskehittely ja yhteistoiminnallisuus edellyttävät, että osallistujat sitoutuvat koko työskentelyn ajan jakamaan osaamistaan ja haasteitaan yhdessä. Se ei ole vain yhdessä työskentelyä vaan tiedon rakentamista ja työelämän kehittämistä yhdessä (Sharan & Sahlberg 2002, 402). Olennaista on jakaa tietoa ja kannustaa muita keskinäisen kilpailun ja itsekkyyden sijaan (Siltala 2009, 69).

Yhteistoiminnallinen oppiminen on myös tiiviisti yhteydessä itseohjautuvuuteen. Yhteisöllisyys tukee yksilön itseohjautuvuuden kehittymistä ja itseohjautuvuuden vahvistuminen edesauttaa yksilöä toimimaan ja oppimaan yhdessä muiden kanssa (Merriam, Sharan, Caffarella & Baumgartner 2006, 105, 107). Yhteisöllisessä oppimisessa selitettävät ilmiöt ja

tapahtumat muutetaan kysymyksiksi tai ongelmiksi, joita lähdetään yhdessä ratkaisemaan. Kun hankittu tieto jaetaan muiden kanssa, koko yhteisön tieto lisääntyy ja ymmärrys syvenee (Siltala 2009, 69).

Vaikka oppiminen on yksilössä tapahtuvaa muutosta eikä voida ajatella yhteisön muuttuvan ilman yksilöiden muuttumista, ovat asiantuntijat (Johnson & Johnson 2006; Johnson, Johnson & Smith 2007; Kotnour & Landacta 2007; Hsiung 2010) todenneet, että yhteisön oppiminen on enemmän kuin yksilöiden oppimisen summa. Moniammatillinen yhteistoiminta on master-koulutuksessa tarkoituksenmukaista, koska työelämässä toimitaan ja työskennellään yhdessä monien ammattiryhmien kanssa.

Monipuoliset oppimisympäristöt yhteistyön mahdollistajina

Toiseksi kehittämistyössä otettiin huomioon erilaisten oppimisympäristöjen merkitys koulutuksen tuloksellisuuden parantamisessa. Oamk:ssa oppimisympäristöt suunnitellaan niin, että ne mahdollistavat eri koulutustasojen opiskelijoiden moniammatillisen yhteistyön nykytekniikkaa hyödyntäen. Moniammatillinen pienryhmätyöskentely on tapa hyödyntää ja jakaa opiskelijoilla jo olemassa olevaa osaamista niin fyysisissä kuin virtuaalisissa ympäristöissä. Kehittäjäopiskelijoiden kokoamassa opiskelija-palautteessa korostui opiskelijoiden keskinäisen reflektiivisen keskustelun merkitys, joka on yksi tapa hyödyntää ja syventää opiskelijoilla jo olevaa osaamista. Keskustelu voi tapahtua lähipäivien aikana tai verkossa lähipäivien välillä. Erityisen toimivina pidettiin oppimisolustalle annettavia ennakkotehtäviä, joihin palataan lähiopetuksen aikana ja joita opettaja kommentoi.

Tutkimus- ja kehittämishankkeet toimivat yhteiskehittämisen oppimisympäristöinä, joissa opiskelija ratkoo työelämän ongelmia ja haasteita. Monipuoliset oppimisympäristöt mahdollistavat eri toimijoiden kanssa verkottumisen sekä edistävät opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Laajasti ajateltuna oppimisympäristö nähdään paikkana, missä ihmiset voivat käyttää hyväksi mahdollisuuksia selvittää asioita ja rakentaa toimivia ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. Toiminta on aktiivista ja ratkaistavien ongelmien tulee olla autenttisia ja oppijalle merkityksellisiä (Heikkilä 2006, 279). Opiskelija tekee opinnäytetyönsä pääsääntöisesti työelämä-

tai hanketoimijan toimeksiantona. Opetukseen integroidun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan tuloksena saavutettu uusi tieto, taito, tuote, palvelu, menetelmä tai toimintatapa on toimeksiantajan hyödynnettävissä. Opinnäytetyö ja siihen integroidut opinnot edistävät opiskelijan johtamis- ja kehittämisosaamista sekä kykyä johtaa yhteistoiminnallisia kehittämisprosesseja.

Oppiminen master-koulutuksessa on paikasta ja ajasta riippumatonta. Opiskelija työskentelee yhtäältä aidoissa työelämän tilanteissa ja toisaalta virtuaalisissa ympäristöissä. Tällaiset toimintatavat mahdollistavat myös työelämän joustavan tulon osaksi oppimisympäristöä. Ne myös mahdollistavat, auttavat ja joustavoittavat oppimista sekä synnyttävät ja ylläpitävät toimijoissa uteliaisuutta ja oppimisen mielekkyyttä (vrt. Ryymin 2014, 10).

Opettajan rooli ohjaajana ja kehittäjänä

Kolmanneksi kehittämistyössä korostettiin opettajan roolia opiskelijoiden osaamisen kehittämisessä. Osaamisen syvenemistä tukee läpi koko opiskelun monipuolinen opettajien ohjaus ja jatkuvaan, kehittävään arviointiin perustuva henkilökohtainen opintosuunnitelma. Ohjauksen työvälineinä käytetään myös erilaisia sähköisiä työkaluja, kuten opiskelijaintra Oivaa, oppimisalustoja ja AC-yhteyksiä. Opettaja toimii yhteistoiminnassa toisten opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa opiskelijan oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijat seuraamaan ja tarkastelemaan sekä omaa että muiden oppilaiden toimintaa ja ajattelua itsearviointin ja vertaisarviointin avulla, tarjota opiskelijoille mielekkäitä opiskelu- ja toimintamalleja sekä toimia asiantuntijan esimerkkinä yhteisössä. Hänen tulee luoda olosuhteet, jotka mahdollistavat aktiivisen opiskelun ja oppimisen niin yksilönä kuin ryhmänäkin. Lisäksi hänen tehtävänä on tukea itseohjautuvuuden kehittymistä ohjauksen avulla. (Vrt. Ryymin 2014, 11–12.) Opettaja myös tutkii ja kehittää työelämää yhdessä opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa.

Arvioinnilla tuetaan opiskelijan asiantuntijuuteen kasvua. Opiskelijan osaamista arvioidaan suhteessa opintojakson tavoitteisiin ja arviointikriteereihin, jotka on kuvattu opintosuunnitelmassa. Arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista ja monipuolista. Arvioinnissa hyödynnetään opiskelijoiden tekemiä itse- ja vertaisarviointeja. Opiskelijalla on mahdollisuus myös aiemmin tai muualla (työssä) hankitun (AHOT) tai hankittavan

(HOT) osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Opiskelijan on opiskelunsa suunnittelussa mahdollista rakentaa henkilökohtainen opintopolku opinnollistamalla työtä ja hyödyntämällä laajasti koko Oamk:n ylempien amk-tutkinto-ohjelmien tarjontaa.

Yhteinen kehittämistyö jatkuu

Oamk:ssa vuosina 2013–2014 toteutettu kehittämistyö on tiivistänyt yhteistoimintaa ja aktivoinut erityisesti opiskelijoiden osallisuutta opintojen suunnitteluun. Myös yhteistyö keskeisten työelämäkumppaneiden kanssa on tiivistynyt ja työelämän edustajat ovat aiempaa aktiivisemmin mukana master-koulutuksen kehittämisessä muun muassa tutkimus- ja kehittämishankkeiden kautta. Opinnäytetyön kytkeminen tiiviisti muihin opintoihin ja työelämäyhteistyöhön sekä verkko-oppimisen lisääminen näyttävät alustavien tulosten mukaan edesauttavan opintojen etenemistä ja master-tutkinnon valmistumista. Lähes kaikki syksyllä 2013 aloittaneen ryhmän opiskelijoista (63 opiskelijaa) valmistuvat kahden vuoden kuluessa opintojen aloittamisesta. Joulukuussa 2014 toteutetun opiskelijoiden ja opettajien yhteisen arviointityöpajan tulosten mukaan opiskelijat olivat saavuttaneet tarkoituksenmukaista ja urakehitystään palvelevaa osaamista kehittämisessä ja johtamisessa. Palautteen mukaan heidän osaamisensa oli lisääntynyt myös ryhmätyöskentelytaitojen ja yhteistoiminnallisten kehittämisen menetelmien osalta.

Opettajilta edellä kuvattu master-koulutuksen pedagogiikan toteuttaminen vaatii taitoa innostaa ja kannustaa opiskelijoita sekä taitoa toimia opiskelijoiden osaamisen kehittymisen valmentajana. Opettajalla tulee olla taitoa solmia ja ylläpitää yhteistyökumppanuuksia ja samalla myös rohkeutta ylittää oppiaineen ja toimialojen rajoja. Opiskelijalta vaaditaan itseohjautuvuutta, uteliaisuutta ja sitoutuneisuutta heittäytyä haastaviinkin tilanteisiin ja rohkeasti kokeilla uutta. Tällaisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii työelämän edustajilta sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja taitoa mahdollistaa opiskelijalle oppiminen työelämän autenttisissa tilanteissa. Tärkeää kaikkien osapuolten toiminnassa on sen kytkeytyminen tarkoituksenmukaisiin teoreettisiin lähtökohtiin ja toiminnan perustelu tutkitulla tiedolla. Master-koulutuksessa toteuttamamme kehittämistyö tukee työ- ja elinkeinoministeriön (2012) työelämän kehittämisstrategian 2020 visiota, jonka peruselementtejä ovat osaava työvoima, innovointi ja


yhteistyötaidot sekä hyvä johtaminen ja luottamus työelämän eri toimijoiden kesken.

Oamk:ssa master-koulutuksen kehittäminen jatkuu monialaisena toimintana, jossa kehitetään tarkoituksenmukaisia monialaisia opintoja sekä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Lisäksi kehittämistyöstä saadut tulokset ja kokemukset haastavat edelleen kehittämään toimivaa työelämän, opettajan ja opiskelijoiden kolmikantamallia (Ahonen & Nurminen 2009, 77–82). Kolmikantamalliin ja erityisesti opettajuuteen liittyvä kehittäminen jatkuu valtakunnallisessa opetusministeriön rahoittamassa Ylempi ammattikorkeakoulututkinto vahvaksi TKI-vaikuttajaksi -hankkeessa. Hankkeessa myös arvioidaan tehtyjen ratkaisujen vaikuttavuutta systemaattisen, realistisen arvioinnin lähestymistapaa käyttäen opettajien, opiskelijoiden ja yhteistyökumppanien näkökulmasta.

Lähteet

- Ahonen, P. & Nurminen, R. 2009. ”Työelämän kehittäminen kolmikantamallin avulla – kokemuksia terveysalalta.” – B. Varjonen & H. Maijala 2009 (toim.). *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto: Osana innovaatioympäristöjä*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 3/2009. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Paino Oy. 77–94.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järkeä, tunteet ja kulttuurioppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, K. 2006. *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampere University Press.
- Hsiung, C. M. 2010. An experimental investigation into the efficiency of cooperative learning with consideration of multiple grouping criteria. – *European Journal of Engineering Education* 35 (6). 679–692.
- Isohanni, I. 2013. ”Ylempi ammattikorkeakoulututkinto Oulun seudun ammattikorkeakoulussa.” – H. Honkanen & L. Kiviniemi (toim.). *Yhdessä mukana muutoksessa: Lea Rissasen juhla-kirja*. http://www.oamk.fi/epooki/files/2813/8146/8329/Lea-Rissasen_juhlakirja_101013.pdf, viitattu 10.8.2015.
- Johnson, D & Johnson, R. T. 2006. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R. T. & Smith, K. 2007. *The State of Cooperative Learning in Postsecondary and professional Settings*. *Educational Psychology Reviews* 19(1). 15–29.
- Kotnour, T. & Landaeta, R. E. 2007. *Extending Cooperative learning principlesto Multiple Learning Groups and Timeframes: A Case Example*. – *The Journal of Faculty Development* 21(3). 201–216.
- Maassen, P., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, M., Spaapen, J., Wiedenhofer, R., Kajaste, M. & Mattila, J. 2012. *From the bottom up. Evaluation of RDI activities of Finnish Universities of Applied Sciences*. Publications of the Finnish Higher Education

- Evaluation Council 7. http://www.kka.fi/files/1482/KKA_0712.pdf, viitattu 10.8.2015.
- Merriam, L., Sharan B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. 2006. *Learning in adulthood: A Comprehensive guide*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. *Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta innovaatiojärjestelmässä*. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Ammattikorkeakoulujen_TKI_toiminta_innovaatiojarjestelmassa.html, viitattu 11.9.2015.
- Parviainen, J. 2006. ”Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä.” – J. Parviainen (toim.). *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. 155–187.
- Rauhala, P. 2012. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadun kehittäminen. – Töytäri A. (toim.). *Kehittyvä YAMK: Työelämää uudistavaa osaamista*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Rautajoki, A. 2009. *Asiantuntijuutta vakuuttamassa: Opettajien työelämä-suhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 47. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Ryymin, E. 2014. ”Tulevaisuuden opettaja.” – Korhonen, AM & Ruhalahti S (toim.). *Oppimisen digiagentit*. HAMK:n e-julkaisusarja 40/2014. https://www.theseus.fi/xmlui/.../HAMK_Oppimisen_digiagentit_ekirja.pdf, viitattu 4.2.2015.
- Sahlberg, P. & Shlomo, S. (toim.) 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Siltala, R. 2009. Yhteistoiminnallinen oppiminen innovaatioyrityksissä. – Taatila, V (toim.). *Innovaatioiden lähteillä*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A68. 44–75.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. *Työelämän kehittämisstrategia vuoteen 2020*. http://www.tem.fi/files/33484/TEMtyoelaman_kehittamisstrategia2020_A4_fi.pdf, viitattu 10.8.2015.



Tehoa ohjauksesta
ja arvioinnista



Opiskelijakeskeinen ohjaus tuo tuloksia

Tuija Vänttinen, Ulla Keto ja Elina Jouppila-Kupiainen

Johdanto

■ Mikkelin ammattikorkeakoulun (Mamk) opintojen ohjauksen keskeisenä periaatteena on ollut turvata jokaiselle opiskelijalle tasavertaiset mahdollisuudet henkilökohtaiseen ohjaukseen, jossa ohjaaja on lähellä, tuntee opiskelijan henkilökohtaisesti ja pystyy ohjaamaan niin elämän eri pulmatilanteissa kuin myös opinnoissa eteenpäin. Tämän lisäksi Mamkissa on mahdollista saada erityistukea opintopsykologilta, opiskelijakuraattorilta ja opiskelijaterveydenhuollon palveluista.

Opiskelijakeskeisyys (*student centred learning*) korkeakouluissa on yksi Euroopan unionissa paraikaa käynnissä olevan eurooppalaisen korkeakoulupolitiikan strategioiden ja asiakirjojen uudistamistyön keskeinen teema (Attard ym. 2010). Opiskelijakeskeisyyttä korkeakoulujen ohjauksessa voi lähestyä ohjauksen historiaa analysoiden tai tulevaisuuden oppimista ennakkoiden. Keskiössä molemmissa näkökulmissa pysyy ihminen ja hänen oppimisensa. Mamkissa tie tulevaisuuteen on ollut pitkä. Mamkin johtoryhmän vuonna 2004 suorittamassa EFQM-itsearviointinissa yhdeksi kehittämiskohteeksi tunnistettiin keskeyttämisten vähentäminen ja opiskeluajan lyhentäminen. Tästä syystä päätettiin valmistella opintojen sujuvan etenemisen, opintojen ohjauksen ja keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma.

Toimenpideohjelman suositukset liittyvät HOPS-prosessiin, opintosuoritusten kertymisen seurantaan, normaalista opiskelurytmistä irrottautuneiden opiskelijoiden ohjaukseen, verkko-ohjauksen työkalujen kehittämiseen ja käyttöönottoon, oppaiden käytettävyyden parantamiseen, hyvien käytäntöjen vertailuun ja alumnitoiminnan kehittämiseen. Myös ammattikorkeakoulujen rahoitusmallin muutos oli tuolloin yksi muutosajuri. Rahoitusmallin osaksi otettiin vuonna 2006 opiskelijamäärän lisäksi tutkinnot. Uudistusta vauhdittivat Mamkin vuoden 2005 opetussuunni-

telmauudistuksen julkilausutut tavoitteet joustavista ja yksilölliset valinnat mahdollistavista opintopoluista.

Edellä kuvatuista lähtökohdista Mamkin opintojen ohjauksen toimintamalli organisoitiin uudella tavalla vuonna 2005. Tuolloin lanseerattiin opiskelijavastaavat, joiden tehtäviksi määriteltiin opintojen ohjaus, HOPS, tutorointi, työharjoitteluprosessi ja laatu järjestelmään liittyvien opiskelijapalautteiden käsittely yhdessä opiskelijoiden kanssa. Samanaikaisesti lisättiin opintojen ohjauksen voimavarjoja ja määrätietoisesti vahvistettiin hyvien käytäntöjen vaihdantaa. Opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen on kiinteä osa opintojen ohjausta. Mamkissa paneuduttiinkin vuosina 2008–2009 oppimisvalmiuksien ja erilaisten oppijoiden moniammatilliseen tuen kehittämiseen. Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointitutkimusten tulokset toimivat herätteenä tässä työssä.

Opintojen ohjauksen kehittäminen on osoittautunut pitkäjänteiseksi, syvälliseksi ja yhteisölliseksi muutokseksi, joka koskee koko ammattikorkeakoulun toimintakulttuuria. Tulorientoitunut yhteisöllinen opintojen ohjauksen kehittämistyö on muuttanut ohjauskäytänteitä ja parantanut koulutusprosessin keskeisiä tuloksia. Tutkintojen, 55 opintopistettä suorittaneiden ja opintonsa keskeyttäneiden määrät ovat kehittyneet suotuisasti vuodesta 2010, ja vuonna 2014 Mamkissa suoritettiin ennätysmäärä tutkintoja, yhteensä 970 tutkintoa. Myös 55 opintopistettä suorittaneiden määrä on kasvanut vuosien 2010–2014 aikana.

Vuosina 2013 ja 2014 panostettiin erityisen ponnekkaasti keskeyttämisten ennaltaehkäisyyn, ja vuonna 2014 keskeyttämisistä olikin viides vähemmän kuin edellisellä vuonna. Keskeyttämiset vähenivät erityisesti nuorten ja aikuisten perustutkintoon johtavassa koulutuksessa. Systemaattinen hyvien käytänteiden levittäminen näyttää siis tuottavan tulosta hyvinkin nopeasti.

Seuraavassa kuvataan Mamkin opintojen ohjauksen kehittämistoimintaa ja nykytilaa, jotka ovat opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilöstön yhteisen kehittämisen hedelmiä. Pedagoginen hyvinvointi – kysymykset siitä, miten oppimisyhteisön toiminta ja käytänteet ovat yhteydessä opiskeluedellytyksiin, opetus-opiskelu- ja oppimisprosessiin, opintojen mitoitukseen sekä oppimistuloksiin – on yksi opintojen ohjauksen elementti, johon on syytä tulevaisuudessa paneutua syvemmin (Meriläinen ym. 2013, ks. myös Aarnio 2014).

Tuloksellinen ja yhteisöllinen opiskelijoiden ohjaus

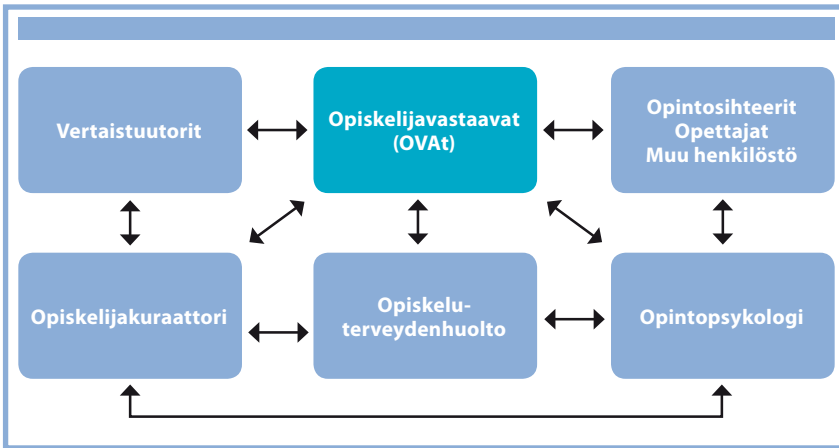
Ohjauksen tavoitteet

Mamk profiloituu opiskelijan ja elinikäisen oppimisen korkeakouluksi. Opiskelijan ohjaus on koko henkilöstön yhteinen tehtävä. Tuloksellisen ohjauksen kehittämiseen ovat sitoutuneet koko henkilöstö ja Mamkin johto (kuvio 1). Yhteisöllisyys sekä henkilöstön ja opiskelijoiden hyvinvointi ohjaavat toimintaa, joka perustuu opetuksen, ohjauksen ja opiskelijapalveluiden sekä opiskelijakunnan hyvään vuorovaikutukseen. Opiskelun puitteet, kampuksen harrastusmahdollisuudet ja omat liikuntatilat lisäävät osaltaan yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia.



Kuvio 1. Opiskelijoiden laadukas ohjaus Mamkissa.

Opiskelijan näkökulmasta ohjauksen keskeisenä tavoitteena on opiskeluprosessin sujuvuus ja ammatillisen osaamisen kehittyminen. Mamkin näkökulmasta tavoitteena on koulutusprosessin sujuvuuden, laadun ja tuloksellisuuden tukeminen. Hyvin järjestetty ja toteutettu ohjaus mahdollistaa hyvien tulosten saavuttamisen. Ohjaus tukee opiskelijan valmiuksia tunnistaa oma osaamisensa ja ohjaa tekemään urasuunnitelun näkökulmasta tarkoituksenmukaisia päätöksiä. Mamkissa opintojen ohjaus on opiskelijalähtöistä yksilö- ja ryhmäohjausta niin, että opiskelijalle mahdollistetaan aidot valinnat ottaen huomioon vaihtoehtoiset suoritustavat, aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä oikea-aikaiset ohjauspalvelut. Opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen edellyttää eri alojen ja asiantuntijoiden tiivistä yhteistyötä. Ohjauksen toimijat on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2. Mamkin ohjauksen toimijat.

Opiskelijavastaavilla on opiskelijoiden ohjauksessa keskeinen rooli. Mamkissa opiskelijavastaava on yhteinen nimitys niille henkilöille, joiden työn tavoitteena on opiskelijoiden opiskeluprosessin sujuvuus, ammatillisen kasvun tukeminen, keskeyttämisten vähentäminen ja tutkintojen loppuun saattaminen. Opiskelijavastaavat toimivat yhteistyössä opettajien ja ohjauksen eri asiantuntijoiden kanssa.

Osaamisperustainen opetussuunnitelma varmistaa opiskelijan ammatillisen kasvun ja työelämässä tarvittavan osaamisen karttumisen. Opetusjärjestelyt ja opiskelijoiden ohjaus tukevat oppimis- ja työelämäprosessien yhdistämistä. Hyvällä ohjauksella edistetään opiskelijan tavoitteiden

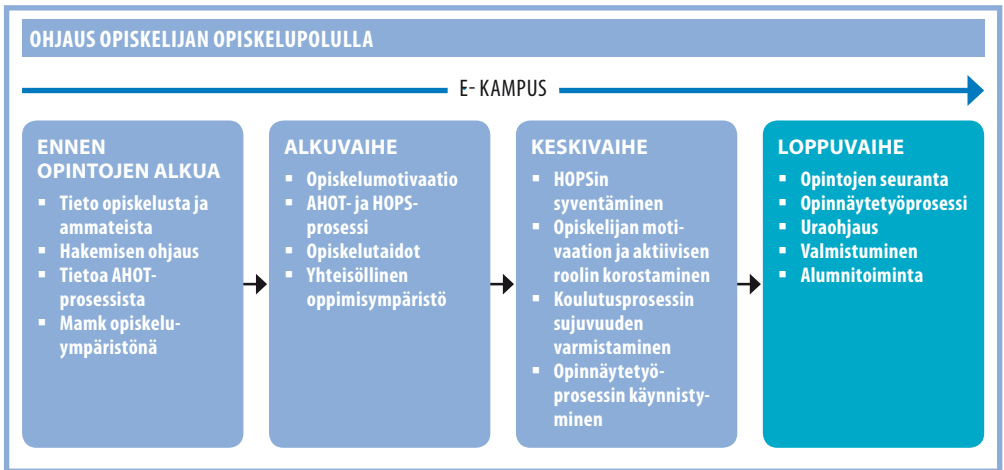
saavuttamista ja asiantuntijuuden kehittymistä sekä ylläpidetään opiskelumotivaatiota.

Ohjausmalli

Mamkin ohjauksen käytäntöjä on yhtenäistetty ja kehitetty opiskelijavastaavien ja muiden ohjauksesta vastaavien yhteistyönä. Yhteisen ohjausnäkömyksen löytämiseksi kartoitettiin eri koulutusten ohjauksen nykytilanne ja keskeiset Mamkin laatujärjestelmän mukaiset tulokset. Lisäksi haettiin taustatietoja ja ratkaisumallia olemassa olevasta kirjallisuudesta ja tutkimuksista. Kartoitusten perusteella päädyttiin jäsentämään ohjausmalli opiskelijan opiskelupolun mukaan. Kaikki Mamkin opiskelijavastaavat ryhmittelivät ohjauksen toimenpiteet Mamkin tuloksellisuusmittareiden mukaan. Mukana olivat myös opiskelijapalvelujen ja opiskelijaterveyden huollon edustajat. Seuraavissa tapaamisissa ohjauksen toimenpiteet konkretisoitiin mallin eri vaiheisiin. Malli on kaikkien käytettävissä Mamkin henkilöstön intranetissä.

Opiskelijoiden ohjauksessa hyväksytään yhteisen mallin puitteissa erilaiset toimintatavat, mutta ohjauksen tavoite on kaikille yhteinen. Monimuotoinen toiminta tuottaa erilaisia ohjauksen hyviä käytänteitä. Läpinäkyvyyden ja hyvien käytänteiden jakamiseksi kehitettiin ohjausmalli (kuvio 3), joka varmistaa yhteisesti sovitun minimitason ohjauksen kaikille opiskelijoille. Toisaalta malli antaa toimintatapoja ohjauksen yksilöllistämiseen opiskelijan ohjaustarpeen mukaan. Kehittämistyössä keskeisiä teemoja ovat olleet

- ammatillisen kasvun tukeminen
- opiskelijoiden kykyuskomusten vahvistaminen
- opiskelijan opiskelupolun vaiheisiin liittyvät kriittiset kohdat
- keskeyttämisten vähentämiseen liittyvät toimet
- valmistumisen edistäminen
- erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus
- ohjausprosessin onnistumisen merkitys tuloksellisuudessa.



Kuvio 3. Mamkin ohjausmalli.

Ohjausmalli rakentuu opiskelijan opintopolun vaiheiden mukaisesti. Vaiheet ovat opintoja edeltävä aika, alkuvaihe, keskivaihe ja loppuvaihe. Ennen opintojen alkamista tapahtuvan ohjauksen tavoitteena on antaa tietoa ja ohjausta niin, että koulutuksiin valikoituu sitoutuneita ja motivoituneita opiskelijoita. Opintojen alkuvaiheen ohjauksen tavoitteena on sitouttaa opiskelija omaan ammattialaansa, ammattikorkeakouluunsa ja opiskelijaryhmäänsä, tutkintoonsa ja opiskelupaikkakuntaansa sekä vahvistaa hänen opiskelumotivaatiotaan. Opintojen alkuvaiheessa, usein jo ennen opintojen virallista alkua, opiskelija arvioi omaa osaamistaan suhteessa koulutuksen tavoitteisiin ja suunnittelee tulevat opintonsa ja niiden ajoituksen yhdessä opiskelijavastaavan kanssa. Suunnittelussa otetaan huomioon aikaisemmin hankittu osaaminen (AHOT). Opiskelijavastavien mielestä opintojen alkuvaiheessa on tärkeää rakentaa hyvä ja toimiva vuorovaikutus sekä luottamus opiskelijan ja ohjaajan välille.

Opintojen keskivaiheeseen liittyvän ohjauksen tavoitteena on opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymisen tukeminen ja vahvistaminen. Osaaminen voi karttua opiskeluaikana myös työelämässä, harrastuksissa tai muissa opinnoissa. Ohjauksella kannustetaan ja luodaan vankkaa pohjaa tulevaisuuteen. Ohjaajan tehtävä on ylläpitää opiskelijan ammatillisia unelmia ja tätä kautta myös opiskelumotivaatiota. Opiskelija kokee opiskelun ja opiskelu-ympäristön turvallisiksi, kun hän tietää, että aina saa apua. Hyvällä keskivaiheen ohjauksella varmistetaan opintojen sujuminen loppuvaiheessa.

Opintojen loppuvaiheeseen liittyvän ohjauksen tavoitteena on opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen vahvistaminen ja urasuunnittelun

tukeminen. Ohjauksessa keskeistä on opintojen ajoituksen suunnittelu opiskelijan tavoitteiden mukaisesti. Erityisesti tämä korostuu opinnäytetyöprosessiin ohjaamisessa ja koko opinnäytetyön ohjausprosessissa. Opiskelijavastaavien mielestä opiskelijan valmistumiseen liittyvän ohjauksen merkitys korostuu viimeisen opiskeluvuoden aikana.

Opiskelupolun mukaan jäsenneetyt ohjausteemat keskittyvät pääasias- sa opiskelun kriittisiin kohtiin, joissa opiskelijoiden ohjauksella voidaan vaikuttaa opiskeluprosessin sujuvuuteen. Malli auttaa opiskelijavastaavaa jäsentämään ja suunnittelemaan omaa yksilö- ja ryhmäohjaustaan. Malli myös edistää ohjauksen yhdenmukaisuutta Mamkissa ja toimii yhteisen kehittämisen pohjana jatkossakin. Yhteisöllinen mallin rakentamisprosessi perehdytti ohjauksessa mukana olevan henkilöstön mallin sisältöön ja käyttöön. Opiskelijavastaavat ja opettajat valmennettiin koulutuksittain mallin käyttöön. Mallinrakentamisen ja käytön yhteydessä aloitettu dialogi jatkuu edelleen.

Opiskelija ohjauksen keskiössä

Opiskelijoiden hyvinvointiin on kiinnitetty erityistä huomiota tiivistämällä yhteistyötä opiskeluterveydenhuoltohenkilöstön, opintopsykologin ja opiskelijakuraattorin kanssa. He ovat osallistuneet opiskelijavastaavien tapaamisiin ja tuoneet asiantuntemustaan ohjaustyöhön ja sen kehittämiseen. Opiskelijakunta MAMOK on vahvasti mukana kehittämistyössä muun muassa tuomalla opiskelijoiden terveisiä opiskelijavastaavien tapaa- misiin, osallistumalla työryhmien työskentelyyn ja järjestämällä Callidus- tuutorointia.

Ohjauksen kautta saavutettavia kuormittavuutta vähentäviä tekijöitä ovat muun muassa selkeän kokonaiskuvan muodostuminen opinnoista ja ohjauskeskustelut. Opiskelijoiden kokema työmäärä vaikuttaa opiskelu- uupumukseen. Uupumuksen ennaltaehkäisemiseksi suunnitellaan opin- tojen toteutusaikatauluja ottamalla huomioon opintojen kuormittavuus. Tunne oman elämän hallinnasta ja opiskelukyvystä kannustaa opiskelijoita suoriutumaan opinnoistaan.

Ohjauspalvelujen saatavuus, tehokkuus ja joustavuus ovat tärkeitä opintojen etenemisen ja valmistumisen näkökulmasta. Työelämäläheisyys, työharjoittelun suunnittelu ja ohjaus helpottavat opiskelijan oppimista ja työelämään siirtymistä. Ohjauksella ylläpidetään opiskelijan kiinnostusta omaa alaa kohtaan. Hyvä opiskelumotivaatio johtaa opintojen suun-

nitelmälliseen etenemiseen. On tärkeää, että opiskelija kokee hänellä ja ammattikorkeakoululla olevan yhteisen tavoitteen.

Toimiva oppimiseen kannustava yhteisö edellyttää opiskelijoiden ja henkilöstön motivoituneisuutta ja hyvinvointia. Yhteisön jäsenet työskentelevät yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Toiminta rakentuu avoimuudelle, yhteisöllisyydelle ja toisen arvostamiselle. Mamkissa arvostetaan toiminnan laatua, luovuutta ja vastuullisuutta.

Sujuva ja laadukas oppimis- ja koulutusprosessi tuloksen tekijänä

Korkeakoulujen toimintaa ja koulutusprosessia tehostetaan tukemalla opiskelijoita oppimisprosessissaan keskeyttämisten ja opiskeluaikojen pidentymisen välttämiseksi. Hyvällä ja oikea-aikaisella ohjauksella saavutetaan hyviä tuloksia sekä opiskelijan että korkeakoulun näkökulmasta: opinnot etenevät, opiskelijat valmistuvat ja keskeyttämisiä on vähän.

Opiskelijavastaavat näkevät ohjaustyön keskeisimpänä tavoitteena opiskelijoiden opintojen sujuvuuden ja tutkintojen valmistumisen. Sujuvaa opiskeluprosessia vahvistavat ohjauksen saatavuus ja opiskelijan ohjaustarpeeseen vastaaminen, sekä esimerkiksi oppimisklinikat, selkeät ja yhdenmukaiset ohjeistukset ja vaihtoehtoiset opintojaksojen suoritustavat. Ohjaus koetaan koko henkilöstön tehtäväksi. Mamkissa ohjauksen tukena on vahva moniammatillinen asiantuntijaverkosto.

Hyvin laadittu opiskelijan opiskelu- ja urasuunnitelma (HOPS) ohjaa opintojen etenemistä sekä ammatillisen osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittymistä. Opiskelijan oppimisprosessin tukemiseksi HOPS laaditaan opintojen alussa ja päivitetään aina tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran vuodessa. Opiskelijavastaavat seuraavat säännöllisesti opiskelijoiden opintojen etenemistä ja raportointijärjestelmiä on kehitetty palvelemaan tätä tarkoitusta. Säännöllinen seuranta toimii myös ennaltaehkäisevänä työkaluna. Tulostavoitteita ja niiden toteutumista käsitellään laitosten johtotiimeissä ja henkilöstökokouksissa. Erityistä huomiota on kiinnitetty opinnäytetyön käynnistymisajankohtaan ja opinnäytetyöprosessin tukemiseen. Mamkissa tuetaan opinnäytetyön tekemistä muun muassa opinnäytetyöpajoilla.

Ohjauksen periaatteena on opiskelijan kuunteleminen, välittäminen ja kykyuskomusten vahvistaminen. Osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan ja ohjaukseen liittyvä HOPS valmentaa opiskelijaa oman osaamisensa arviointiin ja kehittämiseen. Ohjauksen tavoitteena on jäsentää

opiskelijan ammatillista kasvua ja valmentaa työyhteisöissä toimimiseen. Opiskeluun liittyvillä valinnoilla opiskelija varmistaa osaamisensa kehittymisen omien ja työelämän tavoitteiden suuntaisesti.

Ohjauksen kehittämisen tavoitteena on toiminnan jatkuva parantaminen sekä vahvuuksien ylläpitäminen ja hyödyntäminen. Hyvään laatu-
kulttuuriin kuuluu, että opiskelijoiden palautetta kuunnellaan ja palautteen pohjalta tehdään kehittämistyötä. Näyttö kehittämisestä kannustaa yhteisön jäseniä rakentavan ja kehittävän palautteen antamiseen. Mamkissa opiskelijoilla on selkeät palautteen antamisen kanavat. Opiskelijapalautteiden lisäksi Mamkissa toteutetaan opiskelijafoorumit, jotka kokoontuvat esimerkiksi neljä kertaa vuodessa. Kehittämisfoorumit voivat olla joko koulutusohjelmakohtaisia tai koko laitoksen yhteisiä. Foorumeihin osallistuu opiskelijaedustajia eri vuosikursseilta. Laitosta tai koulutusta edustavat yleensä koulutusjohtaja, koulutuspäällikkö, opiskelijavastaava ja laatuvas-
taava.

Mamk auditoitiin toisen kerran vuoden 2012 lopussa. Auditointi-
raportissa todettiin Mamkissa olevan selkeää näyttöä toimivasta ohjausjärjestelmästä. Raportin mukaan opiskelijan ohjauksen menetelmät tukevat hyvin opiskelijan polun toteutumista. Kehitettävää oli muun muassa AHOT-käytänteissä, joissa auditointiryhmän mielestä oli vielä paljon koulutuskohtaisia käytäntöjä, ja muiden yksiköiden ja koulutusten käytänteistä tiedetään aika vähän.

Mamkissa ohjausjärjestelmän vahvuudeksi koetaan sujuva ja mutkaton vuorovaikutus opiskelijoiden ja henkilöstön välillä. Mamkin ohjausta varmistavat yhteisöllisyys, yhdessä tekeminen ja selkeät työnjaot. Opiskelijat näkevät vahvuutena laajan ja monipuolisen ohjausverkoston. Opiskelijavastaavat toivovat kuitenkin vielä lisää yhdessä tekemistä, vertaistukea ja ohjaukseen liittyvää koulutusta.

Järjestelmien ja käytäntöjen yhteensovittaminen ja yhtenäistäminen vaatii yhdistyvien korkeakoulujen henkilöstöltä paljon yhteistyötä. Yhteistyö on aloitettu yhtenäistämällä ohjauksen organisoimista ja pohtimalla yhdessä ohjaustyön tavoitteita ja sisältöä. Hyvien käytänteiden levittäminen on jatkossa tärkeää. Yhdessä rakennamme entistä toimivampia monimuotoisia ja tehokkaita ohjauskäytäntöjä.

Lähteet

- Attard, Angele; Di Orio, Emma; Geven, Koen & Santa, Robert 2010. *Student Centered Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Educations*. Education International & The European Students' Union. Berlin: Laserline. <http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/hersc/Documents/2010%20T4SCL%20Stakeholders%20Forum%20Leuven%20-%20Student-Centred%20Learning%20Toolkit.pdf>, viitattu 10.8.2015.
- Aarnio, Leo 2014. *Opintopiste: Käsiteanalyttinen ja empiirinen tutkielma ”opintopisteen” yhteyksistä opintopisteeseen*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 49/2014. Kerava: Savion kirjapaino Oy.
- Meriläinen, Matti; Haapala, Anu & Vántinen, Tuija 2013. *Opiskelijoiden hyvinvointi ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: Lähtökohtia ja tutkittua tietoa ohjauksen ja pedagogiikan kehittämiseen*. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A. Tutkimuksia ja raportteja 77. Mikkelä: Kopijyvä Oy.



Ensimmäistä pedagogiikkaa – osaamisperustaisuudesta kriteeriperustaisuuteen

Mika Saranpää

Johdanto

■ Otetaan ensin yksinkertainen osaamisen määritelmä: Osaaminen merkitsee tietojen, taitojen ja asenteiden sidoksia autenttisessa työssä. Siinä on kyse kokonaisuuksista; erilleen irrotettuina tiedot, taidot ja asenteet ovat jotakin muuta kuin osaamista. Käsitteitä ja määritelmiä osaamisesta on monia muitakin – tässä olen valinnut yksinkertaisimman. (Saranpää 2012, 71; Haltia 2011, 61–62.)

Jos haluamme osaamisperustaisuutta opetussuunnitelmiin, meidän on kyettävä sanallistamaan autenttisessa työssä ilmenevää osaamista. Sanallistettavat tiedot ja taidot asemoituvat joihinkin toimintaympäristöihin ja -tilanteisiin, käytäntöihin, joissa ihminen on kokonaisena, työtä tekevänä olentona – siis myös joitakin arvostuksia ja arvotuksia kantavana, asenteita omaavana olentona. Asenne ei ole tässä mitenkään negatiivinen ilmaus, vaan se kuvaa ainoastaan ihmisen aivan tavallisen tilan: olemme töissäämme aina arvioivina, arvottavina ja arvostavina olentoina.

Koska olemme valinneet yksinkertaisen oloisen osaamisen määritelmän, luulisi, että ammattikorkeakoulujen henkilöstö – yhdessä työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa – pystyisi määrittelemään kussakin tutkinnossa edellytettäviä osaamisia. Osaamisten määritteleminen, autenttisessa työssä tapahtuvan todellisuuden sanallistaminen, on asioiden viemistä kieleen, metatasolle. Metatasolle sanallistettuun ja siten tietoisesti arvioitavaan osaamiseen kohottautuminen ei kuitenkaan ole helppoa. Helppoa sen sijaan on vaipua kieleen viemisen suhteen epätoivoon ja todeta, että se on mahdotonta. Kutsun tätä osaamisen mystifioinniksi. (Saranpää 2012.)

Kieleen vieminen edellyttää arvioivaa ajattelemista, tietojen, taitojen ja asenteiden kimppeä, jota kutsumme ajatteluksi. Ajattelemisenkin on siis

osaamista. Arvioiva ajatteleva ei ole kuitenkaan yksin ajatteleva – jos ajatteleva koskaan on yksinäisen puuhaa. Kieli vie ajattelijaa aina yhteyteen toisten kanssa. Osaamisen kuvaaminen tutkintovaatimuksiin on haastavaa, koska siinä on tehtävä tietoista yhteistä ajattelua ja yhteisiä valintoja siinä, mitä pidetään olennaisena. On myös uskallettava muuttaa ajattelua, kun maailma muuttuu. Jotakin on pidettävä tärkeämpänä kuin jotakin toista.

Kun teemme olennaisia valintoja sen suhteen, mikä on olennaista, arvioimme yhdessä. Osaamisen arviointi on ensimmäistä pedagogiikkaa. Se tapahtuu aivan alussa ja aina se on jo tapahtunut; se tapahtuu aina, kaiken aikaa. Se ei ole lisäke, joka tulee kurssisuunnitelman perään, tai toimitus, joka tehdään vasta sitten, kun kaikki muu on jo suoritettu (ks. Virtanen, Postareff, Hailikari 2015, 8). Koko se kohtaaminen, joka saa nimen koulutus tai kasvatus, alkaa arvioivasta ajattelusta, arvioivasta katseesta ja kädestä, arvioivasta asenteesta.

Tästä seuraa, että osaamisperustaisuuden aikaan saaminen vie oman aikansa eikä se ole mikään valmis tila. Yhdessä ajatteleva ja ajattelusta keskusteleminen, dialogiksikin kutsuttava toiminta, on pitkäjänteistä työtä. Erityisen aikaa vieväksi ja kuluttavaksi se käy, jos emme tunnista ja tunnusta intressiristiriitojen todellisuutta osaamisperustaisen opetussuunnitelmien rakentamisessa.

Intressiristiriidat liittyvät kaikkeen valitsemiseen. Ihminen voi olla intressiristiriidassa myös itsensä kanssa. Intressiristiriitojen ensimmäisessä vaiheessa kysytään, mitkä osaamiset ovat niitä, joita tutkinnoissa tulee edellyttää. Toinen vaihe on se, kun pitää määrittellä, millä tasolla hyväksyttävän osaamisen tulee olla ja miten tämä hyväksyttävä taso sanallistetaan. On siis kaksi tasoa: toisaalta pitää valita osaamiset, ja toisaalta pitää kuvata osaamisten tasot. Kun tämä jälkimmäinen vaihe on johonkin vaiheeseen saakka valmis, meillä on kriteeriperustainen opetussuunnitelma ja näin on tutkintojen myöntämisen peruste olemassa.

Intressiristiriitoihin liittyy myös kaksi muuta lähtökohtaa: Ensimmäisessä on kysymys siitä, miten ylipäätään määrittelemme osaamisen. Tässä tekstissä en harhaudu sille polulle lainkaan. Annoin määritelmäni alussa, ja olen perustellut sitä sen (näennäisellä) helpoudella. Osaamis- ja kriteeriperustaisen opetussuunnitelman rakentaminen kyllä itse sitten tekee asioista vaikeita.

Toisessa lähtökohdassa on kysymys siitä, pitääkö kriteereitä ylipäätään määrittellä. Siihen tarjoo vastauksia ammattikorkeakoululaki. Tätä näkö-

kulmaa pohdin tekstissäni hiukan, koska ammattikorkeakoulukentällä on näkynyt ja näkyy myös kriteerien tekemisestä kieltäytymistä. Sen taustalla voivat olla sekä koulutuksen järjestäjän rakenteet ja prosessit että opettajien vastustavat asenteet.

Laki ja kriteerit

Vastikään uudistettu ammattikorkeakoululaki jätti sisäänsä kriteeriperustaisuuteen liittyvän, olennaisen pykälän. Se on pykälä 21, jossa todetaan, että hallintolaki (www.finlex.fi, 434/2003) sekä laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta (www.finlex.fi, 621/1999) koskevat ammattikorkeakouluja ja niiden henkilökuntaa. Yksinkertainen johtopäätös tästä on, että henkilön, jonka osaamista ammattikorkeakoulun henkilöstö arvioi, on saatava tietoonsa arvioinnin perusteet. Arvioinnin perusteet taas ovat julkikirjoitetut kriteerit.

Haastavaa on, että siinä missä laki voidaan lukea tässä kohdassa yksiselitteisesti, osaamiskriteerit ovat tyypillisesti tulkinnallisia. Voimme ottaa laboratorio-olosuhteissa irti joitakin tietämiä, taitamisia, kenties jopa asenteita, ja mitata niitä valitsemallamme menettelytavalla. Saamme esiin mittaustapamme oletettavia asioita. Jos osaaminen on kuitenkin autenttisen työn ilmiö, mittaaminen käy varsin haastavaksi.

Voimme myös ottaa tuotteen tai suoritteen osaamisen arvioinnin mittariksi. Voi kuitenkin kysyä, että kun mittaamme suoritetta, miten mittaamme osaamista. Osaaminen on tietenkin yhteydessä siihen toimintaan, jolla tuote tai suorite saadaan aikaiseksi – mutta onko yhteys absoluuttisen suora?

Otetaan esimerkki: Ruuvin kierteet voidaan mitata ja todeta, että ne ovat täsmälleen oikeanlaiset. Kysymys kuuluu: mittaammeko tällöin osaamista? Osaamista on se, mikä tuottaa täsmälleen oikeanlaiset kierteet, joita mikrometriruuvilla tai jollakin muulla teknisellä työkalulla mitataan. Jos osaaminen on tietoja, taitoja ja asenteita autenttisessa työssä, sen esiinsaaminen samanlaisella mittaamisen periaatteella voi olla jo hieman haastavampaa. Mikä on se, mikä vaikuttaa siihen, että toisen tuottamat kierteet ovat millin tuhannesosan tarkkuudella juuri kohdillaan mutta toisen tekemissä kierreissä on hiukan heittoa?

Kun koetamme koulutuksessa tukea osaamisen kehittymistä, meidän pitäisi päästä kiinni osaamiseen tavalla taikka toisella. Toki lähestyminen voi tapahtua tuotoksenkin kautta. Mutta pelkkään tuotokseen jääminen – olkoon tuotos taideteos, kampaamoteos, kirjanpitoiteos tai vaikka edellä

mainittu jenka, toisinaan myös jenkka – ei välttämättä päästä meitä osaamiseen.

On mentävä tuotoksesta askel pidemmälle, tekemiseen ja sen sanallistamiseen. Pelkkä tuotos näkökulmana sulkee prosessin pois. Työ ja osaaminen ovat aina prosessissa. Kun tuotos on valmis, jokin uusi työ alkaa – kyseessä voi olla myynti, laatu palaute tai muu vastaava. On myös niin, että kun osaamisen arvioinnista puhutaan, ollaan kiinnostuneita nimenomaan sellaisesta arvioinnista, joka tukee vahvasti metaosaamisten kehittymistä ja näin elinikäisen oppimisen valmiuksia (Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 4-5).

Edellä olevan esimerkin on tarkoitus sanoa, että vaikka meillä on lainsäädännöllinen pohja, jonka perusteella voimme edellyttää kriteeriperustaisuutta, kriteerit eivät aseta lakia. Ne ovat aina myös tulkinnallisia. Ammattikorkeakoululaki kuitenkin asettaa pykälälleen 21 vaatimuksen tuottaa kriteerit, joilla osaamisen arviointia perustellaan. Kriteerien tuottaminen on haastavaa, eikä se tule kerralla valmiiksi. Keskenäisyys lieenee kriteeriperustaisen opetussuunnitelman perusominaisuus.

Kriteerien kriteerit ja niiden käyttö opetussuunnitelmatyössä

Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2 -teoksessa on julkaistu ensimmäisen kerran kriteerien kriteerit (Saranpää 2012, 83–86). Niiden tarkoitus on auttaa kriteerien laadintyössä. Kritiikkinä tai vain toteamuksena on esitetty, että kriteerien kriteerit menevät kovin metatasoille. Ja tämä on tietenkin totta.

Jos osaamisen sanallistamisen ensimmäinen vaihe jo nostaa asiat irti niiden tapahtuvasta todellisuudesta, toinen vaihe, arvojen asettaminen (kriteerit), nostaa abstraktiotasoa edelleen. On siis päivän selvää, että kriteerien kriteerit ovat jo vähintään kolmannella abstraktiotasolla.

Metatasoille nouseminen on kuitenkin looginen seuraus siitä, että toivotaan osaamispuhetta ja toivotaan osaamisen arvioimista. Tähän toiveeseen opettajien ja muiden osaamisen arvioinnin kanssa työskentelevien pitäisi pystyä vastaamaan. Tarvitaan siis ajatteluosaimisen kehittämistä – ja ellei kehittämistä, niin ainakin ajattelun kohdistamista osaamisperustaisuuden kannalta relevantteihin asioihin.

Kriteerien kriteerit

- Erottelevuus: miten hyvin osaamistasoja kuvaavat tekijät erottavat tasot toisistaan?
- Arvioitavuus: saadaanko kuvattu osaaminen esiin oletetuissa arviointiympäristöissä, oletetuilla menettelytavoilla?
- Käytettävyys: toimivatko kriteerit arviointitilanteessa?
- Ymmärrettävyys: onko käytetty kieli autenttisen työn mukaista?
- Taso ja mitoitus: kuvaako hyväksyttävän taso mahdollisuuden tehdä toimialalla edellytettyä työtä?
- Neuvoteltavuus: mahdollistavatko kriteerit moninäkökulmaisen arviointiprosessin, johon osallistuvat opettajat, opiskelijat ja työpaikkojen edustajat?
- Osaamiskäsitys: ilmentääkö kuvaus funktionaalista (tietoja, taitoja ja asenteita eroteltuina ja työstä abstrahoituina palasina) vai holistista (tiedot, taidot ja asenteet sidoksissa autenttisessa työssä) käsitystä osaamisesta?

Asetan seuraavaksi kriteerien kriteerit toiminnalliseen yhteyteensä. Kriteerien kriteerit on tarkoitettu käytettäväksi kriteerien laadintatyössä (kriteerien määrittelemisestä Saranpää 2012, 77–82). Kun osaamisen tasoja on kuvattu ja sanallistettu, niiden avulla voi tarkastella, onko kuvaaminen tuottanut sitä, mitä sen pitäisi tuottaa.

Työkalua on kokeiltu eri tutkinnoissa, ja on havaittu, että sen erinomaisuus on sen nopeudessa. Kun tuotettuja kriteereitä tarkastellaan suhteessa kriteerien kriteereihin, kriteerien erinomaisuuksia ja kehittämiskohtia saadaan esiin varsin nopeasti ja ilman suurta ristiriitaa. Tietenkin kriteerien tarkasteleminen on aina tulkintaa ja se, millaisiin yhteyksiin lauseen vie, riippuu toki tulkitsijan tulkintahorisonteista. Näin on myös minun tulkintojeni laita, luonnollisesti.

Otan käsittelyyn yhden lauseen eräästä opetussuunnitelmatyöstä. Lauseen kytkeytymisiä opetussuunnitelman tai opetussuunnitelmatyön kokonaisuuteen en mieti. En mieti esimerkiksi perusvalintaa. Keskityn ainoastaan tähän lauseeseen ja mietin sitä nimenomaan kriteeriperustaiseen opetussuunnitelmaan tulevana lauseena. Jos olisimme autenttisessa tilanteessa, lauseita olisi enemmän ja voisimme asettaa niitä suhteessa toisiinsa, jolloin kriteerien kriteerit avautuisivat kenties hieman helpommin.

Nyt käsiteltävä lause on tuotettu hetkellä, jona aivan ensimmäistä kertaa yritettiin määritellä hyväksyttävän tason eli tason 1–2 osaamista – toi-

sin sanoen osaamista, jolla saa korkeakoulututkintotodistuksen ja jolla voi työllistyä alan töihin. Lause ei ole hyvä tai huono. Se on tässä siksi, että se on varsin käyttökelpoinen ja hyvä esimerkki; se yksin pystyy avaamaan kriteerien kriteerien käyttöä.

Lauseen analysointia

Osaamisen arviointikriteerien määrittelyssä kriteereitä asetetaan tasoille 1–2, 3–4 ja 5. Teemme siis kolmiportaista osaamisen arviointikriteeristöä. Kriteereitä ei kirjoiteta jokaiselle viidelle portaalle erikseen. Syy tähän on erottelevuus. Toki arvioinnissa koko skaala on käytössä. Tämä taas viittaa siihen, että jo osaamisen arvioinnissa olemme aina tulkinnallisia, liukuvien arvojen kanssa tekemisissä. (Saranpää 2012, 75.)

Analysoitava lause, joka kuuluu kriteerien tasolle 1–2, on seuraava: ”Osa päätöksenteossa tarvittavan numerotiedon keräämisen, jalostamisen ja esittämisen.”

Yksi näkökulma analysointiin voisi olla lauseen rakenne sellaisenaan. Voisi aivan hyvin pohtia, pitäisikö osaamisen osoittamista tukevassa kriteerissä lukea mieluummin ”henkilö kerää, jalostaa ja esittää päätöksenteossa tarvittavaa numerotietoa”? Toisin sanoen tutkintoa tavoittelevan pitäisi osoittaa tuollaista osaamista. *Osaaminen*-sanana toistaminen kriteereissä on mielipiteitä jakava asia. Ehkä pitäisi kirjoittaa mahdollisimman suoraan arvioitava asia? Nyt kuitenkin tulkitsen lausetta kriteerien kriteereillä.

Erottelevuus

Kun tutkimme lausetta erottelevuuden näkökulmasta, huomaamme, että lauseessa on asetettu kolme toiminnallista ilmiötä rinnakkain: kerääminen, jalostaminen ja esittäminen.

Ensimmäinen kysymys on, ovatko nämä todella kaikki saman tason toimintoja ja erityisesti, ovatko niistä kaikki tason 1–2 osaamisia. Voisi ajatella, että kerääminen on. Mutta se edellyttää keräämisen toiminnon tarkempaa määrittelyä. Onko kerääminen vain valmiista datasta poimimista vai onko se tutkimuksellista tekemistä, jossa tarvitaan jo menetelmäosaamista? Jalostaminen voi tarkoittaa pelkäksi esitykseksi muokkaamista. Mutta jalostaminen voi tarkoittaa tässä myös muuta, koska jalostamisen ilmiö on asetettu suhteeseen päätöksenteon kanssa. Ja tämä ulottuvuus taas avaa tien seuraavaan, arvioitavuuteen.

Arvioitavuus

Kun otamme käsittelyyn lauseen osan ”päätöksenteossa tarvittava”, olemme tavalla taikka toisella autenttisen työn äärellä. Jotta meillä on käsitys siitä, mistä päätöksenteosta on kysymys, millaisesta toimintaympäristöstä ja -tilanteesta, tarvitaan todellinen työelämä. Toki voimme olla simulatiotilanteessa, mutta tällöin olemme epäautenttisessa tilanteessa emmekä voi puhua osaamisesta samassa mielessä kuin autenttisen työn yhteydessä puhumme.

Hyvällä tahdolla voin olettaa, että koulutuksenjärjestäjän rakenteet ja prosessit mahdollistavat osaamisen arvioinnin. Jokaisen kriteerin kohdalla on kuitenkin aina kysyttävä, mahdollistavatko rakenteet ja prosessit ja niiden mukana toki myös resurssit todella sen, mitä kriteerit olettavat? Toisaalta usein havaitsemani ilmiö on myös se, että kriteerien kirjoittajat eivät huomaa, mitä olettavat. Kriteereissä oletetaan paljon enemmän kuin arviointitoiminnassa on mahdollista.

Tämä tarkoittaa toisin sanoen sitä, että on tyyppillistä kirjata kriteereihin sellaista, minkä saa esiin vain autenttisen työn ympäristöissä, vaikka ainoana mahdollisena arviointiympäristönä on koulun luokka ja arviointimenetelmänä tentti. Hauskin esimerkki tästä löytyy sosionomikoulutuksesta, jossa pohditaan paljon todella relevanttia eettisyyttä asiakastyössä. Kriteerit puhuvat eettisyydestä asiakassuhteessa, mutta eettisyyden mittaaminen tapahtuu tentissä.

Käytettävyys

Käytettävyyden näkökulma voidaan lopullisesti arvioida vasta opiskelijoiden kanssa. Siksi on mielenkiintoista, että toisinaan osaamisen arvioinnista vastaava henkilöstö uskoo kirjoittavansa kovin valmiin opetussuunnitelman ja vasta kun se on käytössä, henkilöstö huomaa, että se on vasta työvaihe.

Kriteeriperustainen opetussuunnitelma on aina työvaihe. On turhaa uskotella opetussuunnitelmatyössä, että siitä tulisi kerralla valmis, jos siitä koskaan aivan valmista tulee. Opetussuunnitelma on aina raakile, mutta erityisesti se on raakile siihen saakka, kunnes ensimmäisen kerran päästään testaamaan opiskelijoiden kanssa, millainen on kriteerien käytettävyys. Sen jälkeen kriteereitä on mahdollista parantaa monipuolisen palautteen perusteella.

Käytettävyyden ensimmäinen koetinkivi on kriteeristön tarjoamien näkökulmien määrä. Voimme suorittaa yksinkertaisen laskutoimituksen: jos asetamme kriteerit vertikaalisesti ja horisontaalisesti ja laskemme sarakkeiden lukumäärän, tulee esiin käytettävyyden aste. Kriteereitä voi olla liikaa. Tämä vaikeuttaa arvioijan ja opiskelijan työtä.

Miten monella näkökulmalla kukin kykenee paneutumaan työhön samanaikaisesti? Millaiset ovat havaintokykymme ja ajattelukykykymme rajat? Miten monta asiaa pystytään yhtä aikaa pitämään riittävällä tarkkuudella esillä? Minulla ei tietenkään ole tähän vastausta. Sen kuitenkin tiedän kokemuksesta, että kuta vähemmän näkökulmia on, sitä parempi käytettävyys kriteereillä on.

Käytännön esimerkki edellisestä on Haaga-Helian ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan kirjatut kriteerit, jotka antavat 12 näkökulmaa ammatillisen opettajan osaamiseen. Ammatillisessa opettajakoulutuksessa on kyse 60 opintopisteen opinnoista. Kriteerien 12 näkökulmaa mahdollistavat sen, että kaikki osaamiset – niin haluttaessa – voidaan pitää koko opintoprosessin ajan esillä. Niillä voidaan alussa tunnistaa ja tunnustaa osaamisia, rakentaa kehittämissuunnitelmia ja arvioida osaamisten saavuttamista. Kriteereillä voidaan myös pelata osaamispelejä, erilaisilla pelilaudoilla, opiskelijan kulloisenkin vaiheen mukaisesti (pelilaudan näkökulmina, nelikentällä, esimerkiksi: paljon kehitettävää – ei niin paljon kehitettävää, tärkeää – ei ihan niin tärkeää). (Ks. HH AOKK OPS 2015, 7–9.)

Kun katsomme käsittelemäämme lausetta, käytettävyyteen vaikuttaa esimerkiksi se, kuvataanko juuri se osaaminen, jota halutaan. Toinen näkökulma on se, kuvataanko se sillä tasolla kuin halutaan ja onko saman tason kriteerissä eri tasoja rinnakkain. Tässä tapauksessa keräämisen, jalostamisen ja esittämisen ilmiöt jo asettavat kriteerin toimivuuden hiukan kyseenalaiseksi. Ainakin näiden ilmiöiden sisältöjä pitäisi tarkentaa.

Ymmärrettävyys

Käytettävyyden kohdalla olimme jo ymmärrettävyyden kanssa tekemisissä. Tutkiessamme esimerkkilauseetta huomaamme, että siinä on ilmiöitä, joita pitäisi tarkentaa. Kerääminen, jalostaminen ja esittäminen tulisi määritellä tarkemmin. Millaisista työtoiminnan ilmiöistä on kysymys?

Otan esiin lauseen palan ”päätöksenteossa tarvittavan numerotiedon jalostaminen”. Jalostaminen on jo oma kysymyksensä. Kun se asetetaan päätöksenteon yhteyteen, siitä tulee vielä monitulkintaisempi. En tarkoita,

että sinällään pitäisi välttää monitulkintaisuutta. Monitulkintaisuus on enemmän tai vähemmän välttämättömyys kriteeriperustaisessa arvioinnissa. Mitään absoluuttisia osaamiskriteereitä ei pystytä kirjaamaan. Toki voidaan kirjata tuotetun kappaleen mitat ja todeta, onko se juuri kohdillaan vai ei. Tai voidaan kirjata, onko lääkelasku tai kantavuuslaskelma oikein vai ei.

Jos sitten tutkimme osaamista, joka tuottaa oikeita tuloksia, olemme toisen tason ilmiön kanssa tekemisissä. Autenttisen työn äärellä kysymme esimerkiksi työn tekemisen nopeutta. Millä nopeudella on tuotettava oikein meneviä laskuja? Tämä on kouluympäristössä usein unohdettu tai jopa varottu asia. Varominen perustuu sinänsä ihan järkevään humanistiseen oppimiskäsitykseen – mutta silti, olisiko parempi asettaa opiskelijat kohdakkain työn vauhtitodellisuuden kanssa mieluummin kuin uskotella, että on osaamista, vaikka sitä ei sitten olisikaan?

Edellinen esimerkki osoittaa, että osaamisen arviointi, ensimmäisenä pedagogiikkana, on aina myös moraalinen ja opiskelijoiden eettisen kohtaamisen kysymyksiä. Palaan esiin nostamaani lauseeseen. Jos arviointiympäristö ei ole autenttinen työ, ”päätöksenteossa tarvittavan numerotiedon jalostamisen” osaaminen antaa ymmärtää jotakin sellaista, mikä ei välttämättä pidä paikkaansa. Voimme myös kysyä, minkä tasoisesta päätöksenteosta on kysymys: olemmeko pohtimassa henkilöstövähennyksiä, liiketoiminnan uudelleen suuntaamista – vai suolan määrän lisäämistä tai vähentämistä lihajalosteesta?

Otan vielä yhden esimerkin ymmärrettävyydestä. Lasten liikennepuiston toiminnassa opetettiin lapsia toimimaan liikennepuistossa asiallisesti ja polkuautojen edellyttämällä säännöillä. Kun sitten koulunkäyntiään aloittavalle lapselle ehdotettiin, että kuljettaisiin yhdessä koulureittiä ja opiskeltaisiin, miten liikenteessä pitäisi käyttäytyä, lapsi sanoi, että ei tarvitse, koska hän on jo ollut liikennekoulussa. Lapsi oli myös saanut todistuksen liikennekoulun hyväksytystä suorittamisesta. Pitää siis olla varovainen siinä, mitä koulutus todella tuottaa. Analysoidun lauseen ”päätöksenteossa tarvittavan” -ilmauksen ymmärtäminen voi tuottaa samankaltaisia hassuuksia.

Taso ja mitoitus

Tyypillinen ilmiö kriteereiden tuottamisessa on kriteerien tuottajien vauhtisoikeus: oman, pitkälle edistyneen osaamisen kautta kuvataan aloittelevien osaamisia aivan liian korkealle tasolle. Liian usein unohtuu

jo Anneli Eteläpellon (1998) väitöskirjassaan esittämä näkökulma, että asiantuntijaksi kehitytään noin kymmenen vuoden kuluessa siitä, kun on valmistuttu koulusta. Asiantuntijoita emme siis kouluta, vaan sellaisten mahdollisuuksia.

Käsittelyssä oleva lauseen toimintaympäristöavaus ”päätöksenteossa tarvittavan” voi olla yksi tapa liioitella. Toisaalta avustavissa tehtävissä toimivat ihmiset voivat kerätä päätöksenteossa tarvittavaa numeerista tietoa. Olennaista olisikin tietää, mitä kriteerin kirjoittajat ovat tarkoittaneet. Millainen taso on ajateltu?

Entä millaisessa ajassa on ajateltu, että tämän tason 1–2 osaaminen saavutetaan? Kun puhumme mitoituksesta, joudumme peilaamaan opintopisteisiin. Opintopiste on suure, joka kuvaa keskimääräisen opiskelijan osaamisen hankkimiseen käyttämän ajan. Miten monen opintopisteen edestä on tehtävä työtä, jotta ”osaa päätöksenteossa tarvittavan numerotiedon keräämisen, jalostamisen ja esittämisen”?

Osaamispisteet ammatillisella toisella asteella avaavat kiinnostavan näkökulman. Tutkinnon tuottajien pitäisi miettiä, miten haastavaa mikäkin osaaminen on ja miten merkittävää se on tutkinnon kokonaisuudessa. Tämän perusteella pitäisi määritellä osaamisen pistemäärät, niin sanotut osaamispisteet. Pisteytys ei näin olisi mitenkään yhteydessä siihen, millaisen ajan osaamisen hankkiminen vie. Tämä siksi, että jokainen ihminen oppii erilaisissa vauhdeissa, eri konteksteissa. Kiinnostavaa olisi ainoastaan osaamisen vaikeustaso sekä sen tärkeys autenttisen työn kannalta. Näkökulma voisi olla käypä myös ammatilliseen korkeakoulutukseen. (Kärki 2014, 5–6.)

Neuvoteltavuus

Neuvoteltavuus liittyy olennaisesti käytettävyyden näkökulmaan. Yksi lause irrallaan ei tietenkään ole paras mahdollinen lähtökohta tämän näkökulman pohtimiseen. Voi kuitenkin sanoa, että lauseessa ilmenevät eritasoiset ilmiöt eivät välttämättä vähennä neuvoteltavuutta.

Voi olla, että kriteerien epäajanmukaisuudet, epäjohdonmukaisuudet tai epäkohdollisuudet nimenomaan yllyttävät ajatteluun ja neuvottelemiseen. Jos kriteerit pyrkivät tuottamaan illuusiota täydellisyydestä, uskallus neuvotteluun tulee helposti painetuksi alas. Epätäydellisyys, jollaista kriteeriperustaisessa opetussuunnitelmassa aina on, on siis myös positiivinen asia.

Osaamiskäsitys

Lauseessa näkyy holistinen käsitys osaamisesta. Lause liittää eri toiminnan ilmiöitä toisiinsa ja avaa kokonaisen maailman. Tietäminen, taitaminen ja halu toimia ovat yhteyksissä toisiinsa. Lause on vielä raakile, mutta se huutaa maailmaa. Siksi se on holistinen, eikä asioita toisistaan irrottamaan pyrkivä eli funktionaalinen.

Peruslause on tämä: ”Osaa päätöksenteossa tarvittavan numerotiedon keräämisen, jalostamisen ja esittämisen.” Jos haluamme viedä sitä vielä holistisempaan suuntaan, voimme kirjoittaa: ”Osaja kerää päätöksenteossa tarvittavaa numerotietoa. Hän jalostaa sitä päätöksenteon tueksi ja rakentaa tarvittavia esityksiä.” Olennainen kysymys toki on se, onko osaja henkilö, joka on itse päättäjä, vai onko hän tukiprosessien edustaja. Tämäkin voitaisiin avata kriteerissä. Joka tapauksessa tämä kriteeri ei alun perinkään irrota toimintoja työn todellisuudesta vaan koettaa kuvata työn maailmaa. Nyt se on vielä hiukan kesken, mutta se avaa hyviä kehittämismahdollisuuksia.

Lopuksi: osaamiskriteerit ja opintojen vauhdittaminen

Kun sitten on pohdittu osaamisen arvioinnin metatasoja, herää kysymys, mitä tekemistä tällä on opiskelijan todellisuuden kanssa. Vastaus on kysymys: mihin suuntaan opiskelijoita viedään ja mihin he itse vievät itseään? Kriteerit vastaavat juuri tähän.

Lain vaatimat kriteerit antavat sekä opiskelijalle kulkemisen suunnan että ohjaustyötä tekeville ohjauksen suunnan. Ilman kriteereitä molemmat ovat tuuliajolla. Toki on niin, että kirjoitetut kriteerit ovat yksi asia ja kirjoittamattomat kriteerit toinen asia.

Jos ei olekaan kirjoitettuja kriteereitä, aina näyttäisi kuitenkin olevan kirjoittamattomia kriteereitä. Tutkintojen maailmassa kirjoittamaton vain ei riitä – tämän sanoo jo laki. Opiskelijan pitää tietää, mihin perustuen häntä ohjataan ja arvioidaan, ja ohjaavilla tahoilla on oltava perusteet ohjaamiselleen ja arvioinnilleen. Samalla opiskelijalle itselleen voi paremmin muodostua käsitys omasta suunnasta, muutoksen tarpeista ja vauhdista. Kriteerit ja osaamisen arviointi ovat keskeinen tekijä, jos halutaan tehostaa opintoja mutta myös syventää asiantuntijuuden kehittymistä opintojen aikana (Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 9).

Suomalaista koulutusjärjestelmää on tutkittu EU-tasolla. Suomen aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) järjestelmätason näkyvyyttä on kehitetty, ja se on aivan oikein (Karttunen 2014). Olennainen puute vain on jäänyt huomaamatta: kovin monelta korkeakoulutuksen järjestäjältä uupuvat julkilausutut, hyvin kirjoitetut kriteerit (Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 8).

Jos siis AHOT-järjestelmät ja niitä tukeva lainsäädäntö ovat olemassa, niiden perustat korkea-asteen koulutuksissa ovat edelleen kehittyvässä vaiheessa. Ilman toimivia kriteeristöjä osaamisen tunnistamiselta puuttuu pohja. Aivan samanlainen kohtalo on opintojen aikaisen työn opinnollistamisella. Jos osaamisen arvioinnin kriteerit uupuvat, työn opintopisteitä kerryttävästä luonteesta on kovin vaikea edes keskustella. Työtä opinnoiksi tulkitsevat duunarineuvottelut edellyttävät olemassa olevia ja yhteisesti ymmärrettyjä kriteereitä (ks. Mäki & Niinistö-Sivuranta 2014).

Tutkintojen tekemisessä kaikki ohjaaminen opintojen alusta niiden loppuun saakka on osaamisen arviointia. Toki muutakin ohjaamista on. Osaamisen arviointi on kuitenkin koulutuksen järjestäjän tarjoamassa ohjauksessa kaiken alla, perustavanlaatuista. Vasta sen jälkeen tulee kaikki muu.

On siis syytä huomata, että ohjauksen kokonaissuunnitelman pitäisi olla osaamisen arvioinnin kokonaisprosessin miettimistä. Näin ohjaus asettuu oikeaan kontekstiin ja konkretisoituu juuri siihen, mistä tutkintotavoitteisessa koulutuksessa pitäisi olla kysymys. Erinomaisissa erityisoppilaitoksissa erityistä tukea tarvitsevien ohjaus on yhteydessä oppimiseen, osaamisen kehittämiseen – ja työllistymiseen. Näin pitää olla ammattikorkeakouluissa.

Alussa annoin osaamiselle määritelmän, jonka mukaan osaaminen on tietojen, taitojen ja asenteiden sidoksia autenttisisessa työssä. Tämä määritelmä ei tarkoita, etteikö opintojen aikana voisi erikseen arvioida näitä kolmea asiaa. Arvioinnin kohteena on kuitenkin osaaminen vasta sitten, kun asiat ovat sidoksissa toisiinsa ja kun niitä hyödynnetään työnteossa. Koulutuksen rakenteita ja prosesseja tulee kehittää osaamisen arviointi edellä. Jos osaamisen arviointia mietitään vasta, kun opetussuunnitelma on jo laadittu, tilanne on menetetty.

Filosofi Emmanuel Levinas (1990, 68–69) kirjoitti, että etiikka on ensimmäistä filosofiaa. Päätän tekstini siihen, että totean osaamisen arvioinnin olevan ensimmäistä pedagogiikkaa. Osaamisen arviointi nostaa pedagogiikan metafysiikan hetteiköistä siihen, mitä tapahtuu todella.

Tutkintotavoitteisessa koulutuksessa – ja kenties kaikessa ammatillisessa koulutuksessa – koulutus alkaa, elää ja päättyy osaamisen arvioinnissa. Kriteerit ovat osaamisen arvioinnin kannalta välttämättömät. Niiden laatiminen on iloinen työ vailla loppua.

Lähteet

- Eteläpelto, A. 1998. *The Development of Expertise in Information Systems Design*. [Asian-
tuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa.] Jyväskylä Studies in
Education, Psychology and Social Research 146. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Haltia, P. 2011. ”Toimivaan osaamisperustaisuuteen.” – *Ammattikasvatuksen aikakaus-
kirja* 4/2011.
- HH AOKK OPS 2015. Haaga-Helia Ammatillinen opettajankoulutus, opetussuunnitel-
ma 2015–2016. [http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Koulutus/
AOKK/60op/2015-2016_hh_aokk_ope_ops.pdf?userLang=fi](http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Koulutus/AOKK/60op/2015-2016_hh_aokk_ope_ops.pdf?userLang=fi), viitattu 2.4.2015.
- Karttunen, A. 2014. ”European inventory on validation of non-formal and informal
learning 2014.” – Country report Finland. European Commission, Cedefop, ICF
International. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87057_FI.pdf, viitattu
2.4.2015.
- Kärki, S-L 2014. ”Osaamisperustaisuus todeksi: TUTKE2 toimeenpano.” – *Osaamis-
perusteisuus todeksi*. Osa I. TUTKE2 toimeenpanon tukimateriaali. [http://www.oph.
fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_
jarjestajille.pdf](http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf), viitattu 2.4.2015.
- Levinas, E. 1996. *Etiikka ja äärettömyys: Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Gaudeamus:
Helsinki.
- Mäki, K. & Niinistö-Sivuranta, S. 2014. *Työn opinnollistamisen neuvottelut tulkintojen
kenttänä: Oivalluksia Duunarineuvotteluista*. – UAS-journal 1. [http://uasjournal.fi/
index.php/uasj/article/view/1551/1475?userLang=fi](http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1551/1475?userLang=fi), viitattu 2.4.2015.
- Saranpää, M. 2012: ”Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit.”
– H. Kotila & K. Mäki. (toim.). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Edita: Helsinki.
- Virtanen, V. & Postareff, L. & Hailikari, T. 2015. ”Millainen arviointi tukee elinikäistä
oppimista?” – *Yliopistopedagogiikka 1*. [http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/
millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/](http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/), viitattu 2.4.2015.

Kohti kokonaisvaltaista aiemmin hankitun osaamisen arviointia



Mika Tenhu

Johdanto

■ Artikkelini aiheena on, miten aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin toimintatapoja on uudistettu Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Vierumäen kampuksen suomenkielisen liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa. Koulutusohjelma on ollut hakijoiden keskuudessa suosittu: viime vuosina ohjelmaan hakeneiden määrä on ollut yli kaksi tuhatta, kun vuosittaisia aloituspaikkoja nuorten kokopäiväopiskelijoiden linjalle on ollut kuusikymmentä. Kova kysyntä on luonut haasteen tarjota jatkuvasti kehittyviä, ajantasaisia ja mielekkäitä eri koulutusprosesseihin liittyviä toimintoja. Yhtenä tärkeänä opintoja edistävänä toimintona on nähty aiemmin hankitun osaamisen arviointi ja sen kehittäminen.

Uusia kehityshaasteita liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opiskelijoiden aiemmin hankitun osaamisen arviointiin on tuonut koulutusohjelmaan kehiteyty täysin uusi ja uudistettu osaamisperustainen opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön syksyllä 2013. Uudessa opetussuunnitelmassa pedagogisena kivijalkana on näkemys aktiivisesta opiskelijasta, jonka oppimista ja ammatillista kehittymistä tuetaan oppilaskeskeisin menetelmin. Pedagogiikkaa ei ole rajattu yhteen oppimisenäkemykseen tai opetusmenetelmään, vaan se mahdollistaa monipuoliset tavat toimia niin opiskelijana kuin opettajana. Myös opettajuus on muutettu ohjaavaksi ja keskusteleväksi tiimiopettajuudeksi, jolloin opettaminenkin muuttuu todelliseksi yhdessä tekemiseksi. Lisäksi perinteisiin tuntijakoihin perustuva lukujärjestystä on muutettu joustavammaksi, mikä on paremmin mahdollistanut oppimisen ja yhteistyön aidoissa työelämän toimintaympäristöissä.

Opetussuunnitelmanmuutos on tarkoittanut siirtymistä perinteisestä ja sisältöpainotteisesta opetussuunnitelmasta osaamis- ja kriteeriperustaiseen osaamisen arviointiin. Mika Saranpää (2012, 71–74) on määritellyt

osaamisperustaisuuden siten, että opiskelijan osaamista tarkastellaan tutkinnon osaamistavoitteista käsin. Osaamistavoitteet on poimittu alan työkentästä, ja niiden oppimista ja arviointia toteutetaan aina mahdollisuuksien mukaan autenttisissa työympäristöissä. Kriteeriperustaisuus puolestaan kuvaa osaamisen tasoja, jotka määrittävät sekä alimman hyväksytytason (1) että muut osaamisen arvioinnin ylemmät tasot (2–5).

Käytännössä siirtyminen osaamis- ja kriteeriperustaisuuteen on merkinnyt luopumista noin puolesta sadasta yksittäisestä, opettajan hallinnoimasta opintojaksosta. Täten uuden opetussuunnitelman runko rakentuu

- viidestä pääopintojaksosta (1. liikunta-alan työelämätaidot, 2. liikunnan pedagogiikka, 3. johtaminen, 4. palvelu, myynti ja yrittäjyys liikunta-alalla ja 5. tutkimus, kehittämis- ja innovaatio-toiminta)
- valinnaisesta suuntautumisesta
- työharjoittelusta
- vapaasti valittavista opinnoista ja
- opinnäytetyöstä.

Koulutusohjelman opetussuunnitelman tärkeimmäksi ja alati kehittyväksi osaksi ovat muutoksen myötä väistämättä tulleet opintojaksoihin laaditut osaamiskriteerit. Ne antavat edelleenkin tekemiselle suunnan lähes kaikissa opiskeluprosesseissa, kuten opintojen, harjoittelun, uran, aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa sekä ennen kaikkea oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ohjaamisessa. Tärkeimpänä linjauksena koko opetussuunnitelman suunnitteluprosessissa oli se, että mietimme ensin, *miten* toteutamme koulutusta, emmekä niinkään sitä, *mitä* sisältöjä opetussuunnitelmaamme otamme. Tämä synnytti uudet yhteiset toimintatavat. Linjaus vaikutti osaltaan myös siihen, että vanhoista sisällöistä luopuminen sujui yllättävän kitkattomasti: uudet toimintatavat eivät vain enää mahdollistaneet toimimista vanhalla tavalla.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen eli AHOT on niin käsitteenä kuin toimintatapanakin tuttu ammattikorkeakoulumaailmassa. Kokemukseni mukaan AHOT-prosessin toteuttamisen käytänteet eri ammattikorkeakouluissa ja yksiköissä ovat kuitenkin olleet kirjavia. AHOT on voinut perustua osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mukaan joko hyväksilukuihin tai näyttöihin. Hyväksiluvut ovat pohjautuneet oppimiseen oppilaitoksien antamassa formaalisessa koulutuksessa, ja näyttöihin perustuvassa osaamisessa oppiminen on

ollut epävirallisempaa arkioppimista. Osaaminen on tällöin hankittu esimerkiksi töissä. Osaamisen tunnistamisessa näyttötavat on yleensä räätälöity tapauskohtaisesti. Näyttötapoja ovat taas voineet olla esimerkiksi portfolio, tentti, käytännönkoe, haastattelu, osaamispäiväkirja, oppimisprojekti jne. (Työryhmän esitys, AHOT Haaga-Heliassa 2014.)

Tarkastelen tässä artikkelissa, miten aiemmin hankitun osaamisen arviointia on kehitetty liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa siten, että se vastaa aiempaa paremmin uuden opetussuunnitelman tuomaan haasteeseen. Kun opetussuunnitelma on muuttunut, AHOT-prosessinkin on pitänyt muuttua. Prosessin kehittämisen pääajatuksena on ollut tehostaa sen eri vaiheita kaikkien osapuolien näkökulmasta sekä sitä kautta edistää opiskelijoiden sujuvampaa etenemistä opinnoissaan ja vähentää opettajille kohdistuvaa päällekkäistä työkuormaa. Näkemykseni mukaan AHOT-prosessi on nykyään enemmänkin kokonaisvaltaisen osaamisen tarkastelua ja arviointia työelämän osaamisvaatimuksiin peilaten eikä enää niinkään yksittäisten opintojaksojen tai oppikirjojen sisältöjen mui- tamista.

Esittelen seuraavaksi kolme ahotoinnin vaihetta, joita koulutusohjelmassamme on käytetty opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Ensimmäinen vaihe on ennakoiva ahotointi, jonka jälkeen opiskelijat osallistuvat joko aikaistettuun ahotointiin tai muihin ahotointeihin. Käytän tekstissä *AHOT-prosessille* synonyyminä sanaa *ahotointi*, joka toimii juoksevassa tekstissä paremmin kuin lyhenne. Artikkelin loppuun olen vielä koonnut kokonaisvaltaisen hankitun osaamisen arvioinnin keskeiset kohdat luetelmaksi.

Ennakoiva ahotointi

Ennakoivassa ahotoinnissa tarkoituksena on se, että opettajat tutustuvat etukäteen opiskelijoiden aikaisemmin hankkimaan osaamiseen. Ideana on ollut saada tietoa siitä, mitä opiskelijat tyypillisesti osaavat varsinkin koulutuksen ja työkokemuksen perusteella. Ahotoitavat opiskelijat on voitu ennakoivan ahotoinnin pohjalta ryhmitellä karkeasti osaamisen mukaisiin ryhmiin. Osaamisryhmien ahotointi ja sen eteneminen on suunniteltu etukäteen ryhmäkohtaisesti, vaikka lopulta ahotointi perustuu aina tapaus- ja osaamiskohtaisuuteen. Kokemuksemme liikunta-alan ammattillisten koulutuksien ja ammattikorkeakoulututkintojen tuottamasta

osaamisesta ovat olleet melko hyvin tiedossamme, mikä on auttanut ennakoivassa ahotoinnissa ja ryhmien suunnittelussa.

Ennakoivaan ahotointiin liittyvä tieto kerätään valintakokeissa. Hakijat ovat jo etukäteen täyttäneet hakutietokortin. Hakutietokortti on tarkistettu ja kerätty niiltä hakijoilta, jotka ovat selvinneet jatkokon toiselle valintakoepäivälle. Kortissa kartoitetaan hakijan päätoiminen työkokemus alalla sekä alasuuntautuneisuus, joka pitää sisällään harrastuneisuuden, lyhytkestoisemman työkokemuksen, suoritettut tutkinnot ja muut koulutukset. Tietojen pohjalta on tehty edellä esitetty ennakoiva osaamisryhmittely. Samalla ryhmäkohtaisten ahotointien etenemiset on hienosäädetty.

Koulutusohjelman opiskelijat jaetaan ennakoivan ahotoinnin perusteella kahteen ryhmään seuraavia ahotointeja varten: laajat- ja pienet-ryhmään. Laajat-ryhmään on valittu yleensä sellaiset uudet opiskelijat, jotka ovat suorittaneet ammatillisen liikunta-alan tutkintokoulutuksen. Tähän luokkaan kuuluvien yleisin koulutus on ollut liikunnanohjauksen perustutkinto. Lisäksi ryhmään on valittu ammattikorkeakoulututkinnon ja maisterin tutkinnon tehneet opiskelijat. Viime vuosina koulutusohjelmaan on ammattikorkeakoulun puolelta hakeutunut tradenomeja, sosionomeja ja restonomeja. Maisteritutkinnon suorittaneista opiskelijoista on ollut terveystieteiden maistereita, joskin melko harvoin. Kaiken kaikkiaan laajat-ryhmään on valikoitunut noin 15 prosenttia uusista opiskelijoista. Siihen valitut opiskelijat ovat käynnistäneet opintonsa aikaistetulla ahotoinnilla.

Pienet-ryhmään kuuluvat opiskelijat ovat puolestaan yleensä hankineet osaamista liikunta-alan melko kirjavasta pienkurssitarrjonnasta. Pienkurssit tarkoittavat koulutuksia, jotka eivät vielä ole johtaneet alan tutkintoon mutta kuitenkin kartoittavat alan tietyn osa-alueen osaamista. Tällaisia pienkursseja ovat esimerkiksi liikunnanohjauksen peruskurssi (4 kk), personal trainer -kurssit ja eri lajiliittojen tasokurssit. Pienkursseilta hankittua osaamista on ollut noin puolella opiskelijoista.

Ennakoivan ahotoinnin ja siinä tehdyn osaamisryhmittelyn pääajatuksena on määrittää kaikkien uusien opiskelijoiden osaamisen lähtötaso. Lähtötason määrittäminen on helpottanut opiskelijan oman opiskelupulun ja opiskelurytmin löytämistä. Määrittästyön seurauksena opiskelija voi aloittaa opintonsa omaan osaamistasoonsa sopivassa vuosikurssiryhmässä, johon hänet on ryhmytetty. Tämän opiskeluryhmän kanssa opinnot on suoritettu loppuun asti. Kokemuksiemme mukaan kiinnittyminen

tiettyyn opiskelijaryhmään on nähty pelkästään hyvänä asiana. Se on helpottanut opiskelijoiden tutustumista toisiinsa, vähentänyt yksittäisten irrallisten opintojaksojen suorittamista eri vuosikursseilla sekä kokonaisuudessaan selkeyttänyt opiskelijan henkilökohtaista opiskelupolkua.

Uutta opetussuunnitelmaamme tukeva kokonaisvaltaisempi ahotointi on merkinnyt myös lomakkeettomuutta. Nyt kun opiskelijoita on enemmän ahotoitu osaamisryhmissä, on AHOT-lomakkeiden täyttäminen haavattu turhaksi vaiheeksi. Lomakkeettomuus on vähentänyt niin opiskelijoiden kuin opettajienkin työtä.

Aikaistettu ahotointi

Aikaistettu ahotointi tarkoittaa ahotoinnin aloittamista ennen kuin varsinaisen opiskelu on käynnistynyt. Se on suunnattu laajat-ryhmään kuuluville opiskelijoille. Koulutuksessamme olemme puhuneet AHOT-viikosta, josta opiskelija saa tiedon hyväksymiskirjeessä. Hän kuitenkin tekee päätöksen osallistumisesta itse. Päätös tarkoittaa käytännössä nopeutettuun opiskelurytmiin hyppäämistä: Aikaistetun ahotoinnin ideana on, että se vastaa ensimmäisen opiskeluvuoden pääopintojaksojen osaamiskriteereitä. Silloin laajat-ryhmän opiskelijat voivat aloittaa normaalin opiskelun suoraan toisen vuosikurssin kanssa. Yleensä AHOT-viikolla opiskelunsa aloittanut opiskelija on pystynyt ahotointien avulla suorittamaan koko tutkinnon kahdessa vuodessa, mikäli riittävä osaamisen taso on voitu osoittaa.

AHOT-viikko järjestetään viikkoa ennen muun opiskelun alkua. Ajankohdan etuna on ollut se, että se ei ole ollut päällekkäin muun opetuksen kanssa. Näin opiskelijat ovat pystyneet keskittymään viikkoon kunnolla. Kun opiskelijoiden varsinainen opiskelu alkaa, he osallistuvat siihen normaalin opiskelurytmin mukaisesti. Vaikka ahotointi on jatkunut syksyyn, hyvällä etukäteissuunnittelulla on pystytty välttämään pahimmat aikataulutörmäykset normaalin opiskelun kanssa. Tästä on tullut opiskelijoiltakin hyvää palautetta. Käytännössä syksyn ahotointitapaamiset ja varsinaiset näyttöajankohdat on sovittu AHOT-viikon lopussa ja ahotoinnit on pyritty saattamaan päätökseen syyslomaan mennessä.

Varsinainen AHOT-viikko on alkanut opetussuunnitelman läpikäynnillä. Tarkastelussa ovat olleet muun muassa opiskelutavat, oma oppiminen, opettajien rooli ja luonnollisesti opintojaksojen työelämän vaatimuksiin pohjautuvat osaamiskriteerit. Uuden opetussuunnitelman myötä osaamiskriteerien hahmottaminen on opiskelijoillekin ollut

helpompaa kuin aikaisemmin: enää ei ole tarvinnut puhua kymmenistä yksittäistä opintojaksoista ja niiden tavoitteista ja sisällöistä vaan ainoastaan viiden ensimmäisen opiskeluvuoden pääopintojaksojen osaamiskriteereistä, jotka on voitu yhdistää järkeväksi kokonaisuudeksi.

Seuraavaksi toisen asteen tutkinnon suorittaneet opiskelijat ovat alkaneet osaamiskriteerien pohjalta suunnitella oppimisprojektia yhdessä ohjaavien opettajien kanssa. Projektista on rakennettu sellainen, että opiskelijan osaamista on voitu tarkastella osaamiskriteerien avulla. Lisäksi projekti on integroitu osaksi toisen vuosikurssin opintoja, joihin ovat samalla osallistuneet myös varsinaiset toisen vuosikurssin opiskelijat. Näin oppimisprojektilla on saavutettu kaksi tärkeää tavoitetta: se on osaksi ryhmäyttänyt ahotointiin osallistuvat opiskelijat heidän tulevaan vuosikurssiryhmäänsä, ja samalla ahotointiin liittyvät näytöt on voitu antaa ja arvioida aidossa oppimistilanteessa.

Näytöt on rakennettu muistuttamaan työelämäluonteisia tehtäviä, joissa osaamisen todentaminen ei ole keskittynyt pelkästään yhteen asiaan kerrallaan, kuten opintojaksokohtaisissa ahotoinnissa, vaan asioita on tehty yhdessä kokonaisvaltaisesti erilaista osaamista yhdistäen ja soveltaen. Lepänjuuri ja Niskanen ovatkin nähneet osaamisen ja oppimisen kokonaisvaltaisena ja moniulotteisena kehänä, mihin asiantuntijuus on rakentunut (Blom, Lepänjuuri, Niskanen, & Nurminen 2014, 12–15).

Amk-tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden kanssa on puolestaan aluksi katsottu, mitkä ensimmäisen vuoden pääopintojaksojen opinnoista on ollut mahdollista hyväksilukea suoraan aiemmillä opinnoilla. On huomattu, että eri alojenkin amk-tutkinnot tuottavat hyvin pääopintojaksojemme ensimmäisen opiskeluvuoden osaamiskriteerien mukaista osaamista. Viime lukuvuonna tosin huomattiin, että uusilla amk-tutkinnon suorittaneilla opiskelijoilla ei ole liikunnan pedagogiikan osaamiskriteeriin soveltuvaa koulutusta tai riittävää osaamista. Siksi heidän kohdallaan AHOT-viikko rakentuu pääosin ensimmäisen opiskeluvuoden opintoihin kuuluvista liikunnan pedagogisista opinnoista.

AHOT-viikko on tiivis ja intensiivinen, mutta siitä on monia hyötyjä: Jo se, että opiskelijoita ahotoidaan ryhmässä, ryhmäyttää itsessään heidät yhteen. Ryhmäytymistä edistää myös se, että opiskelijat pääsevät yhdessä keskustelemaan, jakamaan osaamistaan sekä työstämään näyttöihin perustuvia ja yhdessä suunniteltavia oppimistehtäviä. Viikon aikana opiskelijoille hahmottuu oma opiskelupolku, ja he saavat orientaation

ehkä hieman erilaiseen opiskelutapaan kuin mihin he ovat aikaisemmin tottuneet.

Muut ahotoinnit

Muut ahotoinnit tarkoittavat ahotointeja, jotka ovat opintopistemäärältään pienempiä kuin esimerkiksi aikaistetut ahotoinnit. Näissä tapauksissa ahotointi tehdään varsinaisten opintojen aikana. Kaikkia opiskelijoita tiedotetaan ahotointimahdollisuudesta ensimmäisten opiskeluviikkojen aikana. Tyypillisesti muita ahotointeja tekevät opiskelijat, jotka ovat hankineet osaamista erilaisilla pienkursseilla.

Uudistettu opetussuunnitelma sisältää viisi pääopintojaksoa, joita opiskellaan samanaikaisesti. Näiden pääopintojakson opiskeleminen alkaa heti opintojen käynnistyttyä ja päättyy vasta kolmantena opiskeluvuotena. Tämä kokonaisvaltaisempi ja useampaan osaamisalueeseen samanaikaisesti keskittynyt opiskelu ei ole enää yksittäisten opintojaksojen opiskelua, vaan pääopintojaksojen osaamiskriteereihin pohjautuvaa osaamista kehitetään koko opiskelun ajan. Tämän vuoksi ensimmäinen uudistettu periaattemme muissa ahotoinneissa on ollut se, että ne kohdistetaan ensisijaisesti tutkintomme vapaasti valittaviin opintoihin. Vapaasti valittaviin opintoihin on tutkinnoissa varattu 20 opintopistettä.

Toinen periaate on ollut se, että alan pienkurssi ei itsessään oikeuta ahotointiin ja opintopisteisiin ilman työelämäkytkentää. Esimerkiksi jos opiskelija on suorittanut lumilautaohjaajan kurssin (3 op) sekä soveltanut kurssilla saatuja tietoja ja taitoja oikeassa työelämän tilanteessa, hän on oikeutettu ahotointiin.

Joissakin yksittäisissä tapauksissa opiskelija on havainnut pakollisen oppimisprojektin aikana, että hänellä on pääopintojaksojen osaamiskriteerien mukaista osaamista. Näissä tapauksissa prosessi on edennyt niin, että opiskelija on keskustellut asiasta oppimisprojektista vastaavan opettajatiimin kanssa. Opettajatiimi on arvioinut asiaa yhdessä opiskelijan kanssa ja tehnyt tämän jälkeen tarvittavia ratkaisuja opiskelijan oppimisen ja osaamisen kehittämiseksi. Tapauskohtaisesti tämä on voinut tarkoittaa osaamistavoitetta tukevan haastavamman tehtävän suorittamista tai uudenlaisen, oppimisprojektia palvelevan osaamistavoitteen asettamista.

Tyypillinen muut ahotointeihin kuuluva pienkurssisuoritus on liikunnanohjauksen peruskurssi, joka on alan tutkintokoulutuksiin valmistava kurssi. Heidän kohdallaan olemme käyttäneet ahotoinneissa kahdenlaista

tapaa: ahotointiin liittyviä näyttöjä on annettu joko intensiivisesti kaikkien kurssin suorittaneiden kesken erillisessä ryhmässä, tai näytöt on integroitu vaiheittain osaksi koko vuosikurssin normaalia opiskelua.

Ahotointi oppimismahdollisuutena

Aikaisempi AHOT-prosessimme ohjasi pitkälti siihen, että yksittäinen opiskelija täyttää prosessin käynnistämiseksi yksittäistä opintojaksoa koskevan AHOT-lomakkeen. Tämä jälkeen kyseisestä opintojaksosta vastaava opettaja on käsitellyt asian ja sopinut opiskelijan kanssa jatkosta. Yksittäisiä prosesseja on siis käynnistynyt pitkin lukuvuotta.

Nykyään ahotoinnit voidaan ennakoida paremmin, ja ne on keskitetty tiettyihin ajankohtiin. Näin samanlaisia ahotointeja tekevät uudet opiskelijat pääsevät työskentelemään yhdessä ja ahotointeihin liittyvä informaatio tavoittaa ryhmän yhdellä kertaa. Se taas säästää kaikkien osapuolien aikaa ja työtä.

Esimerkiksi AHOT-viikosta vastaavat opettajat ovat kokeneet työnsä rikastuttavaksi jo ensinnäkin sen takia, että he ovat saaneet työskennellä yhdessä. Jaettu vastuu ja jaettu osaaminen on kehittänyt jo tässäkin mielessä opettajien ammatillista osaamista tai ainakin saanut aikaiseksi hyviä pedagogisia keskusteluita. Toisaalta opettajat ovat pitäneet hyvänä sitä, että vuosittaiset ahotoinnit oppimisprojekteineen ovat olleet erilaisia, vaikka ahotoinnin ja arvioinnin kohteena olevat ensimmäisen vuoden pääopintojaksojemme osaamiskriteerit olisivatkin pysyneet vuosittain lähes samanlaisina. On ollut mielenkiintoista pohtia, kuinka esimerkiksi samaa osaamiskriteeriä on voitu arvioida ja ohjata täysin erilaisissa oppimisprojekteissa.

Vaikka ahotointi on pääosin opiskelijoiden osaamisen todentamista ja sitä kautta opintojen jouduttamista, varsinkin näyttöihin perustuvan ahotointia voi pitää myös hyvänä mahdollisuutena oppia. Näytöissä opiskelija joutuu laittamaan itsensä peliin ja pääsee osoittamaan monipuolista osaamistaan – aivan kuten työnhakutilanteessa tai vaikkapa oman tuotteen markkinoinnissa. Samalla ahotoiva opiskelijalla on mahdollisuus paljastaa itsestään se oppimisen ja itsensä kehittämisen into, jota tarvitaan alasta riippumatta jokaisessa tulevaisuuden työtehtävässä.

AHOT-viikolle osallistuvat opiskelijat työskentelevät yhdessä, ja oppimisprojekti kehitellään ja suunnitellaan koko ryhmän voimin. Näin he väistämättä keskustelevat paljon ja löytävät varsin nopeasti kunkin

osaamiseen liittyviä vahvuusalueita. Vahvuuksia voidaan taas hyödyntää ja vastuita jakaa oppimisprojektin erilaisiin tehtäviin – samalla tavalla kuin työelämässä toimitaan nykyään ja varmasti jatkossakin.

Uudenlainen ahotointi pähkinänkuoressa

Artikkelini lopuksi olen poiminut tekstistä luetelmamuotoon ydinkohdat, jotka kuvaavat uudenlaista, kokonaisvaltaisempaa hankitun osaamisen arviointia mielestäni osuvasti. Yhtäältä nämä nostot kuvaavat ahotoinnin eri vaiheisiin liittyviä toimintoja, ja toisaalta ainakin osa niistä voi hyvinkin kertoa uudistetun AHOT-prosessin eduista verrattuna aikaisempaan prosessiin. Luetelmaa voi käyttää muistilistana oman oppilaitoksen tai koulutusohjelman AHOT-prosessin uudistamisessa.

Opetussuunnitelman muutoksesta ahotoinnin muutokseen

Opetussuunnitelma on kaikkien koulutusta järjestävien organisaatioiden perusta. Kaikkien opiskeluun liittyvien prosessien, myös ahotoinnin, on pohjauduttava siihen.

Ennakoiva ryhmittely

Opiskelijoiden aiemmin hankkimaa osaamista tarkastellaan etukäteen ja opiskelijat jaetaan sen mukaan osaamisryhmiin. Eri osaamisryhmien ahotointien eteneminen suunnitellaan ennen kuin varsinainen opiskelu alkaa.

Kiinnittyminen

Opiskelija kiinnitetään osaamistasonsa perusteella tiettyyn vuosikurssiin. Näin hän ryhmäytyy omaan vuosikurssiinsa eikä hänen tarvitse vaihtaa vuosikurssista toiseen suorittaakseen ahotointeihinsa liittyviä opintosuorituksia.

Lomakkeettomuus

Opiskelijoita ahotoidaan ennakoivan osaamisryhmittelyn mukaisissa ryhmissä, jolloin AHOT-lomakkeita ei tarvitse käyttää prosessin käynnistämiseksi.

AHOT-viikko

Laajat-ryhmään kuuluvien opiskelijoiden ahointi käynnistetään AHOT-viikolla ennen kuin varsinainen opiskelu alkaa.

Integrointi

Ahointinäyttö liitetään osaksi normaalia opiskelua.

Ryhmäahointi

Opiskelijat suorittavat ahointia ryhmissä, mikä ryhmäyttää heitä paremmin yhteen ja samalla nopeuttaa koko AHOT-prosessia.

Opettajatiimit

Ahointivat opettajat työskentelevät yhdessä.

Tulevaisuuden työtehtävät

Ahointi nähdään osana oppimista ja ammatillista kehittymistä tulevaisuuden työtehtävien osaamisvaatimuksien näkökulmasta.

Kokonaisvaltaisemman hankitun osaamisen arviointi eli uudistettu AHOT-prosessi on jo tilastojenkin valossa tehostanut opiskelijoiden opintojen edistymistä. Uudistetun ammattikorkeakoulujen rahoitusmallin 55 opintopisteen tarkastelussa on havaittu, että uudistetulla AHOT-prosessilla edenneet opiskelijat ovat saavuttaneet pistekertymän paremmin kuin aiemmat vuosikurssit. On hyvin todennäköistä, että tehokas opintojen etenemisen vauhti ensimmäisenä opiskeluvuotena tulee näkymään tulevaisuudessa myös koulutusohjelmamme valmistumisluvuissa.

Aiemmin hankitun osaamisen arvioinnin kokonaisvaltaisempi tarkastelutapa on liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa ohjannut niin opettajia kuin opiskelijoitakin ajattelemaan asioita uudesta näkökulmasta. Uuden prosessin mukaisesti arvioinnin kohteena eivät enää ole olleet muistamiseen perustuvat yksittäiset tiedot tai taidot, vaan arviointi on ollut kokonaisvaltaisempaa ja perustunut vahvemmin työelämän vaatimuksiin. Prosessille on ollut tyypillistä yhdessä tekeminen ja yhdessä oppiminen sekä hankitun osaamisen soveltaminen aidossa tilanteessa. Arviointi on myös nähty osana oppimista eikä vain tietynlaisena päätöstuotteena, kuten tenttiarvosanana. Näinhän ammattikorkeakoulujen

perustehtäväkin kehottaa meitä toimimaan – kytkemään oppimisprosessit työelämän kehittämistehtävään.

Lähteet

- Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen Haaga-Heliassa. 2014. Työryhmän esitys. Hyväksytty Haaga-Helian johtoryhmässä 21.3.2014.
- Blom, S.; Lepänjuuri, A.; Niskanen, A. & Nurminen, R. (toim.) 2014. *Opintopisteistä osaamiseen: Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Saranpää, M. 2012. ”Arvostan osaamista, arvion osaamista, kriteerien kriteerit.” – H. Kotila & K. Mäki (toim.). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita.



Sosionomiosaamisen arviointimenetelmiä

Päivi Rinne

Sosionomiosaaminen kehittämisen kohteena

■ Osaamisen arvioinnin kohteiden määrittäminen on yksi tapa suunnata oppimista ammattityön ydinasioihin. Keskeisimpien taitojen mahdollisimman vahva haltuunotto lisää opiskelijan motivaatiota ja varmuutta osaamisestaan. Ydinosaminen on sovellettavissa moniin ammattityön tehtäviin, jolloin opiskelijan saavuttama osaaminen kertaantuu. Tässä artikkelissa ammattikorkeakouluopetuksen tehostamista pohditaan osaamisen arvioimisen näkökulmasta. Arvioinnin kohteiden ja osaamisen kriteerien asettamista tarkastellaan yhdellä sosionomikoulutuksen ydinosamisen alueella: palvelujärjestelmäosaamisessa.

Seinäjoen ammattikorkeakoulun (SeAMK) sosionomikoulutus osallistui vuosina 2012–2014 Osataan!-hankkeeseen, jossa muun muassa kirkastettiin palvelujärjestelmäosaamisen työelämäsältöä sekä kehitettiin arviointikehikko ja testattiin sitä palvelujärjestelmäosaamisen arvioimisessa (Rinne 2014, 33). Hankkeen tulosten pohjalta pyritään luomaan osaamisen arviointia tukevia rakenteita, jotka auttavat sosionomiopiskelijaa tunnistamaan osaamistaan sekä sen kehittämiskohtia ja kipukynnyksiä koulutuksen ja työelämän konteksteissa. Tässä artikkelissa avataan arvioinnin kohteiden ja kriteerien määrittelyä hankkeessa kertyneen aineiston pohjalta.

Sosionomiosaamista on määritelty ja käsitteellistetty ammattikorkeakoulutuksen alkuajoista lähtien. Sekä koulutusta toteuttavat tahot että työelämän edustajat ovat pitäneet osaamisen määrittelyä ja riittävää yhtenäisyyttä tarpeellisena. Ensimmäinen ydinosamisraportti valmistui sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston yhteistyönä vuonna 2001 (Borgman ym. 2001). Vuonna 2006 sosionomien ydinosaminen määriteltiin kompetensseina ECTS-projektissa, joka pyrki tukemaan ammattikorkeakoulujen integroitumista osaksi eurooppalaista korkea-

koululuettua. Kompetensseja tarkennettiin edelleen vuonna 2010 osana Arene ry:n käynnistämää koulutusohjelmaprojektia tutkintojen kansallinen viitekehys huomioiden. (Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010.)

Sosionomiosaamisen määrittelemineen on nähty tärkeänä yhteisenä haasteena, sillä sosionomin ammatti on verrattain nuori tehtäväkentällä, jota säädellään lainsäädännöllä ja kelpoisuusehdoilla. Vuosina 2007–2010 sosionomiosaamista käsitteellistettiin Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun koordinoimassa verkostohankkeessa, jossa kymmenet sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen asiantuntijat kirjoittivat sosionomiosaamisesta. Sosionomikoulutuksen tuottamaa osaamista on siis arvioitu ja ennakoitu useaan otteeseen. Osaamisen määrittelyä on tosin sävyttänyt ja sävyttää edelleen kelpoisuusnäkökulma, toisin sanoen sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen ja myöhemmin sosionomi (AMK) -koulutuksen paikantaminen suhteessa muihin hyvinvointiammatteihin.

AHOT korkeakouluissa -hanke ja sen sosiaalialan korkeakoulutukseen keskittyvä osahanke (Helminen & Lähteinen 2013) nosti osaamisen opetussuunnitelmien kieleen osaamistavoitteiden osaamisperustaisuutena sekä aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisena ja tunnustamisena. Hankkeissa kehittyneet käytännöt ovat konkretisoineet osaamisen määrittelyä sekä kannustaneet ydinasioiden valikoimiseen ja osaamisen kehitysvaiheiden huomioimiseen opintojen aikana ja edelleen työelämässä.

Kompetenssiperustainen osaamisen arviointi

Ammattikorkeakoulututkintojen tulee antaa laaja-alaiset käytännön perustiedot ja -taidot sekä teoreettiset perusteet toimia työelämässä oman alan asiantuntijatehtävissä (ammattikorkeakoululaki 932/2014). Tavoitteessa yhdistyvät niin osaaminen kuin asiantuntijuuskin. Osaamisen käsite yhdistyy työelämän vaatimuksiin, ja sitä määritellään usein tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuutena. Asiantuntijuus taas nähdään keskimääräisen osaamisen ylittävänä tietämisellä ja kykyä suoriutua työtehtävistä toistuvasti poikkeuksellisen hyvin.

Perinteisesti asiantuntijuus on nähty kognitiivisesta näkökulmasta käsin: se on nähty yksilön kognitiivisena ominaisuutena, johon liittyy henkilökohtainen kehittyminen. Sosiaalialan asiantuntemuksen kuvaamiseen

soveltuu kuitenkin paremmin toimintakontekstin huomioiva asiantuntijuuden tarkastelutapa. Modernissa työyhteisössä asiantuntijatyö perustuu suuressa määrin työryhmien ja asiantuntijaverkostojen työhön (Lehtinen & Palonen 2011) ja yksilöasiantuntijankin tärkeänä ominaisuutena on tiedon, resurssien ja verkostojen hyödyntämis- ja yhdistämiskyky. Myös modernin osaamisen määrittelyssä korostuvat muuttuvuus ja dynaamisuus, kontekstisidonnaisuus sekä yhteisöllinen osaaminen yksilöllisen rinnalla. (Nurminen & Blom 2014.)

Sosiaalityön kohteena olevat ilmiöt ovat moniulotteisia. Niihin sisältyvät niin abstrakti metatasoinen yhteiskuntatieto kuin tulkinnat yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta muutoksesta ja sen ilmenemisestä. Ammattityön konkretiassa tieto ja tulkinnat paikantuvat ja kohtaavat toisensa yksittäisen ihmisen arkielämän valinnoissa ja palveluiden paikallisisa toteutumisedellytyksissä. Sosiaalialan työssä kunkin asiakkaan tilanne on ainutlaatuinen – olipa kyseessä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi päiväkodissa, itsenäiseen elämään muuttoa suunnitteleva jälkihuolto- tonuori, työvalmennuksessa arkirythmiä opetteleva päihdekuntoutuja tai maahanmuuttajavanhus uudessa elämänympäristössään. Tilanteissa yhdistyvät joka kerta ainekset, jotka vaihtelevat tasoltaan (yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasot), vahvuudeltaan ja näkökulmaltaan. Verrattuna syvenevään ja erikoistuvaan asiantuntemukseen sosiaalialan osaaminen on generalistista.

Sosionomin generalistinen asiantuntijuus edellyttää käsitteellistä osaamista, joka soveltuu erilaisiin tilanteisiin ja muuttuviin olosuhteisiin (Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010). Toisaalta sosiaalialan mosaiikkimainen, elämänkaaren vaiheiden, palvelumuotojen ja alueellisten erityispiirteiden säilyttämä työtodellisuus vaatii konkreettisia ja eriytyneitä taitoja sekä oppimaan oppimisen valmiutta. Sosionomiosaamisen ydintä on vuorovaikutuksen ympärille rakentuva sosiaalinen kompetenssi ja siihen liittyvät reflektointivalmiudet, jotka ovat osittain persoonallisia ja mitä suurimmassa määrin metatasoisia.

Sosionomityötä kuvaavista kompetensseista voidaan siis löytää kontekstisidonnaisen ja generalistisen asiantuntijuuden piirteitä. Muita sosiaalialan ammatillisia kompetensseja ovat eettinen osaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kehittävä tutkimusosaamisen sekä johtamiosaaminen (Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010). Ammatilliset kompetenssit ohjaavat ja yhdistävät eri ammattikorkeakoulujen

sosiaalialan koulutuksen opetussuunnitelmia, vaikka osaamisalueiden tulkinnassa ja laajuuksissa on ammattikorkeakoulukohtaisia vaihteluita. (Helminen, Mäntyneva & Rinne 2014.) Seinäjoen ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksessa ammatilliset kompetenssit on valittu uuden opetussuunnitelman rakenteen pohjaksi.

Palvelujärjestelmäosaamisen arviointikohteita ja kriteereitä

Seinäjoen ammattikorkeakoulun Osataan!-osahankkeessa otettiin kehittämisen kohteeksi yksi ammatillisista kompetensseista: sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen. Moniammatillisessa toimijakentässä sosiaalialan ammattilaiselta odotetaan osaamista palvelujärjestelmän tuntemisessa ja palveluiden yhteensovittamisessa, hyvinvointipalvelujärjestelmän muutossuuntien ennakkoinnissa sekä palveluiden tuottamiseen ja kehittämiseen osallistumisessa. Sosionomin tulee osata arvioida palvelutarpeita sekä hallita ennaltaehkäisevän työn lähtökohdat ja menetelmät, palveluohjaus sekä moniammatillisissa verkostoissa toimiminen. (Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010.)

Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaamisesta muodostettiin arviointikehikko työelämässä toimivien sosionomien esille tuoman osaamisen perusteella. Sosionomien osaamistarpeita kartoitettiin 35 teemahaastattelulla. Syntynyttä arviointikehikkoa testattiin SeAMK:n sosionomiopiskelijoiden asiakastyön harjoittelujaksolla keväällä 2014, jolloin 55 opiskelijaa erilaisilla ammattityön kentillä kuvasi ja arvioi osaamistaan ja oppimisen tarpeitaan. Myös yhtä vuoden 2014 lopussa valmistunutta sosionomiryhmää pyydettiin arvioimaan osaamistaan arviointikehikkoa käyttäen. Tämän avulla saatiin perspektiiviä osaamisen kehittymisen vaiheisiin koulutuksen aikana ja edelleen työelämässä.

Seuraavat arvioinnin kohteet ja kriteerit on muodostettu analysoimalla haastatteluissa ja opiskelijoiden kirjallisissa kuvauksissa syntynyttä aineistoa.

Arvioinnin kohde 1: Opiskelija ottaa asiakkaan tarpeet toimintansa lähtökohdaksi eikä toimi järjestelmäkeskeisesti.

Suomalaisen sosiaali- ja terveysjärjestelmän painolastina pidetään liiallista järjestelmäkeskeisyyttä. Järjestelmästä lähtevä tarkastelutapa ohjaa sovittamaan yksittäisen kansalaisen ja asiakkaan tarpeet järjestelmän piirteisiin ja toimintaperiaatteisiin, sen sijaan että toimintaa toteutettaisiin ihmisten tarpeista käsin. Järjestelmäkeskeisyys on byrokraattisesta näkökulmasta tehokasta mutta asiakkaan avun saamisen kannalta riittämätöntä ja tehotonta. Seuraava sitaatti työvalmentajana toimivan sosionomin haastattelusta kuvaa tavoitteiden määrittelyä ja sen suhdetta erilaisiin järjestelmiin.

— [tavoitteena] oli niitten esteiden purkaminen, jotka esti eteenpäin menoa ja työllistymistä — mitä se nyt sitten tarkoitti kenelläkin, siinä oli niin moninaisia — liittyen rahaan ja taloushuoliin ja parisuhteisiin ja lapsiin ja kulkemiongelmiin ja ties mihinkä — että siinä oli ihan täysin erilaisia huolia eikä kaikki edes ole mitään sosiaalialan palvelujärjestelmiä vaan paljon muitakin järjestelmiä —.

(Työelämässä toimiva sosionomi.)

Palvelujärjestelmäosaamisen lähtökohtana tulisi olla asiakkaan tilanne ja tarve, johon halutaan muutosta. Yllä oleva lainaus kuitenkin osoittaa, että tilanne on usein monisyinen ja valmiisiin kaavoihin soveltumaton. Siksi asiakkaan tilanne tulisi osata hahmottaa kokonaisuutena eikä siitä näkökulmasta, täyttääkö hän erilaisten palvelumuotojen edellytykset. Osaamistavoite on tavallaan itsestään selvä ja sitä tukevat lukuisat asiakaslähtöisyyttä painottavat suositukset ja toimintaprosessikuvaukset. On kuitenkin tyypillistä, että järjestelmästä käsin työskenneltäessä järjestelmän yksityiskohdat pyrkivät nousemaan etualalle. Sen seurauksena asiakkaan tilanne aletaan nähdä liian moniulotteisena, jotta se voitaisiin ottaa täysipainoisesti huomioon. Palveluista on lisäksi runsaasti yksityiskohtaista faktatietoa, jonka hallinta saattaa priorisoidua liikaa työprosessissa. Sosionomin tulisikin tiedostaa tämä järjestelmäkeskeisyyden korostumisen haaste.

Sekä opiskelijat että työelämässä toimivat sosionomit pitivät asiakkaan kuulemista ja tarvelähtöisyyttä varsin yleisesti onnistuneen työskentelyn edellytyksinä. Sosionomiopiskelijaa tulisikin edelleen ohjata asettamaan

oppimistavoitteensa siten, että sosiaaliturvapalveluiden käyttöön ohjatesaan, niitä suunnitellessaan ja toteuttaessaan hänen tulisi pitää asiakkaan tarpeet työn lähtökohtana. Hänen tulee osata selvittää palvelutarve yhdessä asiakkaan kanssa sekä suhteuttaa se asiakkaan arjen ja kokonaistilanteen kontekstiin.

Palvelujärjestelmässä toimiessaan sosionomin tulisi arvioida ratkaisuja tarvenäkökulmasta. Tarveulottuvuus auttaa häntä arvioimaan palveluiden riittävyyttä, vaikuttavuutta ja kehittämistarvetta. Pedagogisten prosessien kannalta on tärkeää ymmärtää, että opiskelija oppii tarpeiden ja kokonaissuuden arvioimista vaihe kerrallaan. Oppimistehtäviä tulisi rakentaa tästä näkökulmasta ja samalla tavoitella pysyvää työorientaatiota: opiskelija oppii pitämään tarvenäkökulman automaattisesti toimintansa lähtökoh- tana.

Arvioinnin kohde 2: Opiskelija tuntee palveluiden perusrakenteen ja toimintaperiaatteet ja osaa soveltaa niitä erilaisissa palvelukonteksteissa.

Useat toisen vuoden sosionomiopiskelijat kokivat, että heillä on palveluiden tuntemuksessa vielä paljon kehitettävää. Valmistuvien opiskelijoiden arviot olivat samansuuntaisia. Heidän mukaansa opintojen aikana on lähes mahdotonta oppia palvelujärjestelmästä riittävästi. Haasteina he kokivat muun muassa palveluiden runsauden, pirstaleisuuden ja loputtoman kirjon sekä asiakasryhmäkohtaisen ja alueellisen variaation. Useat sosionomiksi opiskelevat toivat esille alueelliset ja työpaikkakohtaiset erot. Opiskelijat selittivät tulosta palvelujärjestelmän monimutkaisuudella ja laajuudella.

Tiedän kyllä yleisellä tasolla mitä palveluita on tarjolla ja mitä etuuksia on mahdollista kunkin asiakkaan saada. En kuitenkaan ole täysin tietoinen kaikista asuinpaikkakuntani palveluista ja mahdollisuuksista. En osaisi varmuudella sanoa miten palveluiden piiriin pääsee ja mitä eri palveluilta voi odottaa. Tiedän toki joistakin palveluista, mutta tietämystä saisi olla enemmän. Minä en kuitenkaan epäröi ottaa asioista selvää, mutta oman tietämyksen päivittäminen säännöllisesti olisi tarpeen.

(Toisen vuoden sosionomiopiskelija.)

Palveluiden tuntemus yleisellä tasolla, rohkeus ottaa selvää palveluista ja tietämys oman osaamisen päivittämistarpeesta ovat osaamista ja asennetta, jota sosionomiopinnoissa on hyvä vahventaa edelleen. Opiskelijan epävarmaksi kokemalle osaamisalueelle on muodostettavissa osaamista tukevia rakenteita. Opiskelijalle ei tulisi luoda illuusiota, että osaaminen on yksityiskohtien pilkuntarkkaa hallintaa. Hänelle ei myöskään saisi muodostua käsitystä, että palvelujärjestelmä on joka työpaikalla omanlaisensa ja se pitää opetella alusta alkaen. Tällöin kehittymättömätkin palvelut saatetaan ottaa itsestäänselvyytensä, eikä huomioida esimerkiksi lainsäädännön asiakkaalle määrittämiä oikeuksia.

Jotta opiskelija voisi kehittyä palveluiden tuntemisessa, erilaisia avunlähteitä, kansalaisten sosiaaliturvaa ja palveluita on hyvä pelkistää, kategorisoida ja tyypitellä erilaisiin avuntarpeisiin nähden. Opiskelijaa tulisi ohjata asettamaan oppimistavoitteensa siten, että perusrakenteen ja toimintaperiaatteiden osaaminen on ammattityön kantavaa ydinosaa. Pedagogisissa toteutuksissa tulee luoda tilanteita, joissa perusrakenteita siirretään uusiin ympäristöihin ja sektorilta toiselle. Perusrakenteiden ja toimintaperiaatteiden osaamisen rinnalle asetetaan tavoitteeksi palvelutuntemusta rikastava oppiminen, jonka tulisi jäädä elämään työelämän taitona. Opintojen aikana opiskelijaa voidaan kannustaa kartuttamaan tietoperustaansa esimerkiksi blogimuotoisesti tai muulla haluamallaan tavalla.

Arvioinnin kohde 3: Opiskelija osaa yhteen sovittaa palveluita tarvelähtöisesti ja toimia muutoksen eteenpäin viejänä.

Palveluiden tuntemus ei riitä sosionomin työssä, vaan niitä tulisi osata sovittaa yhteen ja niiden toimivuutta tulisi osata arvioida. Palveluiden yhdistämistä asiakasta tukevaksi kokonaisuudeksi nimitetään palveluohjaukseksi.

Mielestäni on tärkeää viedä asiakkaan kanssa asiat loppuun asti eikä jättää puolitiehen. Esimerkiksi, jos asiakkaalle suunnitellaan joitain palveluita, niin palvelut hoidetaan siihen pisteeseen asti, että asiakkaan tarvitsemat palvelut käynnistyvät, eikä vain ohjata asiakasta eteenpäin sen kummempaa välittämistä, että saako asiakas tarvitsemiaan palveluita.

(Toisen vuoden sosionomiopiskelija.)

Edellä oleva sosionomiopiskelijan kuvaus osaamisesta tavoitteellisessa palveluohjauksessa ilmentää suositeltavaa asiointitilaa, joka ei kuitenkaan aina toteudu sosiaalialan organisaatioissa, joko niiden siiloutuneen luonteen tai käytettävissä olevien resurssien takia. Asiakkaan ohjaaminen palvelusta toiseen saattaa johtaa tilanteeseen, jossa mikään taho ei katso asiakkaan auttamisen kuuluvan oman toimintansa piiriin.

Useat opiskelijat totesivat tuntevansa palveluohjauksen periaatteet mutta kokivat saavansa opintojen aikana riittämättömästi käytännön kokemusta tavoitteellisessa palveluohjauksessa. Esimerkiksi harjoittelujaksot he saattoivat kokea liian lyhyiksi, jotta monimuotoinen ja usein hitaasti etenevä prosessi todentuisi tai että siinä voisi toimia aktiivisessa roolissa. Miten sitten opintojen aikana voidaan tukea opiskelijoiden osaamista ja sen arviointia tavoitteellisen palveluohjauksen osaamisalueella?

Ratkaisu on löydettävissä opiskelijoiden kirjoittamista kuvauksista. Toisen vuoden sosionomiopiskelijoiden osaamiskuvauksista on hahmoteltavissa osaamisen kehittyminen vaiheina. Opiskelijat kuvasivat osaamistaan tavoitteellisessa palveluohjauksessa ensinnäkin asiakkaiden ohjaamisena palveluiden piiriin, toiseksi palveluiden kokonaisuuden ja toimivuuden arvioimisena ja kolmanneksi aktiivisena toimimisena asian eteenpäin viemiseksi. Osaamista tukevat käytännön harjoitteet erilaisissa oppimisympäristöissä voidaan rakentaa näiden vaiheiden mukaan esimerkiksi case-työskentelyä hyödyntäen. Aktiivinen rooli muutoksen tavoittelussa edellyttää työntekijältä sitoutunutta asennetta ja oman työntekijäpersoonan näkemistä muutoksen agenttina. Ammatillisen kasvun arvioinnissa onkin tarpeellista kiinnittää huomiota sitoutumiseen ja valmiuksiin edistää muutosta. Monissa muissakin opinnoissa ja monenlaisissa oppimisympäristöissä tulisi tukea näiden ominaisuuksien kehitystä.

Arvioinnin kohde 4: Opiskelija tuntee eri järjestelmien toimintalogiikan ja toimii aktiivisesti niiden välillä asiakkaan tilanteen edistämiseksi.

Sosiaalityön asiakas on osa yhteisöä ja yhteiskuntaa. Hänen avun ja palveluiden tarpeensa liittyvät usein erilaisissa toimintaympäristöissä selviytymiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi koululaitos, työelämä ja oikeusjärjestelmä. Työelämässä jo pitkään toiminut sosionomi kuvaa osaamistarpeita nuoren asiakkaan asioiden eteenpäin viemisessä seuraavasti:

Täytyy oppia pelaamaan jokaisen sektorin kanssa – – että yläkoululla on erilaiset lait kuin vaikka sitten siellä TE-toimistos – – pitää pelaa kaikkien näiden virastojen välillä, pitää oppia sen nuoren itsensä ja sen nuoren lähiympäristön systeemit, varsinkin silloin jos on se kahdeksantoistavuotias [täysi-ikäisyys]. Ja tavallaan pitää ymmärtää ne koulumarkkinat, työmarkkinat, tavallaan se kaikki missä yhteiskunta on nyt, mihin yhteiskunta on menossa – –.

(Työelämässä toimiva sosionomi.)

Toimintaympäristöjä määrittävät omat lainalaisuutensa. Niin on myös sosiaaliturvan ja muiden sosiaalista turvallisuutta tuottavien palveluiden kohdalla. Jotta asiakkaan avun tarpeisiin löydetään osuvimpia avunlähteitä, on tunnettava eri järjestelmien toimintalogiikka. Miten palveluiden tuottamisen perusta vaikuttaa toimintatapoihin? Millä periaatteilla asiat etenevät esimerkiksi byrokraattisessa toimintakulttuurissa, yksityisellä sektorilla tai vapaaehtoistoiminnan kentällä? On myös tiedettävä, miten asioiden hoitamiseen vaikuttavat erilaiset hallinnolliset kulttuurit, esimerkiksi hierarkkinen päätöksenteko tai lainsäädännölle alisteinen päätöksenteko. Osaamistavoitteena tämä tarkoittaa palvelujärjestelmien toimintamekanismien hallitsemista, niiden toimintatapojen osaamista sekä rohkeutta eri järjestelmissä suunnistamisessa.

Aktiivinen toiminta järjestelmien välillä tarkoittaa paitsi eri järjestelmien pelisääntöjen tuntemista myös kykyä tulkita asiakkaan tarpeita niiden kielelle. Lisäksi se tarkoittaa kykyä auttaa asiakasta tuomaan tarpeitaan ja tavoitteitaan esille. Toisaalta eri järjestelmien pelisääntöjä on osattava tulkita asiakkaan kielellä, jotta hänen kykynsä toimia näissä järjestelmissä vahvistuvat.

Arvioinnin kohde 5: Opiskelija osaa tuoda asiantuntemuksensa moniammatilliseen yhteistyöhön ja edistää asiakkaan näkökulman esille tuloa.

Sosionomiopiskelija kuvaa osaamistaan moniammatillisessa yhteistyössä seuraavalla tavalla:

Osaan tehdä töitä eri tahojen kanssa verkon välityksellä, palavereissa ja asiakastapauksissa. Harjoittelun kautta eri yhteistyötahojen kanssa tuli tehtyä töitä monipuolisesti – –. Tiedän pelisäännöt eri tahojen kanssa sekä

uskallan ottaa yhteyttä tarvittaessa. Vahvuuteni on vastuunottaminen asioista. Olen päässyt harjoitteluni kautta näkemään, mitä on olla ns. risteyskohdassa. Mielestäni ymmärrän mitä on olla toimintatapojen tulkkina. Moniammatillisessa yhteistyössä huolehdin asiakkaan näkökulman esille tulemisen.

(Toisen vuoden sosionomiopiskelija.)

Yhteistyötaidot ovat yksi osaamisen megatrendi, jota tulevaisuudessa peräänkuulutetaan entistä enemmän kaikilla ammattialoilla. Sosionomin ammattitaidossa merkitykselliseksi nousee aktiivinen rooli yhteistyön käynnistämisessä sekä asiakkaan näkökulman esille tulemisesta huolehtiminen. Yhteistyötaidoissa kehittyminen merkitsee oman osaamisen viemistä uuteen kontekstiin ja samalla asiakkaan tarpeiden asettamista monialaisen asiantuntijuuden kohteeksi.

Toisen vuoden sosionomiopiskelijat kokivat itsellään olevan vielä varsin vähän osaamista moniammatillisesta työstä, ja he arvelivat taitojen kehittyvän työelämässä. Monialainen ja moniammatillinen yhteistyö on kuitenkin osaamisalue, jota voidaan opintojen aikana tukea monin tavoin. Monialaisessa ammattikorkeakoulussa on mahdollista rakentaa oppimisympäristöjä, joissa yhteistyötaidoissa kehittyminen voidaan asettaa oppimistavoitteeksi, ja yhteistyötaitoja voidaan arvioida esimerkiksi vertaisarviointia hyödyntäen. Moniammatillisen toiminnan on perinteisesti ajateltu edellyttävän oman alan osaamisen hallintaa. On myös perusteltua olettaa, että moniulotteiseen probleemaan voidaan lähteä hakemaan uusia ratkaisuja sekä oman alan tietoperustasta että uudella tavalla jäsentyneistä monialaisista ympäristöistä.

Arvioinnin kohde 6: Opiskelija osaa arvioida omaa toimintaansa ja haluaa kehittyä.

Oman toiminnan arvioiminen ja siitä oppiminen nähdään sosionomityön perusprosessina. Itsensä, oman osaamisensa, omien arvojensa ja ammattitaitonsa rajojen tunteminen on yhteydessä ammattieettiseen toimintaan ja oikeudentajuun. Osaamista ja ammatillista valtaa ei tule käyttää väärin heikossa asemassa ja haavoittavissa olosuhteissa elävien asiakkaiden kanssa. Koulukuraattorina toimiva sosionomi luonnehtii oman toimintansa perusteita seuraavasti.

Kyllä mä aikalaillla noita eettisiä periaatteita aina vaan peräänkuulutan. Asiakkaan kunnioittaminen, muiden työntekijöiden kunnioittaminen ja kuuleminen, mutta sitten myös oman osaamisen rohkeasti esiin tuominen ettei vähättele omaakaan osaamistaan. On tärkeää, että uskaltaa myös olla jotain mieltä, uskaltaa ottaa asioihin kantaa ilman että loukkaa muita, mutta voi rohkeasti jotain näkökulmaa pitää yllä, vaikka se poikkeaisikin muista. Sitten myös hyvä sosionomi pystyy muuttamaan kantaansa, pitää uskaltaa katkoa että se voikin olla ihan oikeassa se toinen.

(Työelämässä toimiva sosionomi.)

Monet osaamistaan arvioineet sosionomiopiskelijat toivat esille ihmisyyden kunnioittamisen työn perusarvona. Heidän mielestään sosionomin tulee pystyä uskomaan muutokseen ja edistämään sitä, vaikka ympäristö leimaisi ihmisen. He kokivat omien tietojen, tunteiden, havaintojen ja kokemusten käsittelemisen eli refleктоimisen jatkuvana prosessina, joka auttaa säilyttämään kyvyn kohdata ihminen tämän yksilöllisessä elämäntilanteessa. Lisäksi refleктоiminen auttaa torjumaan stereotyyppisten näkemysten omaksumista, työhön kyllästymistä ja uupumista.

Reflektion taitoihin opiskelijat liittivät myös kyvyn tarkastella asioita monipuolisesti. He toivat esille, että suhtautumisen tietoon tulee aina olla kriittistä ja että asioita tulisi tarkastella avoimesti, vailla ennakko-oletusten painolastia. Reflektion taito auttaa myös havaitsemaan oman oppimisen haasteet, niin kuin sen vahvuudetkin. Opiskelijat näkivätkin oman toimintansa kehittämishaasteena itseluottamuksen ja rohkeuden kasvattamisen epäkohtien esille nostamisessa ja asiakkaan puolustamisessa.

Haastatteluvastauksista käy ilmi, että oman toiminnan arvioiminen ja reflektion taidoissa kehittyminen on keskeistä kaikessa sosionomiosaamisessa, ei pelkästään palvelujärjestelmäosaamisen alueella. Opiskeluaikana itsetuntemuksen ja oman toiminnan arvioimisen tukena on ammatillisen kasvun prosessi. Opinnoissa on ylipäätään sisäankirjoitettuna oman toiminnan reflektionnin vaateita. Osaamistaan arvioineet toisen vuoden ja valmistumisvaiheessa olevat opiskelijat arvioivatkin reflektion taitonsa melko korkeiksi. He pitivät itsetuntemuksen ja ammattieettisten näkökulmien kehittämismuuttoa luontaisena ja mielekkäänä osaamisalueena. Sosionomikoulutuksen pedagogisena haasteena on sen sijaan reflektion taitojen yksilöllisen kehittämisen tiedostaminen, kasvavien ammatillisten haasteiden mukana kehittyminen ja normatiivisesta kantaaottavuudesta pidättäytyminen.

Dynaamisesti kehittyvän osaamisen edistäminen

Sosionomiosaamisessa erityinen piirre on generalistisen osaamisen soveltaminen mitä erilaisimpiin yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutussuhteessa ilmeneviin avun ja intervention tarpeisiin. Osaamisen perusta on analyysitaidossa, jossa analyysiin on osattava valikoida relevantit ainekset. Tavoiteltavaa osaamista voidaan luonnehtia paitsi generalistiseksi ja kontekstisidonnaiseksi myös dynaamisesti kehittyväksi, sillä yhteiskunnallinen todellisuus ja sen heijastumat yhteisöihin ja yksittäisiin ihmisiin – ja myös päinvastoin – ovat jatkuvassa muutoksessa.

Kaikki esille tulevat asiat on syytä ottaa huomioon ja pohtia miten eri asiat mahdollisesti vaikuttavat toisiinsa. Lisäksi täytyy olla valmis muuttuviin olosuhteisiin ja seuraamaan asiakkaan muuttuvaa elämäntilannetta jatkuvasti. Työskentelyyn ja suunnitelmiin tehdään aina tarpeen mukaan sellaisia muutoksia, jotka tukevat asiakasta ja hänen senhetkistä tilannettaan mahdollisimman hyvin.

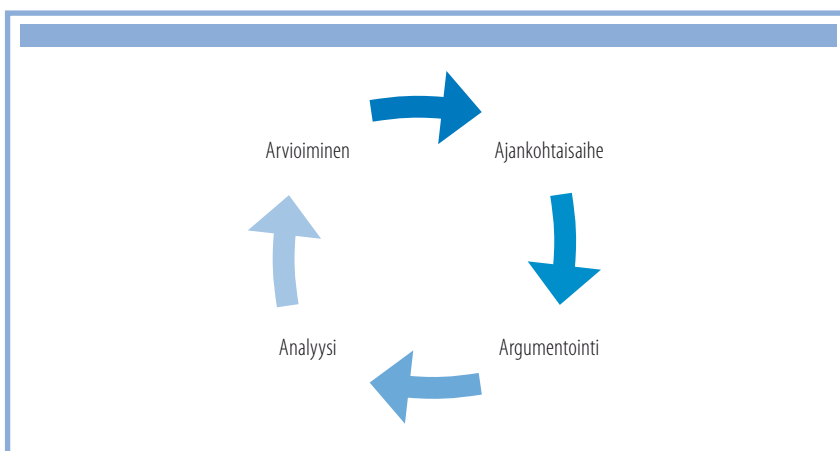
(Toisen vuoden sosionomiopiskelija.)

Ammattityössä toimivilta sosionomeilta kysyttiin, minkälaista heidän mielestään on erittäin pitkälle kehittynyt, korkeatasoinen sosionomiosaaminen. On mielenkiintoista, että monet vastaajat kuvasivat erinomaisen osaamisen avoimena ja monipuolisena suhtautumisena, erilaisten aineiden huomioimisena, eräänlaisena luovana valppautena kohtaamistilanteessa ja liikkumavaran luomisena erilaisiin etenemissuuntiin.

Taitavan sosiaalialan osaajan toiminta saattaa siis vaikuttaa siltä, että hän jättää niin teoreettiset kuin käytännöllisetkin välineet taka-alalle ja tekee työtään spontaanisti, omana itsenään tilanteeseen heittäytymällä. Lehtinen ja Palonen (2011) ovat havainneet samoja piirteitä muun muassa huippukirurgien työssä. He selittävät toiminnan perustuvan pitkälle koodautuneeseen ja syvästi sisäistettyyn ammattitaitoon, jossa useat toistot ovat automatisoineet toimintoja. Työtä ei siis tehdä selkäytimellä tai luonnonlahjakuudella, vaikka se ulkopuolisen silmin saattaa siltä näyttää. Tämä prosessi on tärkeää huomioida myös sosiaalialan osaamisessa, jossa työntekijän persoona on yksi työn tärkeimmistä välineistä.

Ajankohtaisaiheiden refleктоiva argumentointi

Työelämässä toimivien sosionomien hastatteluvastauksissa tuli selvästi esille ajankohtaisen tapahtumisen seuraamisen tarve ja sen tuottaman tiedon suodattaminen ammattityön toteuttamisen ainekseksi. Vastaavasti SeAMK:n sosionomikoulutuksen opetussuunnitelman kehittämisprosessissa sosiaalialan opettajat olivat nostaneet ajankohtaisten tapahtumien seuraamisen ja tapahtumiseen kytkeytyvän reflektion keskeiseksi osaamisen rakentajaksi.



Kuvio 1. Ajankohtaisaiheiden refleктоiva argumentointi.

Sosionomikoulutuksessa käytettävän pedagogisen menetelmän taustalla on opiskelijan ammatillisen kasvun prosessi, jota tuetaan ajankohtais-sisällöllä. Ajankohtaisaiheisiin liittyvä reflektion ja argumentointi toteutetaan eri opiskeluvuosiin sijoittuvana prosessina. Tarkasteltavaksi otettavilta aihepiireiltä edellytetään moninäkökulmaisuutta, eettistä viritystä ja lokeroimattomuutta. Aiheet työstetään opettajien ja opiskelijoiden yhteistyönä, ja niiden esittelyssä käytetään tarpeen mukaan työelämän, tutkimuksen ja kokemuksen asiantuntijoita. Alustukset ajankohtaisista, problemaattisista aiheista suunnataan samanaikaisesti eri vuosikursseilla opiskeleville sosiaalialan opiskelijoille.

Alustusta seuraavassa pienryhmätyöskentelyssä painotetaan oman näkemyksen ilmaisemista ja sen perusteiden argumentointia. Oman kosketuspinnan, mielipiteen ja arvolähtökohtien tunnistaminen ilmiötä kohtaan on edellytys reflektion käynnistymiselle. Analyysivaiheessa ajankohtainen aihe sijoitetaan moninäkökulmaiseen kehikkoon, jossa ilmiötä

tarkastellaan yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista. Analyysivaiheen jälkeen jokainen opiskelija arvioi ja kuvaa jo olemassa olevaa osaamistaan sekä asettaa uusia oppimistavoitteita ajankohtaisaiheen innoittamana.

Kompetenssikahvila

Opintojen aikana osaamisen kehittymistä arvioidaan muutoinkin säännöllisesti eri kompetenssialueilla. Kompetenssikahvila-menetelmässä opiskelijat arvioivat opettajan johdolla edistymistään ammatillisten kompetenssien ulottuvuuksilla ja yhdistävät edistymisensä osaamista tuottaneisiin oppimiskokemuksiin. Opintojen aikana opiskelijalle täydentyy kompetenssikortti, josta osaamisen kehittymistä voi seurata. Osaamisen sanoittaminen on tärkeä vaihe, joka luo myös uutta dynaamista käsitteistöä kuvaamaan osaamista muuttuvassa yhteiskunnassa.

Lopuksi

Työelämälähtöisesti, alan luonteen huomioivalla tavalla ja harkitusti asetetut arvioinnin kohteet ja niiden saavuttamista tukevat arviointikriteerit luovat edellytykset osaamisen dynaamiselle kehittymiselle. Tarvitaan myös muita oman osaamisen arviointikykyä rakentavia ja sitä harjaannuttavia pedagogisia prosesseja. Dynaamisen analyysin taitojen on tärkeää vahventua riittävästi opintojen aikana, jolloin rohkeus soveltamiseen ja motivaatio osaamisen jatkuvaan päivittämiseen muodostuu omaksi osaamisen alueekseen. Tällainen osaaminen koituu erityisesti sosiaalialan asiakkaiden, kansalaisten ja yhteisöjen menestykseksi sekä työyhteisöjen ja organisaatioiden uudistumisen voimavaraksi.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 932/2014.

- Borgman, M.; DalMaso, R.; Hakonen, S.; Honkakoski, A. & Lyhty, T. 2001. *Sosionomin (AMK) ydinosaaminen*. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti.
- Helminen, J. & Lähteinen, S. (toim.) 2013. *Yhteisellä tiellä: Sosiaalialan ja sosiaalityön korkeakoulut aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) kehittäjinä*. SOSNET julkaisuja 6. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Helminen, J.; Mäntyneva, P. & Rinne, P. 2014. ”Sosionomien (AMK) opinnoista ja osaamisesta: Sosiaalialan ammattikorkeakouluttajien kommentteja sosionomien opinnoista ja osaamisesta opetussuunnitelmien perusteella.” http://www.talentia.fi/files/3798/SOSIONOMIEN_AMK_OSAAMISESTA_I_11062014.pdf, viitattu 25.5.2015.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. ”Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet.” – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4. Saarijärvi: OKKA-säätiö. 24–42.
- Nurminen, R. & Blom, S. 2014. Osaamisen puhe ja kieli syntyvät yhteisössä. – S. Blom; A. Lepänjuuri; A. Niskanen & R. Nurminen (toim.). *Opintopisteistä osaamiseen: Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 21–29.
- Rinne, P. 2014. ”Sosionomiosaaminen työelämän puntarissa.” – S. Blom; A. Lepänjuuri; A. Niskanen & R. Nurminen (toim.). *Opintopisteistä osaamiseen: Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 33–37.
- Rouhiainen-Valo, T.; Rantanen, T.; Hovi-Pulsa, R. & Tietäväinen, S. 2010. ”Kompetenssit sosionomien (AMK ja ylempi AMK) ydinosaamisen avaajina.” – L. Viinämäki (toim.). *Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025: Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK ja ylempi AMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä*. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A, raportteja ja tutkimuksia 3.

Vaikuttavaa ohjausta – näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulu- tutkinnon opinnäytetyön ohjaukseen



Rauni Leinonen

Johdanto

■ Kun ohjataan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötä, ohjausprosessin painopiste siirtyy työelämäläheiseen, kehittämishankkeissa ja asiantuntijaryhmissä oppimiseen. Tällöin ohjauksen merkitys korostuu entisestään. Ohjaus on työelämän ja ammattikorkeakoulun henkilöstön sekä opiskelijakollegoiden yhteiskehittelyyn perustuvaa toimintaa: opinnäytetyö liittyy ohjaus- ja opiskelurinkiin opiskelijan, työelämän asiantuntijat, vertaiset ja opettajat. Ohjausta luonnehtivia diskursseja ovat avoimuus, työelämäkeskeisyys, projektikeskeisyys, yhteisöllisyys, opiskelijakeskeisyys ja poikkialaisuus.

Ylempien amk-tutkintojen opinnäytetöiden merkitystä, vaikuttavuutta, tehokkuutta tai hyötyä ei ole selvitetty. Sen sijaan ammattikorkeakoulun perustutkinnon opinnäytetyön ohjaukäytäntöjä koskevaa tutkimusta on kohtalaisen runsaasti (Leinonen 2012). Ohjauksen arviointia koskeva keskustelu onkin haasteellista opinnäytetöiden moninaisuuden, erilaisten aiheiden ja käytänteiden vuoksi.

Artikkelissa pohditaan, miten opinnäytetyön ohjauksen vaikuttavuutta voi lähestyä. Artikkeliksi on luonteeltaan aiheeseen liittyvä keskustelun-avaus. Tekstissä ei siis anneta vastauksia siihen, millä tavalla ylemmän amk-tutkinnon opinnäytetyön ohjauksen vaikuttavuutta voidaan arvioida, vaan tarkastellaan arvioinnin vaikeutta eri näkökulmista.

Opinnäytetyön avulla saatujen tulosten yksiselitteinen mittaaminen ja arvottaminen on hankalaa. Koulutusta voidaan tarkastella itseis-, vaihto- tai näyttöarvoisena toimintana. Opiskelijat, opettajat, organisaatiot ja

työyhteisöt odottavat erilaisia suoritteita ja asettavat erilaisia kriteereitä onnistuneelle toiminnalle ja ohjaukselle. Opettaja korostaa ohjausprosessin laatua, prosessin maksaja tuotoksen määrää ja laatua. Opiskelija tarkastelee ohjausta henkilökohtaisen kehittymisensä näkökulmasta ja työelämän toimija siitä näkökulmasta, miten ohjauksen tuottama oppiminen voidaan muuntaa organisaation tavoitteiden saavuttamiseen suuntaavaksi toiminnaksi.

Tulosmittareiden myötä vaatimukset koulutuksen tuloksellisuuden osoittamiseksi ovat lisääntyneet, ja siksi tehokkuus ja konkreettiset tulokset korostuvat. Yksi konkreettinen tulos on valmistuneiden opiskelijoiden määrä, ja opinnäytetyön valmistuminen on olennainen osa tutkintoa. Opintojen venymisen ja keskeytymisen syitä tutkittaessa on todettu, että opetuksen ja ohjauksen laatu, oppilaitoksen pedagoginen johtajuus, opiskelijan vuorovaikutus opettajien ja opiskelutovereiden kanssa sekä koulutuksen työelämäyhteydet ovat keskeisimpiä opiskelijan opintoja kannattelevia tekijöitä (Kouvo ym. 2011, 78).

Opinnäytetyön kohde on usein ymmärretty alueen tai organisaation ongelmana, johon opinnäytetyöllä on pyritty hakemaan ratkaisua. Opinnäytetyön ohjeissa pääpaino vaikuttaa kuitenkin olevan opinnäytetyön tutkimuksellisissa ratkaisuissa. Osittain ehkä siksi opinnäytetyön ohjauksen painopiste on useimpien julkaisujen mukaan myös itse opinnäytetyössä. Aiemmassa asetuksessa ammattikorkeakouluista (2003/352, 7a §) todettiin, että opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa kykyä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen sekä valmiutta itsenäiseen vaativaan asiantuntijatyöhön. Tavoitteen arviointi edellyttää, että on tiedettävä, mitä arvoa koulutus tuottaa. Kärjistäen voidaan kysyä, kuinka paljon halutaan satsata voimavaroja tavoitteen saavuttamiseksi. Päätöksenteossa joudumme tekemään kustannus-tehokkuus-, kustannus-vaikuttavuus- ja kustannus-hyöty-vertailuja ja miettimään saatavia hyötyjä.

Vaikuttavuuden määrittely

Vaikuttavuus on toimenpiteen aikaansaama muutos, jolloin vaikuttavuutta mitataan erotuksena toimenpiteen tekemisen ja tekemättä jättämisen välillä (Meklin 2009). Opinnäytetyön ohjaus on tulevaisuuteen kohdistuva investointi, jonka hyötyvaikutukset seuraavat opiskelijaa läpi elämän. Vaikuttavuuden aikaulottuvuus on tärkeä, koska ohjauksen resurssit on saatava silloin, kun ohjauksen tarve on, mutta sen vaikutukset ilmenevät

myöhemmin. Resurssien vähentäminen saattaa viedä tulevat opinnäytetyöhön liittyvät hyötyvaikutukset. (Ks. Lumijärvi 1994.) Pitkän aikavälin vaikuttavuuden tarkastelussa ongelmana on väliin tulevien tekijöiden vaikutusten ymmärtäminen.

Vaikuttavuudessa voidaan erottaa yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja asiakasvaikuttavuus. Yhteiskunnallinen vaikuttavuus tarkoittaa opinnäytetyöprosessin ja ohjauksen kykyä tyydyttää yhteiskunnassa vallitsevia arvoja sekä yhteisiä että yhteisöllisiä tarpeita. Esimerkiksi opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisessä yhteiskunnallinen vaikuttavuus on työelämän tarpeisiin vastaamista ja koulutuksen tavoitteiden tason 7 saavuttamista (OPM 2009). Asiakasvaikuttavuus on sitä, missä määrin ohjaustoiminnan vaikutukset tyydyttävät opiskelijan tarpeita ja tavoitteita. Tavoitteet on määriteltävä ennalta, jotta voidaan asettaa päämääriä, joita tavoitellaan. (Meklin 2009.)

Vaikuttavuus voidaan määritellä myös tavoitteiden saavuttamisen asteena, jolloin asiaa tarkastellaan tavoitellun ja toteutuneen vaikutuksen suhteen kautta. Vaikutusten arviointia suhteessa tavoitteisiin pidetään vaikuttavuuden arvioinnin perusmuotona. On kuvattava, mitä tavoitteet ovat ja miten ne kohdistuvat vaikutusten mittaamiseen. Jos tavoitteet saavutetaan, vaikuttavuus on täydellistä. Vaikuttavuus on asetetun tavoitteen saavuttamista, mutta jos resursseja on rajallisesti, ei pelkkä vaikuttavuus riitä. (Linna 1999; Meklin 2009.)

Vaikuttavuus ilmaisee siis resurssien ja tulosten sekä tavoitteiden saavuttamisen välistä suhdetta. Kuinka paljon ohjausprosessi tuottaa opiskelijan osaamista euroina mitattuna? Suoritteiden ja vaikutusten välinen suhde kuvaa esimerkiksi ohjausprosessin kykyä tuottaa opiskelijan osaamista. Ohjaus voi olla tuottavaa, mutta sen vaikuttavuus voi olla olematonta. Voimavarojen käytön ja vaikuttavuuden suhdetta kutsutaan kustannusvaikuttavuudeksi. (Linna 1999.)

Vaikuttavuuden arvioinnin vaikeus on se, millä mittareilla sitä mitataan. Ennen vaikuttavuuden mittaamista on tiedettävä tavoitteet, joihin halutaan päästä. Yksittäisiä muuttujia ei voida määritellä tilanteissa, joissa ollaan tekemisissä vuorovaikutukseen ja opiskelijoiden omien tavoitteiden tukemiseen perustuvan toiminnan kanssa. Ohjaustoiminnan vaikuttavuutta arvioitaessa tulee huomioida yksilölliset ja yleiset mittarit. Yksilöllisten mittareiden käyttö perustuu oletukseen, että toivottavat vaikutukset ovat ainutkertaisia kunkin opiskelijan kohdalla. Yleisiä mittareita käytettäessä oletetaan, että toivotut tulokset ovat kaikille samoja.

(Ks. Lumijärvi 1994, 16.) Vaikuttavuuden systemaattinen mittaaminen jää pakostakin rajalliseksi, kun otetaan huomioon aikaulottuvuus ja opiskelijan että työyhteisön yksilölliset tavoitteet.

Vaikuttavuuden arvioinnissa hyödynnettävyyden selville saaminen painottuu tulevaisuuteen. Opinnäytetyön ohjauksen vaikutuksia voidaan arvioida prosessin, lopputuloksen, tavoitteiden ja pitkän aikavälin kautta. Arvioinnin referenssinä ovat ohjausintervention, opiskelijan ja työyhteisön tavoitteet, ja siten näkökulma on joko opettajan ohjauksen, opiskelijan tai työelämän.

Onko ohjauksella vaikutusta?

Miten opinnäytetyön ohjauksen avulla voidaan saavuttaa opinnäytetyölle asetetut tavoitteet? Miten ohjauksen vaikuttavuutta voidaan arvioida? Ohjauksen laatu on sen vaikuttavuutta, joka on ensisijaisesti määriteltävä subjektiivisesti koetun ohjaustarpeen tyydyttämisenä. Mittaamisen ongelmat syntyvät siitä, että ohjauksen tulisi vastata ainakin välillisesti myös yhteiskunnan tarpeisiin. Arviointiperustaksi nousevat tällöin ohjauksen avulla saavutetut oppimistulokset ja niiden käyttöarvo. Tavoitteet syntyvät erilaisten arvojen ja intressien yhteensovittamisesta. Mittaaminen ja näkyväksi tekeminen edellyttää luotettavia mittareita, joita ei ole vielä olemassa.

Asetuksen (2003/352) tavoitteet korostavat opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Asiantuntijuus on yksi näkökulma ohjauksessa, jossa on mukana myös työyhteisön työntekijöitä. Kun ohjauksen vaikuttavuutta pohtii asetuksen (2003/352) tavoitteen suuntaisesti, voisi työelämän kehittämisen ja osallisuuden jopa unohtaa. Ohjaustilanteissa selviää, mitkä ovat tavoitteet, mitä odotetaan ja mihin ohjauksessa keskitytään. Vaikuttavuuden arviointia ohjaa kausaalioletus, jonka mukaan tietoisesti toteutetut toimenpiteet tuottavat toivottuja tuloksia (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2008, 21). Lumijärvi (1994) toteaa, että asioita ei voida mitata, kun ollaan tekemisissä vuorovaikutukseen ja opiskelijoiden omien tavoitteiden tukemiseen perustuvan toiminnan kanssa.

Arviointia kuvaavat numerot eivät kerro sitä, mitä muutoksia opinnäytetyötä tekevän opiskelijan työyhteisöjen henkilöiden ajattelussa, asenteissa, arvoissa, johtamiskulttuurissa tai ilmapiirissä tapahtuu. Numerot ja kertaluontoiset tutkimukset eivät myöskään kerro oppimisen ja voimaantumisen muutoksista, jotka ovat pysyvän ja myönteisen kehityksen

taustalla. Voimaantuneet opiskelijat ja työyhteisöt kykenevät selviytymään vaikeistakin tilanteista, toimimaan yhteistyössä, asettamaan muutostavoitteita, luomaan ympärilleen myönteistä kehitystä tukevan kulttuurin ja ilmapiirin (Järvinen 2009).

Mistä tiedetään, että mahdollinen muutos johtuu ohjausinterventiosta? Opinnäytetyöt eivät toteudu tyhjiössä vaan työyhteisöissä, joihin kohdistuu samanaikaisesti lukuisia muitakin muutosvaikutteita, jotka tulevat asiakkailta, hankkeista, lainsäädännöstä ja organisaatiouudistuksista. Voisiko ohjauksen vaikuttavuuden arviointia suunnata jopa siihen, miten prosessin aikana saadaan työyhteisössä vähennettyä epävarmuutta tai kehitystä uhkaavia asioita? Mitä työyhteisössä tuloksia tuottavia uusia prosesseja ilmenee? Holma ja Kontinen (2011) esittävät, että arvioinnissa opinnäytetyötä voisi lähestyä työyhteisössä aktivoituvien mekanismien kautta sen sijaan, että lähdetään todentamaan itse tavoitteiden saavuttamista. Yamk-tutkinnon opinnäytetyön yksi arviointikohde voisi olla se, miten projekti- ja ohjausryhmän toiminta muuttaa työyhteisön kollegiaalista tapaa toimia, keskustella tai jakaa vastuita. Uusien toimintatapojen omaksumilla voi työyhteisön kannalta olla kestävämpi vaikutus kuin tuloksilla, joita välitön arviointi tuottaa.

Vaikuttavuutta mitataan erotuksena siihen, mitä saatiin aikaan opinnäytetyöprosessissa ohjauksen avulla suhteessa siihen, jos ohjausta ei olisi ollut. Tällaisen vaikuttavuuden arviointi on ohjauksen näkökulmasta mahdotonta. Kysyin viideltä vuosia sitten amk:sta valmistuneelta, mikä oli ohjauksen merkitys opinnäytetyösi valmistumiseen. Mitä vaikutusta ohjauksella oli työelämän kannalta? Opiskelija kirjoitti seuraavasti:

Kun nyt arjessa kehittämisestä puuttuu opettajan ohjaus, olen kokenut haasteeksi kehittämiskohteiden rajauksen, kun oma luonne on että kaikki kuntoon ja heti. Lisäksi henkilöstön keskusteluttaminen tuntuu haasteellisilta arjessa, jossa kehittämistyön rinnalla on päivittäisen johtamisen haasteet.

Opinnäytetyön ohjauksen vaikutusten arviointi pitääkin ulottaa pitkälle aikavälille, jolloin saadaan selville ennakoitua ja ennakoimattomat seuraamukset.

Ohjaajan näkökulmasta ohjaus on osin episteeminen ongelma, joka lähtee huolesta: miten voin tietää, että saan ohjauksellani aikaan riittävän hyviä tuloksia? Toisin sanoen, miten voi arvioida ohjauksen tuloksia.

Mahdollistaako ohjaus opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen, jolloin opiskelijalla on osaamista kehittää valitsemansa aiheen ja prosessin kautta työelämää? Kaksi opiskelijaa kirjoitti näin:

Se, että opinnoissa oli mahdollista hyödyntää lähes kaikkia opintoja opinnäytetyöhön, oli hyvä asia. Näin useampi opettaja oli omalla tavallaan mukana ohjaamassa, ja se tietenkin lisäsi näkökulmia omaan osaamisen kehittymiseen. Opettajia oli erilaisia persoonia ja oli erilaisia tapoja ohjata ja opettaa. Nyt voi ajatella että opettajatkin olivat jonkin sortin roolimalleja, joista on pystynyt ammentamaan itselle ajatusta, millainen (esimies)työssään pyrkii olemaan.

Hyvä ja asiantunteva ohjaus edesauttoi ehdottomasti opinnäytetyön valmistumista. Ilman hyvää ohjausta en olisi saanut sitä tehtyä loppuun ja en olisi valmistunut ollenkaan. Ohjaus auttoi prosessoimaan omia ajatuksia, jonka aikana vahvistui myös vuorovaikutussuhde työelämään.

Ohjauksen avulla voidaan tukea opiskelijaa tunnistamaan oman asiantuntijuuden kehittyminen. Ohjauksessa pitää pystyä yhdistämään sekä opiskelijan kehittymistarpeet että työelämän keittämistarpeet. Ohjaus on opiskelijan tukemista oppimisen, kehittymisen ja sosiaalistumisen muodostamassa pedagogisessa kokonaisuudessa (Latomaa 2011, 54), jolloin eri näkökulmien huomioon ottaminen muuttaa tarpeen mukaan ohjauksen fokusta. Ohjaaja tekee valintoja ja ohjauksratkaisuja, joiden onnistuminen synnyttää vaikuttavuutta. Onnistuminen riippuu ratkaisevasti kuitenkin myös siitä, miten opiskelija ja työyhteisö ottavat vastuuta ohjauksen onnistumisesta ja hyödynnettävyydestä (Meklin 2009).

Vaikuttavuuden arvioinnista seuraamusten arviointiin

Opinnäytetyön ohjauksen vaikuttavuuden arviointi edellyttää, että yksittäisen opinnäytetyön tuottama hyöty pystytään selvittämään. Kuitenkin jokainen opinnäytetyö suuntautuu erilaiseen ja kompleksiseen työelämän aiheeseen, työyhteisöön ja organisaatioon. Erilaisissa konteksteissa ja yksilöllisten opinnäytetyön prosessien avulla saatuja muutoksia on vaikea määrittää. On siis mahdotonta saada opinnäytetyön vaikuttavuutta selville.

Engeström ym. (2008, 21) ehdottavat vaikuttavuuden arvioinnin sijaan seuraamusten arviointia. Opinnäytetyön seuraamukset eivät välttämättä johdu ohjauksesta vaan vaikuttavuuden sijaan tärkeämpää on saada selville se, että seuraamusten välillä osoitetaan tekojen ketjuista ja poluista (muutos ajassa, paikassa, kognitiossa) muodostuvia ajallisia ja paikallisia yhteyksiä.

Yamk-opiskelijan opinnäytetyön luonteen vuoksi kehittämisen kohde muuttuu prosessin aikana, ja siten vaikutukset kohdistuvat laajalle työelämän käytäntöihin. Ohjauksen avulla aikaan saatu oppiminen ilmenee muutoksina esimerkiksi opiskelijan ja työyhteisön toimijoiden ajattelussa ja käyttäytymisessä tai organisaation menettelytavoissa ja kulttuurissa. Näitä muutoksia voidaan yrittää todentaa vaikutusarvioinnin menetelmin, vaikka muutosten taustalla olevan ohjausinterventio osoittaminen on vaikeaa. Siksi ohjauksen vaikuttavuuden arviointia opinnäytetyön tavoitteiden ja muutosten saavuttamisen näkökulmasta (Meklin 2009) voidaan arvioida vain varovaisesti. Vaikuttavuuden sijaan opinnäytetyön arviointia tulisivikin suunnata seuraamuspolkujen arviointiin, jolloin huomio kiinnittyy prosessin kuluessa ilmeneviin yhteyksiin kohteiden, interventioiden, tapahtumien, osallistujien, välineiden ja kontekstin välillä.

Vaikuttavuuden arvioinnin sijaan tarvitaan siis ennen kaikkea opinnäytetyön seuraamusten tutkimusta. Opinnäytetyön arviointi jää irralliseksi työyhteisön kehittämistoiminnan kokonaisarviointista, ja siten saatuja tuloksia ei tunnisteta. Opinnäytetyön valmistumisen jälkeen olisi tärkeää jatkaa selvitys- ja tutkimustyötä organisaatiossa. Tällöin saadaan selville, mitä muutoksia on saatu liikkeelle, miten muutoksia on ankkuroitu ja vakiinnutettu käytäntöön sekä miten niiden leviämistä ja kestävyyttä on tuettu (silloitettu). (Ks. Engeström ym. 2008.)

On vaikeaa ellei mahdotonta suoraan osoittaa, millä tavalla ohjaus vaikuttaa opinnäytetyön valmistumiseen. Tiivistetysti voidaan sanoa, että ohjaustyössä tulisi korostaa vaikuttavuuden sijaan seuraamusten arviointia, kuten yhteisöllisyyden vahvistamista, ongelmien ratkaisua työyhteisötasolla, uudenlaisten toiminta- ja ratkaisumallien kehittämistä ja merkityksellisten prosessien avaamista.

Lähteet

- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista. 352/2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>, viitattu 10.8.2015.
- Engeström, Y.; Kerosuo, H. & Kajamaa, A. 2008. ”Vaikuttavuuden arvioinnista seuraamusten tutkimukseen.” – J. Mäkitalo; J. Turunen & I. Vilkkumaa (toim.). *Vaikutavuus muutoksessa*. Vervén julkaisuja. Oulu: Kalevaprint Oy. 19–44.
- Holma, K. & Kontinen, T. 2012. ”Democratic knowledge production as a contribution to objectivity in the evaluation of development NGOs.” – *Forum for Development Studies* 39 (1). 83–103.
- Järvinen, T. 2009. Voimaantumisen arvioinnin haasteita. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (1). 8–17.
- Kouvo, A.; Stenström, M-L.; Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. *Opintopöytäkirjoilta opintourille: Katsaus tutkimukseen*. Tutkimuslauseita 42. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Latomaa, T. 2011. ”Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana.” *Kasvatus* 42 (1). 46–57.
- Leinonen, R. 2012. *Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen: Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena*. Acta Universitatis Ouluensis sarja E 124. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajakoulutusyksikkö.
- Linna, M. 1999. *Measuring hospital performance: The productivity, efficiency and costs of teaching and research in Finnish hospitals*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lumijärvi, I. 1994. *Vaikuttavuusarviointi sosiaali- ja terveystieteiden palveluyksiköissä*. Vaasan yliopiston tutkimuksia 187. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Meklin, P. 2009. ”Vaikuttavuudella on monta näkökulmaa.” – *Premissi* 3. 6–9.
- OPM 2009. *Tutkimusten ja muun osaamisen kansallinen viittekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24. Helsinki: Yliopistopaino.

Poliisiksi oppimassa – ohjattu harjoittelu poliisin peruskoulutuksessa



Petri Alkiora

Johdanto

■ Tässä artikkelissa kuvataan poliisikoulutuksen ohjatun harjoittelun pitkäjänteistä kehittämistä. Vaikka tarkastelussa on poliisin ammatti, teksti tarjoaa myös muille aloille näkökulman siihen, miten työharjoittelun ohjaus voidaan ammattikorkeakoulussa organisoida.

Poliisin ammattiin pätevöittävä koulutus on kuulunut sisäasiainhallinnon toimialaan ja poliisioppilaitosten tehtäviin, ja opiskelijoiden sisäänottomäärä on suhteutettu vapautuvien virkojen määrään. Tutkinnon suorittaminen ei sinänsä ole taannut virkaan nimitystä, mutta näin on käytännössä pääsääntöisesti tapahtunut, kunhan koulutukseen valittu on hoitanut osansa kunnialla. Kiinteä työharjoitteluohjaus ja opiskeluun liittyvä vahva työelämäläheisyys ovat pitäneet yllä alan imua. Poliisiammattikorkeakoulun koulutuksesta eronneiden määrä onkin ollut 2010-luvulla hyvin vähäinen.

Oppilaitos ja työelämä ovat käyneet kiinteää ja välitöntä keskustelua koulutukselta odotettavista asioista. Tällä tavalla tutkintokoulutus on laajuudeltaan ja oppimistavoitteiltaan vastannut riittävästi niitä vaatimuksia, joita kulloinenkin ajankohta on asettanut poliisin työlle ja toiminnalle. Nämä vaatimukset ovat yhteiskuntakehityksen myötä jatkuvasti kasvaneet. Tulevaisuudessa ennakointi ja yleiset muutosvalmiudet nousevat vielä tärkeämmiksi osaamishaasteiksi.

Koulutuksen ja työn vuorottelu

Poliisiksi oppiminen on perinteisesti toteutettu koulutuksen ja työn vuorottelun avulla. Esimerkiksi 1970-luvun alussa poliisin peruskoulutus muodostui 13 työviikon mittaisesta kokelaskurssista ja 20 työviikon mittaisesta miehistökurssista. Näiden oppilaitoksessa toteutettujen kurssien

välissä oli vähintään kuuden kuukauden mittainen kenttäpalvelu nuorempana konstaapelina. Molemmat kurssit toteutettiin koulumuotoisina, ja kenttäpalvelu muodostui kovin helposti erilliseksi oppimistapahtumaksi. Erityistä ohjattua harjoittelua ei kenttäpalveluun sisällynyt, mutta poliisiyksikön tehtävänä oli järjestää tulokaskoulutus harjoitteluun saapuville olosuhteiden edellyttämällä tavalla ja laajuudessa. Vasta tämän kokonaisuuden suorittanut miellettiin valmiiksi poliisiksi, kun hän oli saavuttanut kelpoisuuden vanhemman konstaapelin virkaan. (Vuoristo 1978.)

Tällainen tutkintorakenne on merkinnyt sitä, että koulutus on muodostanut sangen lyhytkestoisien ja samalla houkuttelevan portin valtion virkaan ja selkeään ammattiin. Koulutuksen ja työn vuorottelu on alkanut jo koulutuksen aikana, ja työn alkaminen on merkinnyt myös palkanmaksun alkamista. Lisäksi opintoja on tuettu valtion turva-alojen tapaan vieläpä niin, että tarjolla on ollut erityisiä opintososiaalisia etuja: poliisikoulutettavalle ovat kuuluneet oppilaspäiväraha ja terveydenhoito sekä maksuton majoitus ja ruoka. Toisaalta poliisihallinnossa oli aiemmin käytössä palvelusitoutus, jonka mukaan poliisin perustutkintoa suorittamaan hyväksytty sitoutui palvelemaan vähintään vuoden ajan ensimmäisen koulutusjakson jälkeen. Opintososiaaliset edut säilyivät, vaikka palvelusitoutus poistui lainsäädännöstä 1990-luvulla.

Poliisiopiskelijankin kohdalla sekä toimivalta että palkanmaksun alku ovat käytännössä sidottuja virkanimitykseen. Poliisimiehen toimivalta vaihtelee jonkin verran virkanimikkeiden perusteella, mutta perustoimivalta kuuluu kaikille poliisimiehille. Näin ollen myös poliisityöhön vielä perehtymässä oleva saa nimityksen yhteydessä merkittävän vallan ja vastuun. Tätä käytäntöä on pidetty välttämättömänä työelämää vastaavan kokemuksen syntymiselle harjoittelun yhteydessä. Käytännön poliisityötä on vaikea kunnolla harjoitella laboratorio-olosuhteissa, vaan se on tehtävä ihmisten keskuudessa. Voidaanhan poliisityötä pitää vuorovaikutusammattina, jossa puhuminen on keskeisin väline. Simuloitua koulutusta on oppilaitoksessa toteutettu erilaisten harjoitusten avulla ennen harjoittelujaksoa, mutta opiskelijoilta saadun palautteen perusteella harjoitusten lisääminen on nähty hyvin tärkeänä (Vuorensyrjä 2011, Vuorensyrjä & Ranta 2013). Harjoitusten järjestämismahdollisuudet ovat rajalliset, ja siksi riittävien teorioita ja soveltamista sisältävien opintokokonaisuuksien jälkeen on tehokkainta siirtyä käytännön harjoitteluun.

Poliisin hallinnosta annetun lain 15a § 3:n (viimeksi muutettu 873/2011 ja sittemmin kumottu 1165/2013) mukaan nuoremmalla kons-

taapelilla oli poliisimiehelle kuuluvat toimivaltuudet. Poliisin perustutkintoon kuuluvan työharjoittelujakson aikana nuorempi konstaapeli sai kuitenkin käyttää poliisimiehelle kuuluvia toimivaltuuksia vain työharjoittelun ohjaajan johdon ja tarpeellisen valvonnan alaisena. Poliisitoiminnallisissa tilanteissa mahdollisuudet tehtävän hallintaan ja sen ohella tapahtuvaan harjoittelijan johtamiseen ja valvontaan vaihtelivat, mutta tähän toimintamalliin tietysti jo lain selkeän säännöksen perusteella pyrittiin.

Toimintaan on keskeisesti vaikuttanut myös se, että poliisin peruskoulutus on ollut ja se on myös haluttu pitää tuoreimmankin eli amk-tutkintoa koskevan uudistuksen yhteydessä yleistutkintona, joten kaikilla poliisiksi valmistuvilla on sama koulutus. Työtehtävien monipuolisuus on vaihdellut pitkälti työpaikan henkilöstömäärän ja organisaation mukaan. Pienemmissä poliisiyksiköissä virassa toimivien poliisien tehtäväkuvat ovat olleet laajempia, ja suuremmissa organisaatioissa erikoistuminen on ollut yleisempi toimintamalli. Erikoistuminen poliisihallinnon erilaisiin työtehtäviin on tapahtunut peruskoulutuksen jälkeen työkokemuksen sekä lisä- ja erikoistumiskoulutuksen avulla. Usein tässäkin yhteydessä kokemus ja lisäkoulutus muodostavat toisiaan tukevan kokonaisuuden, mutta niiden keskinäistä järjestystä ei välttämättä ole tarkasti säännelty.

Edellä kuvattu poliisin koulutuskulttuuri voi johtaa siihen, että poliisioppilaitoksessa keskitytään vain oppilaitoksen vastuulla olevaan aikaan eli aikaan ennen palkallisen harjoittelun ja työelämän alkua. Toisaalta työelämässä ei välttämättä muisteta pitää mielessä sitä, että harjoitteluun tuleva on vielä harjoitteluvaiheessa oleva opiskelija. Kovin helposti – ja joissakin tilanteissa pakosta – harjoittelija on mielletty työvoimaksi. Tämä jälkimmäinen näkökulma saa tukea siitä, että harjoittelija nimitetään virkaan, johon sisältyy poliisimiehen toimivalta. Poliisiyksikön voimavaro-tilanteesta eli vuorossa olevien poliisien määrästä sekä harjoittelun ohjaajana toimivan ratkaisusta on sitten käytännössä riippunut, onko opiskelija nähty enemmän harjoittelijana tai voimavarana.

Harjoittelu muodostaa merkittävän ajanjakson, jossa harjoittelija ja potentiaalisen virkapaikan päätöksentekijät tekevät havaintoja toisistaan. Harjoittelun ohjauksen taso vaihtelee poliisiyksiköittäin ja tietysti myös ohjaajittain, mutta samalla voisi sanoa, että yleisestikin organisaatioiden toimintatapa ja -kulttuuri vaihtelevat. Kysymyksessä on laajempi asia, joka tässä yhteydessä vain ilmenee harjoittelun ohjaukseen liittyvässä

tilanteessa. Harjoittelumallissa kokemukset syntyvät jo koulutuksen aikana, siis ennen varsinaista työntekijärekrytointia ja sen jälkeistä työelämää.

Ohjatun työharjoittelun alku

Merkittävä poliisikoulutuksen kehittäminen ajoittuu 1980-luvulle, kun valtioneuvoston vuonna 1985 tekemän periaatepäätöksen mukaan valtion virastojen ammattitaitoisen työvoiman saannin turvaamiseksi ja tarvittavien toimenpiteiden ohjaamiseksi tuli myös poliisikoulutus sopeuttaa keskiasteen koulunuudistukseen. Sisäasiainministeriö teki asiassa tarkentavan päätöksen vuonna 1986. Yhtenä keskeisenä tavoitteena oli kehittää kenttäharjoittelua, ja sitä koskevien tavoitteiden mukaan poliisikokelaan oli 1) tunnettava poliisin organisaatio, tehtävät ja toimintatavat sekä poliisin sidosryhmät, 2) omata valmiudet tavanomaisemmista työtehtävistä suoriutumiseen, 3) sisäistettävä poliisieettisesti oikeat toimintatavat ja 4) omaksuttava poliisin työn palveluluonne. (Poliisikokelaiden kenttäharjoittelusuunnitelma 1987.)

Samaan aikaan työskennellyt parlamentaarinen poliisikomitea totesi mietinnössään, että ”poliisikoulutus on ollut kapea-alaista ja siitä on puuttunut käytännön harjoittelu”. Komitean mielestä oli tärkeää lisätä harjoittelun ja aktiivisen osallistumisen osuutta käytännön opetustyössä. Erityisesti peruskoulutusvaiheessa oli lisäksi pyrittävä kehittämään oppilaiden arviointia ja arvostelua poliisin työssä välttämättömien ominaisuuksien ja taitojen hallinnan toteamiseksi. (Parlamentaarisen poliisikomitean mietintö 1986, 683.)

Erilaisten vaiheiden jälkeen oli vuonna 1993 edetty tilanteeseen, jossa poliisin perustutkinto koostui kahdesta teoriajaksosta. Ensimmäinen teoriajakso oli nimeltään perusjakso 1, ja sen laajuus oli 44 opintoviikkoa. Teoriajaksoson päätyttyä opiskelija hakeutui työharjoitteluun nuoremman konstaapelin tehtäviin. Vähintään vuoden kenttätyöskentelyn jälkeen voitiin Perusjakso 1:n suorittanut komentaa 22 opintoviikon laajuiselle Perusjakso 2:lle. Tämän jälkeen oli kaikille poliisimiehille miehistövirkaan pakollinen poliisin perustutkinto suoritettu.

Saatujen kokemusten perusteella työharjoittelua kehitettiin edelleen, ja keväällä 1997 poliisihallinnossa oltiin valmiita ottamaan ohjattu harjoittelu käyttöön. Aikaisempien kokemusten perusteella pidettiin selvänä, että poliisin perustutkintokoulutukseen kuuluu olennaisena osana teoriakoulutukseen tiiviisti liittyvä työharjoittelu. Tavoitteena olikin var-

mistaa teoriassa käsitellyn tiedon omaksuminen ohjatun ja valvotun harjoittelun avulla. Harjoittelun kestoksi määriteltiin noin kuuden kuukauden mittainen ajanjakso.

Työharjoittelun tavoitteeksi määriteltiin, että opiskelija

1. suoriutuu tavanomaisemmista työtehtävistä
2. sisäistää poliisin työn kannalta eettisesti oikean arvomaailman
3. ymmärtää poliisin työn palveluluonteen
4. saa todellisuuteen pohjautuvan kuvan poliisityöstä sen eri osa-alueista ja poliisin kohdistuvista vaatimuksista.

Harjoittelu tapahtui nuoremman konstaapelin määräaikaisessa virkasuhteessa, ja käytännössä nimitys kesti harjoitteluajan ja sitä vielä seuranneen teoriajakson ajan. Palkkauksen suuruus, ikälisät, vuosilomat ja muut virkasuhteeseen perustuvat asiat määrittyivät valtion virkaehtojen mukaisesti.

Poliisin perustutkintokoulutuksen ohjattu harjoittelu on vuoden 2015 aikana saavuttamassa täysi-ikäisyyden. Harjoittelun laajuus on kasvanut 17 opintoviikosta 20 opintoviikkoon ja muuttunut sittemmin 30 opintopisteeseen. Poliisihallinnossa työskentelee nykyään noin 7 500 poliisimiestä, ja heistä valtaosa, noin 5 500 henkilöä, on suorittanut ohjatun työharjoittelun. Lisäksi lopuistakin poliisimiehistä moni on saanut harjoitteluun henkilökohtaisen tuntuman toimimalla jossakin virkauransa vaiheessa harjoittelun ohjaajana poliisilaitoksessa. Monipuolisimmin asian tuntevat ne, joilla on kokemus sekä omakohtaisesta harjoittelusta että harjoittelun ohjaamisesta.

Nyt tämä edellä kuvattu, vuonna 1997 alkanut ajanjakso on päättymässä, koska poliisin perustutkintokoulutuksen harjoittelujaksot ovat jo loppuneet. Viimeinen poliisin perustutkintoa suorittava opiskelijaryhmä (P167) aloitti opiskelunsa 11.11.2013, ja heidän opintoihinsa sisältynyt ohjattu palkallinen työharjoittelu ajoittui ajalle 3.11.2014–17.5.2015. He valmistuvat vuoden 2016 keväänä.

Nykytilanne

Poliisiammattikorkeakoulu (Polamk) on toiminut nykyisessä muodossaan 1.1.2008 alkaen. Aikaisemmin poliisikoulutusta antoivat Tampereella toiminut Poliisikoulu ja Espoossa toiminut Poliisiammattikorkeakoulu (PAKK). Oppilaitokset lakkautettiin lainmuutoksella, ja niiden aikaisemmat tehtävät siirrettiin uuden oppilaitoksen tehtäväksi ja toiminta

keskitettiin Tampereelle. Laki Poliisiammattikorkeakoulusta (1164/2013) tuli voimaan 1.1.2014, ja tuossa yhteydessä poliisin peruskoulutus määriteltiin ammattikorkeakoulututkinnoksi ja päällystötehtäviin valmentava koulutus ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi.

Poliisiammattikorkeakoulu toimii sisäministeriön hallinnonalalla ja tekee tulossopimuksen Poliisihallituksen kanssa. Oppilaitoksella on valtakunnallinen tehtävä, ja sen keskeisintä toimintaa on poliisikonsernin henkilöstön osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen. Tämän lisäksi toiminnallista yhteistyötä tehdään muiden turvallisuutta ylläpitävien viranomais- ja toimijatahojen sekä korkeakouluverkoston kanssa.

Viimeisimmänkin lainmuutoksen jälkeen poliisikoulutus on edelleen monopolikoulutusta. Vain poliisikoulutuksen kautta saa kelpoisuuden toimia poliisin miehistötehtävissä eli käytännössä vanhempana konstaapelina, vanhempana rikoskonstaapelina ja etsivänä. Yksittäisissä alipäällystö- ja päällystötason viroissa toimii myös muun koulutuksen suorittaneita henkilöitä, mutta valtaosa poliisivaltuudet omaavista virkamiehistä on suorittanut poliisin peruskoulutuksen. Poliisihallinnon siviiliviroissa toimivien koulutustaustat ovat huomattavasti edellistä monipuolisempia. Poliisihallinnossa on noin 7 500 poliisimiesvirkaa ja noin 2 500 siviilivirkaa.

Tutkinnonuudistus etenee käytännössä niin, että elokuussa 2014 poliisi (amk) -tutkinnon suorittamisen aloittaneet opiskelijat lähtevät ammatillista osaamista edistävään harjoitteluun joulukuussa 2015. Myös tähän toteutukseen kuuluu se, että kaikki opiskelijat nimitetään nuoremman konstaapelin määräaikaiseen virkasuhteeseen. Nimitysajalta maksetaan virkaehtosopimuksen mukainen peruspalkka ja erilaisia lisiä. Harjoittelun työelämävastaavuus kyetään aikaisempaan tapaan saavuttamaan, kun harjoittelu toteutetaan ohjatusti suunnitelman mukaan ja harjoittelijalla on kannettavanaan poliisityön valta ja vastuu.

Lainsäädännöstä on poistunut säännös, jonka mukaan poliisin peruskoulutukseen kuuluvan työharjoittelujakson aikana nuorempi konstaapeli saisi käyttää poliisimiehelle kuuluvia toimivaltuuksia vain työharjoittelun ohjaajan johdon ja tarpeellisen valvonnan alaisena. Vaikka säännös on kumottu, harjoittelijan ohjaus järjestetään aikaisempaan tapaan. Harjoittelun aikana opiskelija perehtyy ohjatusti poliisiyksikön toimintaan, työskentelee asiakaspalvelutehtävissä, perehtyy poliisin lupahallintoon ja -valvontaan, työskentelee poliisipartiossa kokeneen poliisimiehen työparina sekä tutkii rikoksia kokeneen rikostutkijan ohjauksessa.

Harjoittelusuunnitelman mukaan tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti tutkinnon ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Harjoittelussa opiskelija soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja poliisitoiminnan eri osa-alueilla. Harjoittelun laajuus on 55 opintopistettä, ja koko ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on 180 opintopistettä. Harjoittelun osuus on siis sangen vertailukelpoinen muiden ammattikorkeakoulututkintojen kanssa. Poliisikoulutuksessa harjoittelu toteutetaan kuitenkin yhtenä kokonaisuutena. Harjoittelun pituus on keskimäärin 42–43 kalenteriviikkoa. Harjoittelu koostuu neljästä ammatillista osaamista edistävää harjoittelujaksosta: Poliisiyksikön tukitoiminnot (1 op), Asiakaspalvelu ja lupahallinto (5 op), Valvonta- ja hälytystoiminta (27 op) sekä Rikostorjunta ja -tutkinta (22 op).

Harjoittelun painotuksista ja sisällöistä on löydettävissä selkeät yhteydet koko tutkinnon osaamistavoitteisiin. Lisäksi harjoitteluun sisältyvät neljä harjoittelujaksoa osoittavat poliisi (amk) -tutkinnon olevan poliisin yleistutkinto. Erikoistuminen on mahdollista opinnäytetyön aiheen ja vapaasti valittavien opintojen kautta. Erikoistumismahdollisuudet ovat siis rajalliset, kuten linjauksen tavoitteena on ollut.

Ammatillista osaamista edistävän harjoittelun aikana opiskelija perehtyy poliisin keskeisiin käytännön työtehtäviin kokeneemman poliisimiehen ohjauksessa. Työtehtäviä suorittaessaan opiskelija harjaantuu soveltamaan poliisityön tieto-, taito- ja arvoperustaa sekä aikaisemmin hankkimaansa osaamista. Opiskelija oppii myös suunnittelemaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Harjoittelun tavoitteena on saavuttaa työelämässä tarvittava osaaminen ja sisäistää poliisin ammatti-identiteetti.

Ohjatun harjoittelun onnistumista on tuettu oppilaitoksen järjestämän harjoittelunohjaajien koulutuksen avulla. Säännönmukaisella ylläpitokoulutuksella järjestelmään on saatu kehitettyä perustoimintamallit. Harjoittelun sisältö on rakentunut opiskelijan työtehtäväkiertoon, jossa opiskelijan työskentely eri poliisitoiminnallisissa sektoreissa on määritelty harjoittelun keston avulla. Harjoittelun jälkeen yksittäisen opiskelijan arviointi tapahtuu keskustelun avulla peruskaavakkeiden tukemana. Arviointiin sisältyvät sekä opiskelijan oma arvio että harjoittelun ohjaajien arviointi.

Opiskelijoiden hyvää tasoa ja korkeaa työskentelymotivaatiota kuvaa hyvin se, että keskimäärin vain yksi harjoittelija vuodessa kohtaa poliisityön realiteetit kenties liian suurina. Ainakin asia näkyy siinä, ettei

harjoittelu ole toteutunut hänen kohdallaan täysin tavoitteiden mukaisesti. Kerran kymmenessä vuodessa on käynyt niin, ettei harjoittelu ole ollut suoraan hyväksyttävissä. Opintonsa oma-aloitteisesti keskeyttäneiden keskeyttämissyitä ei ole oppilaitoksessa tilastoitu. Tämän perusteella ei siis voida sanoa mitään siitä, onko harjoittelun aikana saatu käytännön kokemus poliisiin arjesta muodostunut perusteeksi luopua tutkinnon suorittamisesta ja sitä kautta ammatin tavoittelusta.

Ammattikorkeakoulututkintoa kehitetään harjoittelusta saatavan palautteen avulla. Palaute on tärkeää oppilaitoksen ja työelämän vuoropuhelun kehittämässä ja yhteisen koulutustavoitteen selkeyttämässä. Harjoittelupalautetta voidaan hyödyntää sekä harjoittelua edeltävään että sen jälkeen toteutettavan opetuksen kehittämässä. Rakenteellisesti uusi ammattikorkeakoulututkinto toistaa poliisikoulutuksen vanhaa kaavaa koulutuksen ja työn vuoropuhelusta mutta aikaisempaa systemaattisemmalla tavalla. Ilman kyseistä vuoropuhelua meillä ei Suomessa olisi ammattikorkeakoulututkintoja saati ammattinsa osaavaa poliisia.

Lähteet

- Parlamentaarisen poliisikomitean mietintö 1986. Komiteanmietintö 16. Valtion painatuskeskus.
- Poliisikokelaiden kenttäharjoittelusuunnitelma* 1987. Sisäasiainministeriön poliisiosaston julkaisu 2B. Helsinki.
- Vuorensyrjä, M. 2011. *Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuus*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 96. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Vuorensyrjä, M. & Ranta, L. 2013. *Poliisin perustutkintokoulutuksen vaikuttavuusarviointi*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 106. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Vuoristo, T. 1978. *60 vuotta poliisikoulutusta*. Poliisiopisto. Helsinki: Helsingin poliisilaitoksen kirjapaino.

Porvoo Campuksella kaikki ohjaavat



Reija Anckar

Johdanto

■ Tämä artikkeli valottaa Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Porvoon matkailun koulutusohjelman tuloksellista ohjausta opiskelijan opintopolun varrella vuodenvaihteessa 2014–2015. Tekstissä eri toimijat saavat kertoa omin sanoin siitä, mitä kaikkea tuloksellisuus ohjauksessa on ja miten siihen päästään. Pedagogisessa ympäristössä kaikki ohjaavat ja vaikuttavat opiskelijan opintojen tehostamiseen, ja tähän on koottu keskeisiä prosesseja ja toimijoita matkailun koulutusohjelmassa.

Ammattikorkeakoulu pyrkii aktiivisesti myönteisiin muutoksiin ja tuloksiin, jotta se menestyisi yhteiskunnan parhaaksi, kehittyisi ja olisi kilpailukykyinen. Kirjoittajana ja koulutusohjelmajohtajana sukelsin Haaga-Helia Porvoon matkailun koulutusohjelman toimijoiden työhön ja kysyin, miten tuloksia syntyy opiskelijan restonomintutkintoon tähtäävän opintopolun varrella käytännössä, kun toimitaan haastaen, yhteistyötä tehden ja vastuuta ottaen.

Tutkivan oppimisen ohjaus

Vuodesta 2010 Haaga-Helian Porvoo Campuksella ja sen matkailun koulutusohjelmassa on sovellettu tutkivaa ja kehittävää oppimista, joka on työelämälähtöistä ja projektipohjaista. Opetussuunnitelmia kehitettiin pitkään ennakkoiden, tutkien ja keskustellen työelämän edustajien ja opiskelijoiden kanssa. Muodostettiin yhteinen ymmärrys oppimisesta, joka sopisi muuttuvan nuorison ja tulevaisuuden työelämän tarpeisiin. Uusi Porvoo Campus suunniteltiin oppimiskonseptin mukaiseksi avoimeksi, läpinäkyväksi, tasa-arvoiseksi ja työpaikkamaiseksi oppimisympäristöksi.

Työ on tuottanut tulosta, sillä oppimisen mitattavat tulokset ovat parantuneet vuodesta 2008 vuoteen 2014. Opiskelemaan hakeneiden määrä

on kasvanut, samoin opiskelijamäärä. Myös valmistumisluvut ovat kehittyneet suotuisasti, samoin kuin opintopistekertymät.

Käytännössä Haaga-Helia Porvoossa opiskelijoilla on joka lukukaudella toimeksianto. Matkailun koulutusohjelmassa se tulee yleensä matkailuyrityksestä. Kun toimeksianto tulee, luodaan opiskelijoiden kanssa yhdessä konteksti ja asetetaan ongelmat. Teoriat valitaan ja niitä käytetään kriittisesti. Uuden tiedon pohjalta tarkennetaan toimeksiantoja ja teorioita. Ongelma ratkaistaan tutkien ja kehittäen, ja asiantuntijuus ja tulokset jaetaan. Ohjaaja toimii lähinnä mentorina, ei tiedonjakajana tai prosessin-omistajana.

Opiskelija käy opintopolkunsa vaiheessa läpi noin viisi lukukausiprojektia, jotka muodostavat merkittävän osan opiskelusta. Lukukausiprojektit ovat tuloksellisia, kun ne suoritetaan kaikkien osapuolten kannalta mielekkäästi ja tarkoituksenmukaisesti ja niistä syntyy opintopisteitä ja sovellettavaa tietoa.

Case Finnair

Matkailun lehtori Anne Koppatz ohjasi keväällä 2014 kolmannen lukukauden myyntiin suuntautuvaa restonomiopiskelijaryhmää. Ryhmän työskentelystä syntyi toimeksiantajaa hyödyttäviä tuloksia ja myös opintopisteitä. Toimeksiantaja oli Finnair Oyj, ja tehtävänä oli toteuttaa tutkimus, jossa selvitettiin lentomatikustajien verkko- ja mobiiliteknologian käyttämistä matkan eri vaiheissa. Tutkimuksen tavoitteena oli kerätä Finnairille tietoa lentomatikustajien mobiililaitteiden käyttötottumuksista ja toiveista sekä löytää uusia ideoita, joita lentoyhtiö hyödyntäisi mahdollisesti kehittäessään mobiilisovellusta. Tutkimustulosten perusteella opiskelijat kehittivät pienryhmissä versioita mobiilisovelluksista, jotka palvelisivat asiakasta ennen matkaa, sen aikana tai sen jälkeen. He loivat selkeitä ja kiinnostusta herättäviä sovelluksia helpottamaan asiakkaan matkaa.

Kysyin Anne Koppatzilta, miten syntyy tulosta opiskelijan opintopolun tässä kohtaa. Koppatzin mielestä on tärkeää, että syntyy uutta ja oivalletaan:

Sytty lamppu, oivaltaa ja pääsee eteenpäin. Tuotetaan jotain uutta ja kehitetään. Tehtävä ei ole täysin selkeä. Annetaan impulsseja, joiden pohjalta kerätään innostavia teemoja. Tärkeä ajatus on, etteivät opiskelijat rakenna sen pohjalta mikä on mahdollista vaan uskaltavat tähdätä sellaiseen, jota ei ole ja joka voi tuntua mahdottomaltakin.

Tuloksellisuutta lisäsi se, että Finnair oli nimekäs ja sitoutunut toimeksiantaja. Se lisäsi työmotivaatiota, jonka voimin tehtiin haastattelututkimuksia sekä lentoasemalla että Berliinin ITB-matkamessuilla. Tutkimustulosten perusteella neljä pienryhmää kehitti Finnairille mobiilisovelluksia, jotka palvelisivat asiakasta ja saisivat aikaan lisämyyntiä. Lukukauden lopussa pidettiin Finnairin edustajille esittely ja raportointi toimeksianto. Opiskelijat Henna Koskela, Riikka Lahti, Reea Penttinen ja Milla Suvanne kirjoittivatkin toimeksiannosta seuraavaa:

Mobiilisovelluksen luominen oli todella mielenkiintoista, innostavaa ja opettavaista, sillä sovelluksen sai suunnitella aivan alusta loppuun asti itse. Oppimisen kannalta oli tärkeää myös se, että pääsimme hyödyntämään tutkimustuloksia käytännössä. Luomisvaiheessa haastavinta oli ottaa huomioon sovelluksen jokainen eri osa-alue aina visuaalisuudesta toiminnallisuuteen. Mobiililaitteet ja teknologia ovat tämän päivän megatrendejä, mikä teki kehittämisestä mielekäästä ja innostavaa. Koimme projektin ainutlaatuisena tilaisuutena päästä kehittämään sovelluksia ja ymmärtämään siihen kuuluvan prosessin sisältöä. – Kaiken kaikkiaan lento mobiiliteknologian maailmaan oli oiva tapa elävöittää oppimista.

Koppatzin mielestä tärkeä oppimistulos on se, että opiskelijat alkavat uskaltaa heittäytyä, mitä vaaditaan opinnäytetyövaiheessa. He tajuavat suuren kokonaisuuden, näkevät ”sateenvarjon” ja mieltävät analyttisesti, mikä merkitys myynnillä on matkailuyrityksen tuloksellisessa toiminnassa. Opiskelijalla on selkeästi pääosa; ohjaaja tukee ja ottaa kiinni, jos hypätessä putoaa.

Case Amadeus

Matkailualan myyntiyhtiö Amadeus Finland ja Haaga-Helia ovat tehneet pitkään yhteistyötä Amadeus-järjestelmäopetuksen alalla. Syksyllä 2014 toiminta sai uuden ulottuvuuden, joka saa aikaan tuloksia opiskelijan opintopulun varrelle – ja tuo myös hyötyä toimeksiantajalle ja ammattikorkeakoululle.

Lehtori Alexandre Kostov, lehtori Ivan Berazhny ja minä tapasimme Amadeus Finlandin johdon edustajat ja keskustelimme tutkimuksista, joita Haaga-Helia Porvoon matkailuopiskelijat voisivat tehdä toimeksiantona. Opinnäytetyöhän kokoaa opitun osaamisen kehittämistehtävään, joka raportoidaan akateemisesti tai tehdään käytännöllisemmin produktiivyyppisenä. Koska se on laajahko, noin kymmenen viikon täysipäiväinen

työ, opiskelija pystyy tutkimaan ja kehittämään työelämässä merkittäviä tehtäviä.

Tapaamisen tuloksena viiden opiskelijan ryhmä, joka koostui suomenkielisistä ja kansainvälisistä opiskelijoista, alkoi Kostovin ja Berzhnyn ohjauksessa tutkia, kuinka Amadeus Finland ja myös sitä kautta kansainvälinen Amadeus-yhteisö voivat saavuttaa paremmin tavoitteensa, kun ne ymmärtävät asiakkaan matkan läpi prosessien. Amadeuksen toimintoja ja niiden visuaalisuutta voidaan yksinkertaistaa ja tuotteita paketoita tuotekortteihin.

Toimeksiantajan toiveesta ja tarpeesta opinnäytetyöt käsittelevät seuraavia aiheita:

1. Miten voi motivoida välittäjiä eli vapaa-ajan ja liikematkagentteja myymään perusmatkatuotteita ja lisäpalveluita toimeksiantajan jakelualustan kautta?
2. Miten voi fasilitoida ja lisätä matkailun lisäpalvelujen kulutusta, kohderyhmänä erityisesti Y-sukupolvi?
3. Kuinka tärkeitä ovat matkailun lisätuotteiden verrattavuus ja läpinäkyvyys loppukäyttäjälle?
4. Mitä jakelutendessejä on välittäjien omien jakelualustojen kautta tapahtuvissa matkailun lisäpalvelujen jakeluissa?

Opiskelijoille yhteistyö Amadeus Finlandin kanssa on tarjonnut pääsyn Amadeus-maailmaan ja sen aineistoihin. Opiskelijat ovat päässeet tapaamaan Amadeuksen suomalaisia ja kansainvälisiä toimihenkilöitä ja saaneet keskustella ammattiasioista suoraan asiantuntijoiden kanssa. He ovat myös saaneet koulutusta esimerkiksi webinaarien välityksellä. Haaga-Heliassa ryhmä on puolestaan osallistunut Kostovin ja Berzhnyn opinnäytetyöseminaareihin, joissa opiskelijat ja ohjaajat oppivat toisiltaan ja tukevat toisiaan. Opintoissaan loppusuoralla oleva ryhmän jäsen Sari Okura sanookin seuraavasti:

Olen oppinut kovastikin lopputyöprojektistani. Olen oppinut toimeksiantajalta paljon verkostoitumisesta ja markkinoinnista alalla – ja myös Amadeuksen tavoitteista ja toimintatavoista. Lisäksi olen oppinut toimeksiantajan ja opiskelijan välisestä kommunikoinnista ja sen tärkeydestä.

Olen myös kehittänyt siinä mielessä, että olen ollut yhteydessä eri yrityksiin kyselyni takia ja saanut monenlaisia kokemuksia siitä, miten yrityksiä tulisi lähestyä ja millaisia eri asioita yrityksillä voi olla, jotka vaikuttavat heidän yhteistyöhalukkuuteensa.

Amadeus-hanke on Haaga-Helian myyntiin, palveluun ja yrittäjyyteen keskittyvän strategian ytimessä, kuten Finnairille tehtävä mobiilisovellus-hankekin. Molemmat edistävät myyntiä ja digitaalista kehitystä ja ovat todellisia työelämän kanssa tehtäviä opiskelijavetoisia toimeksiantoja.

Tuloksia opinto-ohjauksesta

Ohjauksen merkitystä tuloksen tekijänä ei voi väheksyä, sillä koulutuksen kenttä on moninainen ja opiskelijoiden opintopolut henkilökohtaisia. Koska maailma digitalisoituu, myös ohjauksessa on digitaalisia elementtejä, sillä alustoja ja ohjelmia on paljon. Digitaalista ohjaustyökalua kehitetään.

Opiskelijan opintopolku ei siis ole aina lineaarinen. Eri vaiheiden ja pohdintojen aikana on mahdollista saada apua ja myös tuloksia ohjauksen kautta: henkilökohtaisesti, sähköpostitse tai työkalun kautta. Ohjausta antavat lehtorit, opinto-ohjaajat, koordinaattorit, tutoropettajat sekä kirjaston ja opintotoimistojen työntekijät.

Myös ohjausta on eri tilanteissa ja eri lajeja. Edellä mainitut työelämäprojektit sisältävät paljon ohjausta, joka tähtää oppimisen ja projektin tavoitteiden saavuttamiseen. Ne ovat ammatillista ohjaamista, jossa haastetaan opiskelija oppimaan. Myös uraohjaus on oma lajinsa. Siinä mietitään yhdessä opiskelijan uran rakentamista.

Matkailun koulutusohjelmien opinto-ohjaaja Katriina Ristolainen toteaa, että opinto-ohjauksessa ohjataan nuoren aikuisen opintoja. Ristolaisen mukaan opinto-ohjauksessa pohditaan ensin, mikä on ongelma ja mikä on siinä tilanteessa tavoite. Opiskelijan huolellinen kuunteleminen on ratkaisevaa. Jos haaste on taloudellinen, on ehkä tavoitteita tai keinoja sen saavuttamiseksi. Valmistuminen on lopullinen tavoite, vaikka väli-etappejakin voi olla.

Ohjauksen olisi hyvä olla inhimillistä ja voimaannuttavaa. Ristolainen huomauttaa, että opiskelijalla on yleensä tärkeää asiaa, kun hän tulee opinto-ohjaajan vastaanotolle. Siksi onkin syytä olla toiveikas, että opinnot alkavat sujua, kun opiskelija on oma-aloitteisesti tilannut ajan ja saapunut paikalle.

Opinto-ohjaajalla on erilainen suhde opiskelijaan kuin opettajalla tai muulla ohjaajalla. Opinto-ohjaajan rooli on auttaa opiskelijaa ja kysyä, kuinka voi olla avuksi. Ongelmat järjestetään tärkeysjärjestykseen, ja niille pyritään löytämään ratkaisuja. Parhaassa tapauksessa opiskelija on ohjauksen aikana ymmärtänyt, että hän itse kykenee vaikuttamaan opintoihinsa myönteisesti ja että hänellä on siihen keinoja. Ristolaisen mielestä parasta on, jos opiskelija valmistuu ja hän on sinut itsensä kanssa ja toteaa ohjauksen yhteydessä näin:

Nyt mä tajuun sen jutun.

Ristolaisen mukaan opinto-ohjaus voi olla myös tuloksellista koulutuksen järjestäjän näkökulmasta. Opinto-ohjauksen panosta ja tulosta saattaa olla vaikea suoraan mitata, sillä asiat edistyvät vaihteittain ja välillisesti. Kun opiskelijat etenevät ja valmistuvat, tulee rahaa. Myös henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, vaihtoehtoiset suoritustavat ja aikaisemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen tuottavat opintopisteitä ja -etenemää. Esimerkiksi vuoden 2015 alussa alkaneessa kansainvälisessä myynnin ohjelmassa melkein viidesosalla uusista opiskelijoista oli paljon myynnin työkokemusta, joten heidät pystyi siirtämään eteenpäin opinnoissa, kun näytöt oli hoidettu. Tämä perustellusti edistää valmistumista.

Tuloksia kansainvälisestä ohjauksesta

Aktiivisen kotikansainvälistymisen lisäksi matkailun opiskelijoita kannustetaan lähtemään opiskelijavaihtoon opintojensa aikana, jotta kansainvälinen, ammatillinen ja henkilökohtainen kasvu tehostuisivat tulevaisuuden työelämän vaatimusten mukaisesti. Jotta vaihto olisi mahdollisimman hyödyllinen ja edistäisi opintoja sekä valmistumista, on kansainvälisiä asioita koskeva ohjaus avainasemassa.

Porvoon yksikössä kansainvälisiä asioita hoitaa koordinaattori Mari Austin. Hän ohjaa opiskelijaa usein jo ensimmäisten lukukausien aikana informoimalla vaihtomahdollisuuksista ja peilaamalla vaihto-opintoja oman ohjelman vaatimuksiin. Myöhemmin pidetään vertaisohjauksia ja yksilöohjauksia, myös virtuaalisesti.

Porvoossa on myös kotikansainvälistymistä, kun opintojaksoilla ja projekteilla on kansainvälisiä osuuksia, matkoja ja toimijoita. Kotikansainvälistyminen ja liikkuvuus ovat tilastojen mukaan lisääntyneet, ja

tuloksia on saavutettu kansainvälisyydenkin saralla. Porvoon yksikkö on vertailuissa liikkuva. Vuonna 2014 vähän yli tuhannesta yksikön opiskelijasta 70 opiskelijaa oli opiskelijavaihdossa ja opintomatkoilla kaikkiaan 302 opiskelijaa. Porvoossa opiskeli myös 17 ulkomaalaista vaihto-opiskelijaa. Vaihto-opiskelijatkin ovat tyytyväisiä Haaga-Helian kansainvälisiin palveluihin ja ohjaukseen, minkä todistaa se, että Haaga-Helia saavutti ykkössijan StudyPortals Student Satisfaction Awards 2014 -äänestyksessä. Kaikkiaan eri kansallisuuksia Porvoossa on keväällä 2015 noin 35; koko Haaga-Heliassa kansallisuuksia on 92.

Kansainvälisten asioiden hoitamisesta ja tuloksellisesta ohjauksesta keskustellessa Austin painottaakin, että kansainvälisissä asioissakin on syytä olla jämäkkä ja silti ystävällinen ja palvelualtis. Ennen lähtöä ja apurahaa vaaditaan opintoihin sopiva ja niitä edistävä 30 opintopisteen Learning Agreement. Samoin palatessa vaaditaan kaikki asiakirjat vaihdosta, jotta hyväksiluvut tulevat kirjatuiksi.

Parhaimmillaan vaihto erottelee opiskelijan joukosta hänen edukseen, koska hänellä on kielitaitoa, kansainvälistä kokemusta ja usein myös erityisosaamista, jota ei Suomessa pysty opiskelemaan. Opiskelija Lucas Sahlgren kuvaa vaihtojaksojaan Saksassa ja Meksikossa näin:

Opin sujuvaa saksaa ja espanjaa. Opin kulttuurien tuntemusta, koska vaihtokohteissa oli opiskelijoita niin monesta eri maasta. Meillä oli projektityötä monikulttuurisissa ryhmissä.

Sahlgren kiitteli myös kotikorkeakoulusta saamaansa ohjausta:

Haaga-Helian kautta kaikki järjestyi hyvin.

Tehostamista, vaikuttamista, tuloksia

Projektien ohjauksessa matkailuyrityslähtöisyys sekä palvelu- ja myyntiteemat valmistavat opiskelijoita työelämään. Samoin jämäkkyys, ongelmanratkaisu ja voimaannuttaminen opinto-ohjauksen keinoin sekä kansainvälisyys kehittävät opiskelijaa ja tukevat tulosten syntymistä.

Jos tarkastellaan toimijoiden haastattelujen ja tämän kirjoituksen esimerkkien valossa sitä, miten Haaga-Helia sekä muut ammattikorkeakoulut ja koulutustahot voivat tehostaa toimintaansa tulosten saavuttamiseksi, havaitaan seuraavaa:

Oppimis-, ohjaus- ja ihmiskäsitystä on hyvä pohtia, jotta voidaan ennakoida ja valita opiskelijoita parhaiten motivoivat ja voimaannuttavat oppimismenetelmät. Projektien ja oppimisen kannalta sopiva menetelmä sitouttaa ja saa aikaiseksi tuloksia. Tämä edellyttää henkilöstöltä sitoutumista sekä yhteisen linjan muodostamista ja noudattamista. Ohjaajien on vuosi toisensa jälkeen innostuttava ohjaamaan ja kehittämään opiskelijoiden metataitoja, kuten Haaga-Helia Porvoon opetussuunnitelmassakin mainittuja projektiosaamista, tutkimus- ja kehittämisaosaamista, valmennusosaamista, arkielämäosaamista ja innovaatio-osaamista. Parhaiten metaoppiminen tehdään näkyväksi siten, että arviointikeskusteluissa metakompetenssit käännetään käytännön teoiksi, esimerkiksi miten jokin ongelma on ratkaistu tai miten tiimi toimi kriisissä.

Myös tehtävät projektit ovat avainasemassa. Opiskelijat voivat itse tuoda tai löytää niitä, tai sitten ne tulevat korkeakoulun kautta. On kuitenkin pääteltävä yhdessä, sopivatko ne oppimistavoitteisiin, ovatko ne oleellisia koulutettavan toimialan kannalta ja hyödyttävätkö ne aluetta ja toimeksiantajaa, joka saisi mieluiten osallistua aktiivisesti projekteihin kumppanuuden ja opiskelijan ammatti-identiteetin kehittämisen takia.

Resursseja, työkaluja ja tukitoimia on suunniteltava, sillä kaikkeen ei ole varaa. Resurssit olisi kuitenkin hyvä kohdistaa opintojen kriittisiin pisteisiin ja eniten ohjausta kaipaaville. Inhimillinen tekijä on merkittävä, sillä ammattitaitoinen ja kiinnostunut ohjaaja saa hyvän kontaktin kehittävään opiskelijaan.

Mittareita on hyvä olla ja seurata, ja niitä voisikin kehittää ohjaussektorille, jossa edistyminen voi olla vaikeammin todennettavissa. Olisi kuitenkin työtä jäsentävää ja hyvällä tavalla rajaavaakin, jos työn laatua ja määrää voitaisiin seurata. Tärkeintä tuloksellisessa ohjauksessa lienevät kuitenkin ihmiset ja heidän kohtaamisensa.

Haastattelut

- Austin, Mari 2015. Kansainvälisten asioiden koordinaattori. Haaga-Helia Porvoo Campus. Haastattelu 2.2.2015.
- Berzhny, Ivan 2015. Englannin kielen ja viestinnän lehtori. Haaga-Helia Porvoo Campus. Haastattelu 2.2.2015.
- Koppatz, Anne 2015. Matkailun lehtori. Haaga-Helia Porvoo Campus. Haastattelu 2.2.2015.
- Okura, Sari 2015. Matkailun koulutusohjelman opiskelija. Haaga-Helia Porvoo Campus. Haastattelu 4.2.2015.
- Ristolainen, Katriina 2015. Matkailun koulutusohjelman opinto-ohjaaja. Haaga-Helia Porvoo Campus. Haastattelu 30.1.2015.
- Sahlgren, Lucas 2015. Matkailun ja liiketalouden opiskelija. Haaga-Helia Porvoo Campus. Haastattelu 3.2.2015.

Lähteet

- Berazhny, I. & Kostov, A. 2015. ”Tourism education as a way to create value for the industry: An example from Haaga-Helia University of Applied Sciences.” – Anckar, R. (toim.). *Esseitä Porvoo Campukselta*.
- Koskela, H. & Lahti, R. & Penttinen, R. & Suvanne, M. 2014. ”Haagahelialaiset mobiilisovellusten matkassa.” – Campus Live -lehti.
- Matkailun koulutusohjelman opinto-opas 2015. <http://www.haaga-helia.fi>, viitattu 16.4.2015.
- Mobiililaitteet asiakkaan matkassa 2014. Tutkimusraportti. Ryhmä M3MY. Haaga-Helia Porvoo Campus.
- StudyPortals 2015. Student satisfaction awards 2014. Scandinavian countries stand out in international students’ satisfaction. <http://www.studyportals.eu>, viitattu 16.4.2015.

Tehoa työn
ja opintojen
yhdistämisestä

Learn

Work

Opiskelija käy töissä – ongelma vai käyttämätön mahdollisuus?



Hannu Kotila ja Kimmo Mäki

Johdanto

■ Edessäsi istuu Oili, opiskelija, joka on juuri aloittanut restonomiopinnot ammattikorkeakoulussa. Hän on 26-vuotias, ja ylioppilaaksi tulon jälkeen hän on työskennellyt pikaruokaketjun palveluksessa kuusi vuotta. Ammattikorkeakouluopinnot alkoivat mutta jäivät työnteon kiireessä kesken. Työssä menestymisensä johdosta Oili työskentelee nykyisin kyseisen organisaation ravintolapäällikkönä. Hänen työnsä muodostuu reilun 3 miljoonan euron liikevaihdon ja asiakkuuksien johtamisesta, ja hän on 60 henkilön esimies, jonka vastuualueena ovat henkilöstöjohtaminen, hallinto, koulutus ja kehittämistyö. Hän vastaa myös paikallismarkkinoinnin suunnittelusta, laadunvalvonnasta, ravintolajärjestelmien johtamisesta, budjetoinnista, ennusteista ja tuloksen johtamisesta. Oilin työssä korostuvat tavoitteellinen tiimityö, asiakaslähtöinen johtaminen sekä avoin ja tehokas kommunikaatio. Tämän lisäksi työssä painottuvat osaamisen johtaminen, yrityksen strategiaa tukeva johtamistyö sekä muutoksen ja innovaatioiden johtaminen.

Oilin työkokemus ja tämänhetkinen tilanne käyvät ilmi, kun käynte ensimmäistä HOPS-keskustelua. Hämmentyneenä opettajana pohdit: Millainen oppimisenpolku olisi hänelle menetyksellinen? Täytyykö hänen aloittaa opinnot alusta? Voiko hän osoittaa työssä kertyvää osaamistaan sinulle? Löytyykö opetussuunnitelmasta (myöhemmin OPS) autenttisessa työssä kertyvälle osaamiselle sopivaa paikkaa? Kumpaa sovittelet: OPSia työhön vai työtä OPSiin?

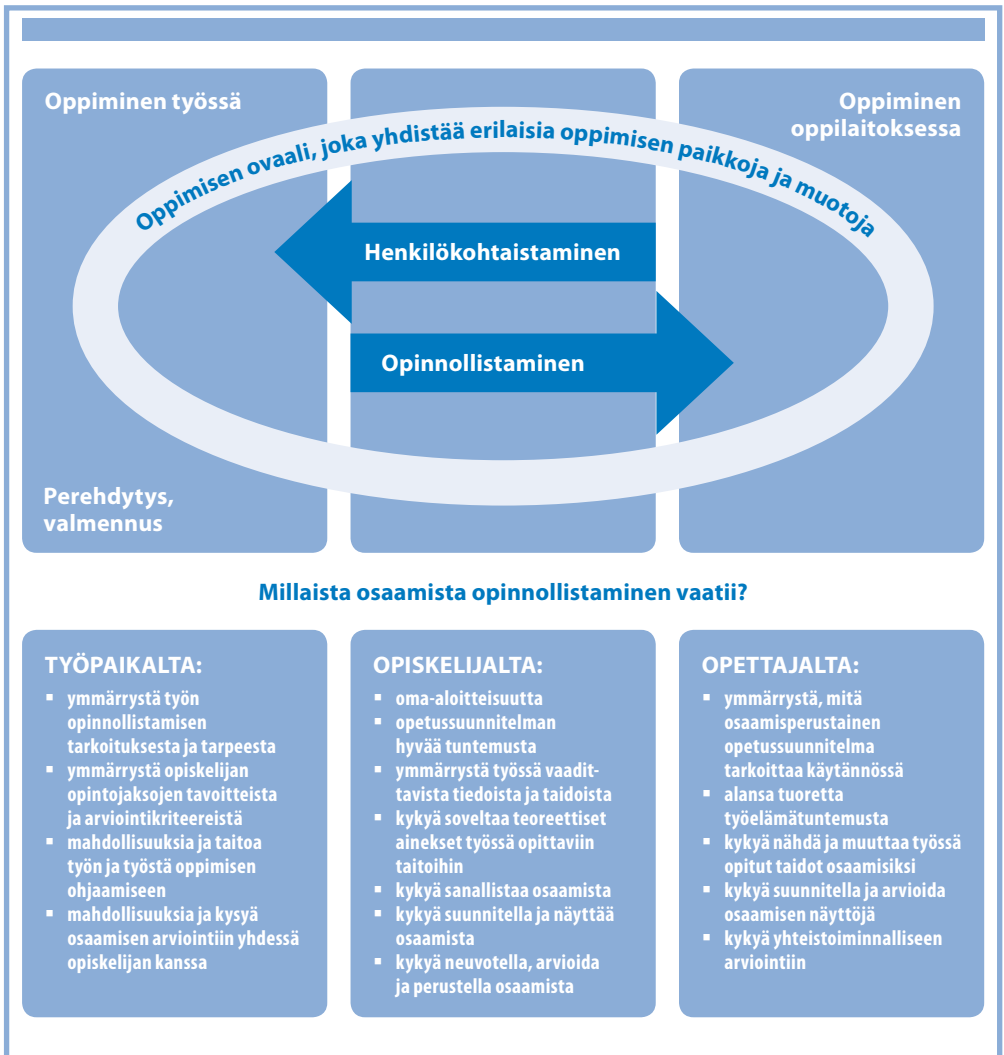
Työn opinnollistaminen

Tuore Työolobarometri osoittaa työn ja oppimisen suhteesta, että 91 % ylemmistä toimihenkilöistä, 84 % alemmista toimihenkilöistä ja 72 % työntekijöistä kokee työpaikkansa ympäristönä, jossa opitaan koko ajan uusia asioita. Suurin osa palkansaajista arvioi myös, että työpaikalla on systemaattisesti pyritty vaikuttamaan työntekijöiden osaamiseen ja ammattitaidon kehittämiseen. (Lyly-Yrjänäinen 2015, 29–30.) Kysymys kuuluukin: hukkaavatko ammattikorkeakoulut työn areenat oppimisen ja osaamisen paikkoina ja mieltävät vain omat formaalit fooruminsa tietotaidon lähteinä?

On selvää, että Oilin työ, kokemus ja opinnot täydentävät toisiaan. Ratkaisun avaimet ovat opintojen aikaisen työn opinnollistamisessa, joka tarkoittaa opintojen aikaisen työssäkäynnin tuottaman ja työtä tekemällä hankitun osaamisen tunnistamista, arvioimista ja tunnustamista opintopisteiksi. Työn opinnollistaminen on vaihtoehtoinen tapa opiskella ammattikorkeakouluopintoja. Kyseisessä opintoreitissä opiskelija ei osallistu aina oppilaitoksen tarjoamiin opintoihin vaan opiskelee ja hankkii ainakin osan osaamisestaan tekemällä työtä työpaikallaan tai projektissa. (Aaltonen & Camara 2014; *Duunista opintopisteiksi* 2013.)

Työn opinnollistaminen kohdistuu reaaliaikaiseen, ei aiemmin hankitun osaamisen näkyväksi tekemiseen. Aiemmin hankitun osaamisen prosessi eli AHOT katsoo taaksepäin tunnustaen työhistoriassa hankittua osaamista. Työn opinnollistamisessa katsotaan kokonaisuutta ja myös opiskelijan tulevaisuutta, uraa ja etenemistä. Oppimisessa huomioidaan myös tutkintomuotoisen koulutuksen ulkopuolella syntyvä osaaminen.

Työn opinnollistamisen tavoitteena on koulutuksen ja työn tekemisen saumaton yhdistäminen. Työn ajasta tulee koulun aikaa ja koulun ajasta työn aikaa. Opinnollistaminen pohjautuu lähtökohtaan, jossa työtä tekemällä opitaan ja kehitytään monitasoisesti. Käytännön työssä esiin nousevat, tiedostettavat ja työtä ohjaavat teoriat yhdistyvät ammattikorkeakoulun antamaan pohjaan. Taidot ja asenteet integroituvat työn kanssa. Oppimisen ovaali (kuvio 1) avaa opinnollistamisen paikat, laadukkaan ohjaamisen ja toimijat. Opinnollistamisen ytimessä oleva oppimisen ovaali yhdistää erilaisia oppimisen konteksteja ja muotoja toisiinsa. Se haastaa työn paikat toimijoineen sekä opiskelijat ja opettajat tekemään näkyväksi työssä kertyvän osaamisen ja sen jäsentämisen. Työn opinnollistaminen vaatii erityisesti opettajalta ja opiskelijalta kykyä sanallistaa osaamista.



Kuvio 1. Oppimisen ovaali.

Työn opinnollistaminen voi lähteä liikkeelle kolmesta näkökulmasta: opiskelijälähtöisesti, työpaikkalähtöisesti tai korkeakoululähtöisesti. *Opiskelijälähtöisen* opinnollistamisprosessin taustalla voi olla tyypillisesti päivä-, ilta- tai viikonlopputyössä oleva opiskelija, joka esittää työssä hankkimansa osaamisen tunnistamista ja tunnustamista tai opintojaksojen suorittamista työtä tekemällä. Tässä artikkelissa keskitytään tähän yksilön näkökulmaan.

Työpaikkalähtöisen opinnollistamispyrkimyksen taustalla saattaa olla organisaatio, joka haluaa saada tutkintoon johtavaa koulutusta

työntekijöilleen. Yrityksen työntekijöillä voi olla pitkä työkokemus ja oman organisaation järjestelmällinen henkilöstökoulutus taustalla, ja nyt heillä on kollektiivisesti halua virallistaa osaaminen. Tämä mahdollisuus avaa ammattikorkeakouluille uudet näköalat vaikuttaa yritysten henkilöstökoulutusten sisältöihin sekä tuottaa tutkintokoulutuksella hyötyä yritysten toiminnan kehittämiseen.

Korkeakoululähtöinen opinnollistaminen toteutuu hankkeistetun opiskelun kautta. Jos kokonainen opintojakso tai osa siitä on päätetty toteuttaa TKI-hankkeissa, opinnollistamisen prosessi toimii parhaiten osaamisen näkyväksi tekemisenä ja tunnustamisena.

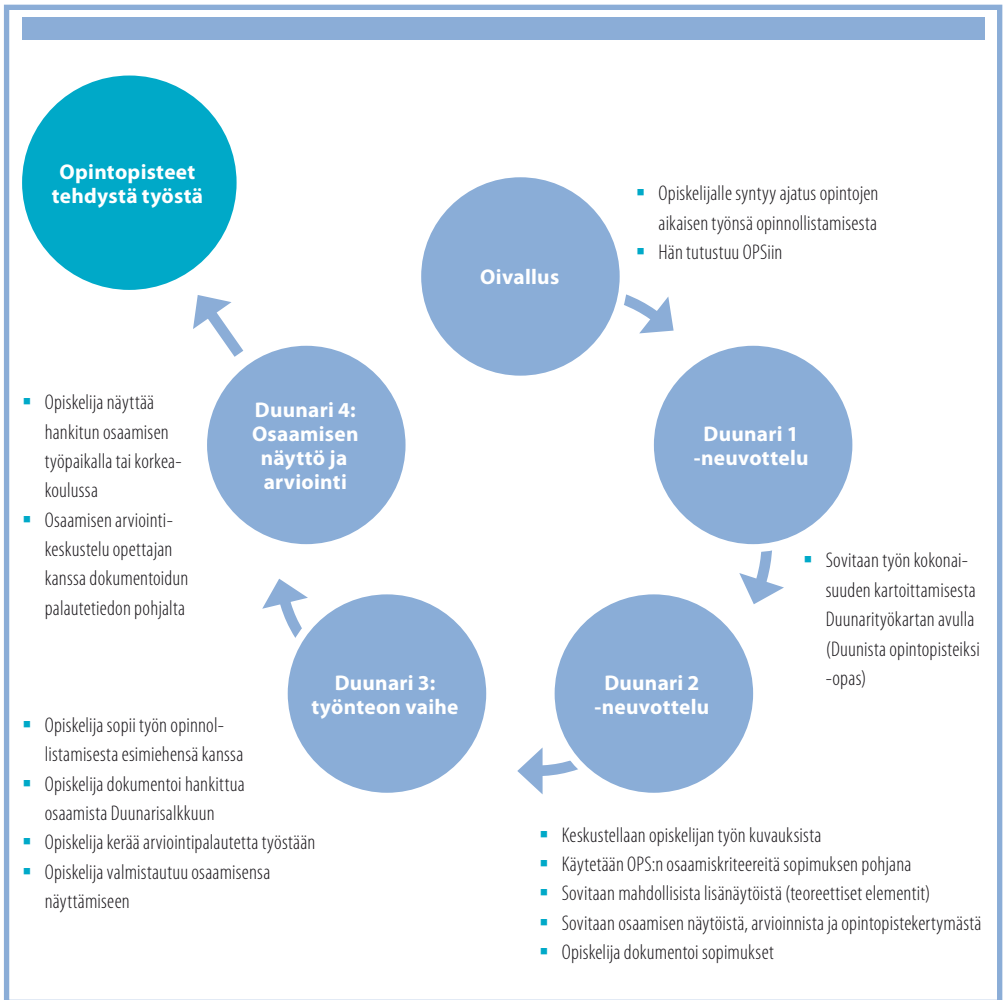
Opinnollistamisen prosessi

Onnistuakseen työn opinnollistaminen vaatii selkeän prosessin, johon niin opiskelija, opettaja kuin työn paikkojen edustajatkin kykenevät sitoutumaan. Kuviossa 2 on jäsennetty esimerkinomainen yleinen malli työn opinnollistamisprosessista. Se on saanut nimekseen Duunarineuvottelut *Duunista opintopisteiksi* -oppaan hengen mukaisesti. Tällaisia malleja on kehitelty eri ammattikorkeakouluissa, ja ne paljastavat, miten kukin ammattikorkeakoulu toimii työn opinnollistamisen kanssa.

Opiskelijälähtöisessä työn opinnollistamisessa aloitteellisin toimija on opiskelija itse. Opiskelijan tulee olla perillä opetussuunnitelmansa ja kyseisen opintojakson tai opintojaksojen osaamisen tavoitteista ja kriteereistä. Hän havaitsee yhtymäkohtia työssään ja työtehtävissään suhteessa amk-opintoihinsa. Tämän oivallusvaiheen johdattamana hän sopii vastavan opettajan kanssa Duunarineuvottelu 1 -vaiheen. Siinä tarkastellaan yhdessä lähtökohdat siihen, miten käynnissä oleva työ ja opinnot voidaan integroida toisiinsa. Opiskelija ja opettaja sopivat työjaon ja seuraavat selvitettävät asiat:

- työpaikka, esimies, lähtiimi (opiskelijan vastuulla)
- asiakas ja sidosryhmät työssä (opiskelijan vastuulla)
- keskeiset työtehtävät (opiskelijan vastuulla)
- työtehtävät suhteessa opinnollistettavaan opintokokonaisuuteen (työnjako sovitaan opettajan ja opiskelijan kesken)
- työstä kertyvä osaaminen (opettaja ohjaa, opiskelijan vastuulla)
- osaamisen näytön käytännöt (menetelmät ja tavat sovitaan opettajan ja opiskelijan kesken)

- arviointikäytännöt (sovitaan käytännöt itsearvioinnista, vertais- ja työkaveriarvioinnista, esimiesarvioinnista, asiakaspalautteista, opettaja–opiskelija-arvioinnista).



Kuvio 2. Duunarineuvottelut.

Tähän vaiheeseen voi kehittää niin sanotun osaamispassin, johon opinnoistamista tekevä opiskelija dokumentoi työstä kertyvää osaamistaan. Kun opiskelija on kartoittanut sovitut asiat työpaikallaan, käydään toinen duunarineuvottelu (Duunari 2 -neuvottelu), jossa lyödään lukkoon toimenpiteet sovitulle työnteon jaksolle. Tämän jälkeen opinnoistamisprosessissa alkaa työnteon vaihe (Duunari 3 -työnteon vaihe). Tässä vaiheessa sovitaan tavat, joilla tänä aikana kertyvä osaaminen dokumentoidaan. Jos

osaamispassi on otettu käyttöön jo Duunari 1 -neuvotteluvaiheessa, siihen on loogista jatkaa myös autenttisen työn ja opintojen integraation dokumentointia.

Arviointi pohjautuu	Kertyvää osaamista peilattava
<ul style="list-style-type: none">▪ Itsearviointi – säännöllinen, analyttinen, kehittävä ja päiväkirjamainen ote▪ Lähiyhtiimin kollegojen vertaisarviointi▪ Lähiesimiehen arviointi	<ul style="list-style-type: none">▪ Minä asiakastyössä▪ Minä työyhteisön jäsenenä▪ Minä johdettavana▪ Minä kehittyvänä työntekijänä ja työstä oppijana▪ Minä työn kehittäjänä

Kuvio 3. Duunarisalkku.

Osaamispassi tai Duunarisalkku (kuvio 3) on opiskelijan reflektiivinen päiväkirja työssäoloajalta. Opiskelija dokumentoi sovitun rungon mukaisesti työssä kertyneitä kokemuksia ja taitoja. Hän arvioi omaa panostaan, taitotasoaan ja saatua palautetta suhteessa tekemäänsä työhön. Kirjoitettu teksti ei saa olla pelkästään toteavaa, vaan sen tulee olla myös omaa osaamista sekä kehittymistä pohtivaa ja erittelevää. Arviointipeilinä voi käyttää sovittuja teoreettisia tietoperustoja, jotka kuuluvat kyseisen opintojakson materiaaleihin.

Kun sovittu työn kokonaisuus on tehty, ovat jäljellä osaamisen näyttäminen ja arviointi (Duunari 4 -vaihe). Kyseessä on prosessin jännittävien vaihe, jossa opiskelija osoittaa, että hän on hankkinut opintojaksossa vaaditun osaamisen työtä tekemällä. Peruslähtökohtana on, että näytöt tapahtuvat työssä (esim. havainnoitavissa olevat työtilanteet ja työtehtävissä laaditut tuotokset, tuotteet, tuotekuvaukset, suunnitelmat tai raportit). Osaamisen osoittaminen työssä konkreettisen työn tuotoksilla voi kuitenkin jättää jotakin osaamista piiloon tai tehdä siitä hankalasti arvioitavaa. Tämän takia opintojakson arviointiin voidaan liittää oppilaitoksessa annettavia lisänäyttöjä, kuten teoreettisen osaamisen osoittamista alkutes-teillä, kirjatenteillä, raporteilla tai seminaariesityksillä.

Opiskelijan itsearviointiraportilla tai oppimispäiväkirjalla voidaan osoittaa yleisiä kompetensseja, joita ovat esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot, viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä oman työn arviointitaidot. Raportteihin ja portfolioihin voidaan liittää myös opiskelijan haastatteluja ja arviointikeskusteluja. Olennaista raportoinnissa on se, ettei siitä tehdä

itsetarkoituksellista; osaamisen osoittaminen on ensisijaista. Osaamisen osoittamisen työn opinnollistamisen kautta pitää olla yhtä luontevaa kuin opintojaksopohjaisen lähiopetuksenkin.

Parhaimmillaan työssä hankitun osaamisen arviointi on työpaikan esimiehen, lähikollegan ja opettajan antamaa arviointia ja palautetta sekä opiskelijan itsearviointia. Arvioinnin tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista kehittymistä tasavertaisen ja vastavuoroisen arviointitiedon sekä palautteen avulla. Avainasemaan asettautuvat arviointivastuun jakaminen ja arvioinnin omistajuus – kuka on arvioinnin suorittaja ja kenellä on päätösvalta arvosanasta. Työssä hankitun osaamisen arviointi on neuvottelevaa ja arviointivastuu jaettava. Jos uusista arviointikäytänteistä halutaan saada opiskelijoita ja työelämää motivoivia ja osallistavia, on niillä oltava myös vaikutusta arvosanan muodostumiseen sen sijaan, että opettaja päättäisi sen yksin. Jotta nämä arviointimenetelmät tuottaisivat relevanttia tietoa, on niiden kuitenkin oltava suhteessa osaamisen arviointikriteereihin. (*Duunista opintopisteiksi* 2013.)

Opinnollistamisen edellytykset

Työn opinnollistaminen haastaa niin opiskelijat, opettajat kuin työn paikkojen edustajat. Opiskelijalta se edellyttää opetussuunnitelman ja opintokokonaisuuksien osaamistavoitteiden ymmärtämistä ja sisäistämistä omiin tavoitteisiin. Tämä edellyttää jatkuvia keskusteluja opettajien ja opiskelijakollegoiden kanssa. Opiskelija tarvitsee myös aimo annoksen oma-aloitteisuutta ja oivalluskykyä, jotta voisi yhdistää työnteon ja opinnot oivaltavasti. Hän tarvitsee myös kykyä sanallistaa ja kuvata työn tekemisensä sekä opitut taidot. Sitä tarvitaan esimerkiksi neuvotteluissa opettajien ja työn paikkojen kanssa.

Opettajalta ja koko opettajayhteisöltä edellytetään yhteistä ymmärrystä ja tulkintaa OPSin ja opintokokonaisuuksien osaamisperustaisuuden mahdollisuuksista tunnistaa ja tunnustaa työssä hankittua osaamista. Opettajan tulee jokaisen opintorupeaman alkaessa jakaa tämä ymmärrys opiskelijoilleen ja kuvata vaihtoehtoiset tavat toteuttaa opinnot. Opettajan tulee pitää oppimisen prosessit näkyvillä rinnan opiskeltavan substanssin kanssa.

Työpaikoilla esimiehiltä odotetaan kohtuullista paneutumista opiskelijan esittämiin osaamistavoitteisiin (osana normaalia perehdytyskeskustelua). Tämän lisäksi heiltä odotetaan kykyä pohtia opiskelijan kanssa, miten

työtaidot voisi tulkita osaamisiksi (osana normaalia perehdytyskeskustelua), sekä taitoa arvioida opiskelijan omaksumia ja oppimia taitoja.

Avainasemaan nousee korkeakoulun aito osaamisperustainen opetussuunnitelma, joka pohjautuu koeteltuihin osaamiskriteereihin. Kriteerit ovat keskeinen työkalu, jotta autenttisessa työssä kertyvä osaaminen kyetään tunnistamaan ja tunnustamaan. Muutoin prosessi perustuu opettajan mielivaltaan ja epätasalaatuisiin prosesseihin.

Toinen iso kysymys on osaamispuhe eli kyky käsitteellistää osaaminen. Niin opettajat kuin opiskelijatkin ovat ison haasteen edessä, kun harjaanutaan sanallistamaan autenttisessa työssä havaittavaa osaamista. Yhteinen kieli, käsitteistö ja ymmärrys ovat tärkeitä elementtejä, kun opinnollistamisesta käydään neuvotteluja. Harjaantuminen osaamispuheeseen ja osaamisen tunnistamiseen on saatettava käyntiin jo korkeakouluopintojen alkuvaiheessa. Jokaisen tehtävän, harjoituksen ja opetuksen hetken tulee edistää osaamiskulttuurin kehittymistä niin opettajiston kuin opiskelijoidenkin keskuudessa. Koko korkeakoulun tulee muokata oppimistyötään osaamisperustaiseksi. Muutoin opinnollistamisesta tulee tempputaidetta ja irrallinen saareke oppimisen ja työn konteksteissa.

Opintojen tehostumista ja jatkohaasteita

Opiskelijoiden opintojen aikainen työssäkäynti koetaan opettajayhteisössä usein ongelmaksi. Moni saattaa pohtia, että teoria häviää, korkeakoulutasoisuus laskee, opintokokonaisuussuoritukset helpottuvat, työn opinnollistaminen ei sovi nimenomaan minun opetukseeni. Tällaisia mielipiteitä olemme kuulleet opettajilta koulutustilaisuuksissa.

Kokemukset ja kokeilut ovat osoittaneet, että opettajien ajattelu rakentuu vielä opintojaksosuunnittelun varaan. Puutteellisia opintopistekertymiä selitetään opiskelijoiden opintojen aikaisilla poissaoloilla. Ongelma saattaa olla myös käänteinen: opettajat eivät tunnista mahdollisuuksia, joita opiskelijoiden opintojen aikainen työssäkäynti tarjoaa. On uskallettava luottaa muuhunkin osaamiseen kuin luento- ja tenttikäyttätymisellä osoitettuun.

Opintojen aikainen työssäkäynti myös madaltaa työllistymiskynnystä. Opiskelija omaksuu opinnollistamisen kautta tutkivan ja kehittävän työotteen sekä reflektoivan työtavan. Opinnollistaminen ohjaa kehittävään asiantuntijuuteen suorittamisen sijasta.

Opettajien haasteena työn opinnollistamisessa ei ole opetuksen korkeakoulutasoisuus vaan osaamiskuvausten ja osaamiskriteerien avoimuus ja läpinäkyvyys. Saranpää (2012) pitääkin osaamisperustaisen opetussuunnitelman peruslähtökohtana autenttisten oppimis- ja arviointiympäristöjen lisäksi kriteeriperustaisuutta. Tältä pohjalta voidaan arvioida osaamista, kehittyä ja muotoutuu se missä tahansa työn ympäristöissä.

Lähteet

- Aaltonen, K. & Camara, A. 2014. ”Työkaluja osaamislähtöiseen arviointiin.” – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3. Saarijärvi: OKKA-säätiö. 44–51.
- Duunista opintopisteiksi: Opas työn opinnollistamisesta*. 2013. – Osataan! – Osaamisen arviointi työssä työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintana. http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/files/2013/09/Osataan_verkkoon1.pdf, viitattu 13.2.2015.
- Eraut, M. 2000. ”Non-formal learning and tacit knowledge in professional work.” – *British Journal of Educational Psychology* 70. 113–136.
- Lyly-Yrjänäinen, M. 2015. Työolobarometri. Syksy 2014. Ennakkotietoja. Työ ja elinkeinoministeriön julkaisuja. TEM raportteja 9/2015. http://www.tem.fi/files/42223/TEMrap_9_2015_web_13022015.pdf, viitattu 13.2.2015.
- Mäki, K. & Niinistö-Sivuranta, S. 2014. ”Työn opinnollistamisen neuvottelut tulkintojen kenttänä – Oivalluksia Duunarineuvotteluista.” – *AMK-lehti / Journal of Finnish Universities of Applied Sciences* 1. Luettu 16.2.2015 osoitteesta <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1551>, viitattu 16.2.2015.
- Osataan!-hanke. Osaamisen arviointi työssä työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintana. <http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/>, viitattu 16.2.2015.
- Saranpää, M. (2012). ”Arvostan osaamista, arvioin osaamista: Kriteerien kriteerit.” – H. Kotila & K. Mäki (toim.). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* 2. Helsinki: Edita. 67–88.



Osaamismatriisi osaamisen arvioinnin työkaluna

Annu Niskanen ja Sinikka Blom

Johdanto

■ Osataan!-hankkeessa Jyväskylän ammattikorkeakoulun eli JAMK:n rakennus- ja yhdyskuntatekniikan tutkinto-ohjelmassa oli tavoitteena kehittää alalle soveltuvia osaamisen arvioinnin työkaluja yhteistyössä rakennusalan ja ammatillisen opettajakorkeakoulun asiantuntijoiden kanssa. Kehittämistyön tuloksena syntyi työkalu nimeltä rakennusinsinöörin osaamismatriisi, joka luotiin yritysten ja ammattikorkeakoulun yhteistyönä.

Kuvaamme tässä artikkelissa osaamismatriisin työstämisen eri vaiheita ja sen kehittämistä. Ydinkysymyksenä kehittämistyössä oli työelämälähtöisen osaamisen kuvaaminen ja osaamisen arviointi työssä. Työn tuloksena syntynyt osaamismatriisi tarjoaa ajankohtaista tietoa rakennusinsinöörin osaamisesta ja toimii siten hyödyllisenä välineenä myös alan opetuksen kehittämisessä.

Matriisin kehittämistyöryhmään kuuluivat työelämän edustajat YIT Rakennus Oy:stä ja Skanska Talonrakennus Oy:stä. Jyväskylän ammattikorkeakoulua edustivat kolme rakennustekniikan lehtoria ja kaksi opettajakorkeakoulun opettajankouluttajaa. Työryhmän jäsenten aikaisemmat yhteistyökokemukset ja -verkostot edistivät ryhmän toimivaa kehittämis-yhteistyötä. Siihen kuului olennaisena osana autenttiossa työssä toteutuvan osaamisen tunnistaminen ja sitä kohti kulkeminen. Osaamismatriisin kehittämistyöskentely oli valmentavaa ja ohjauksellista.

Kehittämisen lähtökohdat

Osaamismatriisi havaittiin työryhmässä tarpeelliseksi niin työelämän kuin ammattikorkeakoulun näkökulmasta: ryhmän keskusteluissa nousi esiin toisaalta työpaikkojen tarve osaamisen johtamisen työvälineen kehittämiseen ja toisaalta ammattikorkeakoulun tarve kehittää työkaluja har-

joittelun osaamisen arviointiin. Nämä tarpeet otettiin huomioon matriisin työstämisessä.

Osaamismatriisin perusmuoto pohjautui asiantuntijoiden vertailukehittämiseen sekä tausta-aineistoihin, jotka koostuivat niin ammatillisesta kuin pedagogisesta materiaalista. Kehittämisen käynnistyessä perehdyttiin myös osaamisen kehittämistä ja tunnistamista käsittelevään kirjallisuuteen. Yhteistä reflektiota ja analyyttisempää käsitteellistä osaamisen tarkastelua vahvistivat oman alan teoreettiset mallit ja käsitteet.

Asiantuntijatyöryhmän keskusteluissa käsiteltiin alkuvaiheessa seuraavat teemat:

- osaamisen kuvaaminen rakennusalalla
- osaamisen arviointi rakennustekniikan alalla
- itsearvioinnin helpottuminen uusien rakennusinsinöörin osaamiskuvausten avulla
- osaamisen tunnistaminen
- mahdollinen opintojen aikaisen työssäkäynnin hankkeistaminen
- ohjaaminen ja kannustaminen.

Näiden teemojen pohjalta työryhmä lähti tekemään rakennusinsinöörin osaamismatriisia. Haasteiksi matriisin työstämisessä nousivat seuraavat asiat:

- rakennusinsinöörin työtehtävät ovat työpaikasta riippuen hyvin erilaisia ja edellyttävät erilaista ammattitaitoa
- opiskelijoiden harjoittelun ohjaus työpaikoissa, esimerkiksi erilaiset harjoittelumallit
- saada osaamismatriisi toimimaan suurempana orientaatiokarttana koko organisaation osaamisesta sekä osaamisen johtamisen välineenä
- perehdyttämisen toteuttaminen työpaikoilla (noviisi–ekspertti-ajattelu)
- vastuualuekuvauksen vertailu työpaikkojen tehtäväkuvauksiin
- työntekijöiden osaamisen tunnistaminen ja arviointi.

Arviointimatriisin valinta kehitettäväksi työkaluksi toi haasteita myös insinöörin työprosessin käsitteellistämiseen, koska työpaikoilla arjen sanoitus ei ole samalla tavalla käsitteellistä. Työryhmässä käytettiinkin paljon aikaa käsitteiden valintaan, muokkaamiseen ja yhteisten merkitysten luomiseen.

JAMK:n rakennustekniikan lehtori kuvasi jälkeenpäin haastattelussa tuota käsitteellistämisen vaihetta seuraavasti: ”Matriisi sopii

insinööriavolle”, eli osaamisen arviointimatriisi sopii hyvin rakennusinsinöörin alalle ja kontekstiin. Lisäksi matriisi on lehtorin mukaan ”riittävän ketterä ja informatiivinen”. (Jussi Korpisen haastattelu 2015.)

Käytännössä kehittämissryhmän työ- ja tapaamismuotoina olivat kokoukset, puhelinkeskustelut, sähköpostiviestintä sekä Osataan!-hankkeen valtakunnalliset seminaarit. Näissä seminaareissa avattiin hankkeen yhteistä viitekehystä ammattitaidon arviointiin, osaamisen tunnistamiseen, henkilökohtaisen oppimispolkujen rakentamiseen, työelämäyhteistyöhön sekä työn opinnollistamiseen.

Ensimmäinen vaihe: osaamisen tunnistaminen työskentelyn fokuksessa

Osaamismatriisin työstämisen ensimmäisessä vaiheessa rakennusinsinöörin osaamista avattiin seuraavien kysymysten avulla:

- Mitä osaamista rakennustekniikan ammattilaisen työssä nyt ja tulevaisuudessa tarvitaan?
- Miten rakennusinsinöörin osaaminen kuvataan ja jäsennetään?
- Miten rakennusinsinöörin osaaminen ja osaamistarpeet saadaan selville yhteistyössä työpaikkojen kanssa?
- Miten nämä osaamisen kriteerit ja mittarit laaditaan?

Osaamisen tunnistamisessa ja arvioinnissa on kyse yksilön, oppimisprosessien ja työpaikkojen kehittämisestä. Jatkossa henkilöiden joustavat oppimispolut rakentuvat eri toimijoiden yhteistyössä niin yksilö- kuin työympäristölähtöisesti. Verkostomainen toimintatapa mahdollistaa ja vahvistaa osaamisen tarkastelua eri näkökulmista. Rakennusalan matriisin kehittämisessä eri toimijat toivat osaamispuheeseen eri näkökulmia ja painotuksia. Yhteisen osaamispuheen avulla osaamisen tarkastelun kohteeksi saadaan sekä teoreettinen että käytännöllinen tieto yhdistettynä henkilön itsesäätelytietoon.

Reflektointi auttaa toimijoita tunnistamaan olemassa olevaa osaamista ja mahdollisia kehittämistarpeita. Yksilön osaamisen tunnistamisen prosessissa on hyvin keskeistä oma reflektointi, johon tarvitaan myös yhteistä osaamispuhetta. Tämä osaamispuhe voidaan nähdä yksilön osaamista suuntaavana ja siinä on myös osaamiskartoituksilla merkitystä. Osaamis-

mittarit ja -kartoitukset tuottavat työntekijän oman osaamisen tarkaste-
luun tarvittavia peilipintoja.

Omassa artikkelissaan (Korpinen 2014) rakennustekniikan opetta-
ja kuvaa matriisin tekemistä kertomalla, että prosessi käynnistyi kar-
toittamalla rakennusliikkeessä toimivan insinöörin osaamisvaatimuksia
osa-alueittain ja otsikoimalla nämä. Kartoituksen tuloksena saatiin lähes
50 erillistä arvioitavaa asiaa, jotka tässä vaiheessa esitettiin vain osaamis-
alueittain otsikkotasolla. Seuraavaksi osaamisalueita ryhmiteltiin, yhdis-
teltiin ja tarvittaessa karsittiin. (Korpinen 2014, 44.)

Kun osaamismittaria rakennetaan yhteistoiminnassa työpaikkojen ja
koulutuksen edustajien kanssa, tavoitetaan mahdollisimman suuri osa
autenttisessa työssä ilmenevästä tiedosta ja osaamisesta. Rakennusinsinöö-
rin osaamismatriisin tekemisessä eri asiantuntijoiden tieto ja kokemus su-
loutuivat ikään kuin yhteen, ja tieto saatiin kaikkien yhteiseen käyttöön.
Kehittämisprosessissa näyttäytyi integratiivisen pedagogiikan mukaisesti
teoreettinen ja käytännöllinen tieto, itsesätelytieto sekä sosiokulttuurinen
tieto moniammatillisessa yhteistyössä. (Tynjälä 2010, 83.)

Toinen vaihe: yhteistyöllä kohti valmista mallia

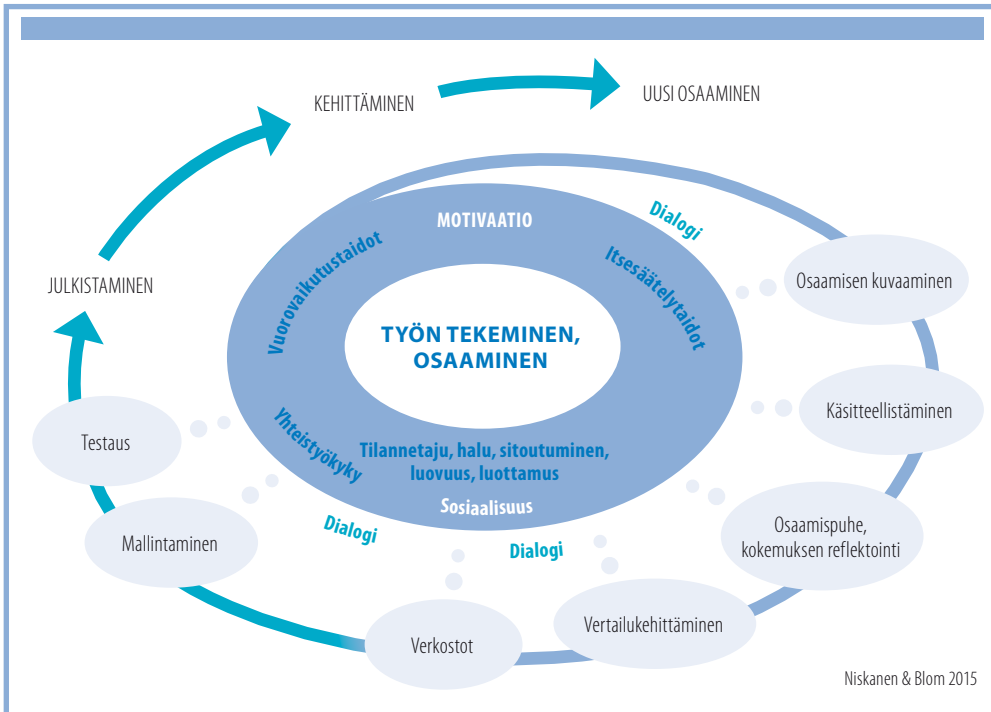
Toisessa matriisin työstämisen vaiheessa haasteena oli se, että rakennus-
insinöörien osaamisvaatimukset painottuvat työpaikoilla hyvin eri tavoil-
la. Erilaiset osaamisvaatimukset riippuvat työntekijän toimenkuvasta ja
työtehtävistä. Tässä työstämisvaiheessa saatiin aikaan osaamismatriisin
luonnos, joka syntyi seuraavien vaiheiden kautta:

- Ryhmä jäseniä osaamista ja kuvausmallia vapaassa keskustelussa
omin sanoin.
- Jäsenet kävivät analyttistä keskustelua, jonka aikana puhe jäsenyi.
- Matriisiin käsitteet määrittyivät ja osaaminen käsitteellistettiin.
- Osaamiskuvausten avulla muodostettiin osaamismatriisi rakennus-
alalle.
- Matriisia kehitettiin ja arvioitiin yhteisissä palaute- ja kehittämis-
keskusteluissa Osataan!-hankkeen aikana.

Työryhmän jäsenet hakivat työskentelyn tueksi lisää kansainvälistä ja
kansallista tietoa rakennusinsinöörin osaamisesta. Ryhmässä muodostui

metatason käsitys osaamisen tunnistamisesta ja matriisiin rakentamisen mallinnuksesta. Teoreettista tietoa muunnettiin käsitteiksi ja matriisiin yhteisen osaamispuheen kautta.

Osaamismatriisin kehittämisprosessi on mallinnettu kuvaan 1. Työskentelyn vaiheiden sanoittaminen on alustava kuvaus kehittämisestä, koska työskentely on prosessimaista ja etenee vaiheittain. Eri vaiheille ei voi antaa tarkkaa järjestystä.



Kuva 1. Osaamismatriisin kehittämisprosessi.

Kuvassa esitetään, miten asiantuntijoiden analyttinen ja käsitteitä avaava keskustelu havainnollisti osaamisen eri tasoja matriisiin rakentumisen alkuvaiheessa. Samalla keskustelu muokkasi ja jäseni erityisesti rakennusinsinöörin osaamista kuvaavia käsitteitä. Tämä kehittämisprosessin vaihe oli pitkäkestoinen ja haasteellinen. Korpinen kuvaa matriisin tekemisen alkuvaihetta artikkelissaan seuraavasti: ”Kun saatiin ensimmäinen versio työryhmän käsiteltäväksi, nousi esiin kysymys vain otsikkotasolla esitettyjen arvioitavien osaamisalueiden tarkemmasta sisällöstä. Käsitetasolla esitetyt otsikot piti avata arvioinnin kannalta ymmärrettäviksi osiksi.

Tämä työvaihe oli tämän arviointityökalun laadinnan vaikein ja työläin osa.” (Korpinen 2014, 45.)

Kehittämisen prosessin edetessä matriisin arvioitavia osa-alueita oli jäsenneltävä selkeämmiksi. Jäsennyksen valmistuttua laadittiin ensimmäinen versio varsinaiseksi arviointityökaluksi. Osaamismatriisiin sisällytettiin ensimmäiseksi arvioitavan osa-alueen tärkeyttä kuvaava sarake. Ryhmässä päätettiin, että tässä vaiheessa arviointi toteutuu laajimmillaan arvioitavan työntekijän itsearviointina, esimiesarviointina ja vertaisarviointina. Näille toimenpiteille varattiin sarakkeet. Lisäksi lisättiin vapaat kommenttisarakkeet. (Korpinen 2014, 44.)

Tässä vaiheessa työskentelyn apuna käytettiin rakennusalan opettajan valmistelemia välikirjoituksia ja matriisiluonnoksia. Työryhmän kokouksissa merkityksellisenä pidettiin yhteistä kirjoittamista, intensiivisiä reflektiokeskusteluita ja kehittämissideoita. Kaiken kaikkiaan kehittämiss ryhmä kokoontui kymmenen kertaa. Kaikki sen jäsenet olivat hyvin sitoutuneita kehittämistyöhön. Erityisesti yritysten edustajien kiinnostus ja innostus vahvisti osaamismatriisin kehittämistyötä. Ryhmässä syntyi myös kokemus aidosta dialogista, jossa kuultiin jokaista puhetta ja jaettiin kehittämisehdotuksia ja kritiikkiä innostavassa ilmapiirissä. Kehittämistyö edellyttääkin kaikilta osapuolilta yhteistä tahtoa ja suuntaa rakennusalan kehittämiseen.

Testaus ja arviointi

Kun matriisin osaamisalueet ja arviointikriteerit valmistuivat, tarvittiin myös ohjeistukset arviointimatriisin käyttöön eri osapuolille. Käyttöohje liitettiin Excel-matriisikokonaisuuden viimeiseksi välilehdeksi. Matriisia koekäytettiin myös JAMK:n neljännen vuoden rakennusinsinööriopiskelijoiden harjoittelun yhteydessä. Opiskelijat kommentoivat matriisin käytettävyyttä, ja käyttöohjeita tarkennettiin ja matriisipohjaa selkeytettiin heidän palautteensa pohjalta. Insinööriopiskelijat toivoivat myös, että jatkossa matriisia käytettäisiin alan harjoittelun yhteydessä. Toisaalta helmikuun 2015 haastattelussa JAMK:n rakennustekniikan opettaja totesi, että osaamismatriisi on vielä liian raskas käyttöön ja sitä pitää tiivistää (Jussi Korpinen haastattelu 2015). Lisäksi matriisin käyttöohjeita oli tarkennettava ja selkeytettävä.

Kaikissa toimintamallin kehittämissivaiheissa syntyi merkittävää tietoa insinöörin osaamisesta ja sen arvioinnista sekä yhteistoiminnallisesta osaamismatriisiin toimintamallin kehittämisestä.

SUUNNITTELUOSAAMINEN

Nimi

Tehtävä

Tehtävään vaadittava osaaminen ja muut vaaditut henkilöominaisuudet	Tärkeys A, B, C, D	Osaamisen tiedostaminen ja arviointi 1 (huono)– 5 (paras). Katso käyttöohje			Havaitut kehitystarpeet
		Työntekijä itsearviointi	Esimies → alainen Alainen → esimies	Tiimi Vertaisarviointi	
Tuntee oman osaamisalueensa käytännöt ja niiden teoreettisen pohjan					
Turvallisuus ja riskien hallinta					
Vastuullisuus, eettisyys					
Resurssointitaidot: Kustannukset, ajankäyttö, henkilöt					
Tietoteknikan käyttötaidot					
Havaintokyky (henkilöt, asiat, tapahtumat)					
Tuotantosuunnitteluosaaminen					
Asiakaspalveluosaaminen					

Kuva 2. Ote rakennusinsinöörin osaamismatriisipohjasta (Korpinen 2014).

Osaamismatriisin avulla työntekijä tai opiskelija voi peilata omaa osaamistaan matriisissa avattuihin osaamisiin. Jatkossa opiskelijat voivat hyödyntää osaamismatriisia myös henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmiansa tekemisessä, oman osaamisen tunnistamisessa ja työn opinnollistamisen suunnitelmien työstämisessä.

Matriisi muuntautuu moneen

Matriisilla yksittäisenä osaamisen tunnistamisen välineenä on paikkansa, mutta on tärkeää ymmärtää myös sen taustalla olevaa toimintamallia ja prosessia. Jatkossa matriisi voi palvella eri käyttötarkoituksia monilla työpaikoilla ja eri aloillakin.

Kaikille osaamisen tunnistamisen välineille yhteinen haaste on kytkeytyminen reflektioon ja dialogisuuteen (Lepänjuuri & Niskanen 2014, 16). Tulevaisuuden työssä erilaiset verkostomaiset ja enemmän ja vähemmän löyhät yhteenliittymät toimivat yhä useammin työskentely-ympäristöinä.

Näyttää siltä, että yksilön vastuu omasta ammatillisesta kehittämisestä ja oman osaamisen ajantasaisuudesta on hänellä itsellään, minkä vuoksi tämän kaltaisia uusia työvälineitä, työtapoja ja työskentely-ympäristöjä tarvittaneen osaamisen jakamisen ja oppimisen käytäntöjä varten. (Kupias & Salo 2014, 258.) Erityyppisten osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin työvälineiden tarve kasvaa työn ja työympäristöjen sekä työn tekemisen tapojen muuttuessa. Osaamismatriisi vastaa tähän tarpeeseen: se toimii työntekijöiden muuttuvien osaamisten tarkastelun välineenä, sillä sitä voi muunnella helposti eri käyttötarkoituksiin.

Maailman parasta insinööriosamista -julkaisussa (Mielityinen 2009) nostetaan esiin myös pedagogisen osaamisen kehittäminen. JAMK:ssa kehitettyä osaamismatriisia voidaan käyttää ohjauksen, osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin välineenä. Opettajat voivat hyödyntää sitä käytännön opetussuunnitelmatyössä esimerkiksi insinöörin ydinosaamisten sekä generisten osaamisten määrittämisessä ja kuvaamisessa yhteistyössä työelämän edustajien kanssa.

Osaamismatriisi tehtiin yhteistyössä isojen rakennusalan yritysten kanssa, ja sen käytettävyyttä testattiin isossa yrityksessä. Alan suurilla yrityksillä on jo käytössä erilaisia osaamisen tunnistamisen välineitä. Osaamismatriisin käytettävyyttä olisi kuitenkin tarpeellista testata ja kehittää myös pienten rakennusalan yritysten käyttöön, mikä olisikin mielenkiintoinen jatkokehittelyn kohde.

Lähteet

Jussi Korpisen haastattelu helmikuussa 2015. Jyväskylä.

Korpinen, J. 2014. ”Osaamisen arviointityökalu rakennusinsinööreille.” – Blom, S. & Lepänjuuri, A. & Niskanen, A. & Nurminen, R. (toim.). *Opintopisteistä osaamiseen: Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 172. Suomen yliopistopaino Oy, Juvenes Print.

Kupias, P. & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum Media Oy.

Lepänjuuri, A. & Niskanen, A. 2014. ”OSTU, AHOT, OHOT työelämän ja koulutuksen rajapinnalla.” – Blom, S. & Lepänjuuri, A. & Niskanen, A. & Nurminen, R. (toim.) *Opintopisteistä osaamiseen: Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 172. Suomen yliopistopaino Oy, Juvenes Print.

Tynjälä, P. 2010. ”Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka.” – Collin, K. & Paloniemi, S. & Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulma*. Helsinki: WSOYPro.

Päiväkirjamuotoinen opinnäyte vauhdittaa valmistumista



Altti Lagstedt ja Hannu Kotila

Johdanto

■ Opiskeluprosessin suurin haaste monelle opiskelijalle on opinnäyte. Opinnäytteen teko viivästyy helposti ja työelämä vie mukanaan. Haasteellisimpia opinnäyteprosessin kohtia ovat tilanteet, joissa opiskelija on jo tutkinnon edellyttämässä tehtävissä mutta häneltä puuttuu vielä opinnäyte (Kalima 2011, 228).

Opinnäytteiden luonteeseen ja tasoon liittyy paljon uskomuksia. Opettajat puhuvat usein IMRD-mallista (Introduction, Methods, Results, Discussion = IMRD) kuin itsestäänselvytenä. Toisaalta samaan aikaan elää insinööriperinteen mukaisen laajahkon itsenäisen harjoitustyön traditio. Kulttuurialalla taas on vahva portfolioperinne.

Opinnäytetyössä on kuitenkin kyseessä koulutusalan ammattiin ja asiantuntijatehtäviin liittyvä oppimisprosessi, jossa tavoitteena on asiantuntijuuden kehittyminen (Leinonen 2012, 17) ja sen osoittaminen. Leinosen (mts. 21) mukaan opinnäyteprosessin ongelmat kulminoituvat usein opinnäyteprosessin aloituksen ja ohjauksen saatavuuden sekä ajoituksen kysymyksiin. Yleisistä uskomuksista huolimatta ammattikorkeakoulujen säädöspohjassa ei ole mitään opinnäytenormia.

Opiskelijan ja opinnäytteen valmistumista vaikeuttaa usein se, että opiskelija on jo työelämässä: tällaisen opiskelijan on vaikeampaa löytää aikaa opinnäytetyölle kuin täysipäiväisen opiskelijan. Kaliman (2011) mukaan opinnot keskeyttäneistä ammattikorkeakouluopiskelijoista 90,3 % ei saanut opinnäytetyötä tehtyä vaadittuna aikana.

Päiväkirjamuotoinen opinnäyte tarjoaa uuden näkökulman opinnäytteen valmistumiseen. Se soveltuu käytettäväksi tilanteissa, joissa opiskelija on jo oman alansa töissä ja häneltä puuttuu opinnoista ainoastaan opinnäyte.

Päiväkirjan monet roolit tutkimusperinteissä

Tutkimuspäiväkirjoilla on pitkä perinne akateemisessa tutkimuksessa. Metodikirjoissa tutkimuspäiväkirjalla on ainakin kaksi erilaista roolia. Toisaalta se toimii prosessissa ajatuksia jäsentävänä oppimis- tai reflektio-päiväkirjana. Siihen voidaan viitata lopullisessa tutkimusraportissa, tai se jää vain taustalle osaksi raportin ja analyysin tuottamisprosessia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 52–53).

Toisaalta tutkimuspäiväkirjoilla on myös kenttäpäiväkirjan luonne, jolloin päiväkirja toimii osana tutkimusaineistoa. Päiväkirjasitaatit toimivat raportissa myös dokumentoinnin muotona. Ote tai sitaatti kenttäpäiväkirjasta konkretisoi, dokumentoi ja havainnollistaa aineiston keruuta. Grönforsin (1982, 136) mukaan tutkimuspäiväkirjassa voi kommentoida myös tutkimuksen yleistä kulkua ja menetelmällisiä seikkoja.

Tässä yhteydessä esiteltävä päiväkirjamuotoinen opinnäyte eroaa näistä kummastakin perinteestä. Päiväkirjamuotoisen opinnäytteen ideana on, että opiskelija tekee opinnäytettä osana työtään. Opinnäytetyöprosessi etenee oman työn analyysin ja päiväkirjaraportoinnin kautta, ja opinnäytteen tehtävä on dokumentoida se, että opiskelija osaa soveltaa tietoja ja taitoja ammattikorkeakoulututkinnon asiantuntijatehtävässä. Opinnäytemalli pohjautuu seuraaviin reunaehtoihin:

- Opinnäytetyöhön liittyvä päiväkirja kattaa 65 työpäivää (13 viikkoa).
- Kirjallisen työn kokonaispituus on noin 30–40 sivua (noin 2–3 sivua/viikko).

Päiväkirjatyyppisessä opinnäytetyössä opiskelija kuvaa päiväkirjassaan päivittäiset työtehtävänsä, ja lisäksi hän tekee niistä analyysia viikoittain. Näin hänelle jäsentyy työtehtävässä tarvittava osaamisperusta: työtehtävät sekä keskeiset sisällöt ja ammattikäsitteet, joiden tuntemusta työssä vaaditaan. Päiväkirja ei toimi erityisenä reflektiomuotona, vaan keskeistä on vallitsevan tilanteen, työn sisällön ja tietoperustan dokumentointi. Päiväkirjamuotoinen opinnäyte on siis työkalu, jonka avulla opiskelija analysoi työtehtäviään ja työssä hankkimaansa osaamista ja suorittaa sitä kautta opinnäyteraportoinnin.

Päiväkirjamuotoisen opinnäytteen mallin ovat ideoineet Hannu Kotila, Altti Lagstedt ja Mirja Jaakkola Haaga-Helia ammattikorkeakoulusta. Kokeiluympäristönä on toiminut IT-tradenomikoulutus Haaga-Heliassa.

Tässä artikkelissa kuvataan kokeilussa saatuja kokemuksia ja opinnäyttemallin esittelyn saamaa vastaanottoa ammattikorkeakoulukentällä.

Ohjauksen, ohjaajan, opiskelijan ja työelämän näkökulma

Perinteisesti IT-tradenomin opinnäytetyö on tehty projektina, joka on edennyt hyvin suunnitelmaohjautuvasti (*plan-driven*, ks. esim. Sommerville 2011). Työn alussa on laadittu projektisuunnitelma, jossa on asetettu tavoitteet työn lopputulokselle sekä määritelty välivaiheet, joiden kautta nuo tavoitteet voidaan saavuttaa. Myös ohjaus on mennyt projektikäytäntöjen mukaisesti. Määräajoin opiskelijan kanssa on pidetty ohjauspalaveria, joissa on käyty läpi seuraavat kysymykset: Onko pysytty aikataulussa vai onko ilmaantunut ongelmia, joihin opiskelija tarvitsisi ohjausta? Onko tarvetta projektin uudelleen suunnitteluun?

Perinteinen malli noudattaa pitkälti selkeään vaihejakoon perustuvaa state–gate-mallia (Cooper, 1990). Mallia kutsutaan usein vesiputousmaisena kehittämisen malliksi, ja siinä ajatus on, että projektissa edellinen vaihe (*stage*) saadaan kokonaan valmiiksi ennen kuin tarkastelun (*gate*) jälkeen siirrytään seuraavaan vaiheeseen. Tällaiseen vesiputousmaiseen malliin perustuvassa opinnäytetyön tekemisessä on kuitenkin riskejä ja haasteita. Ensinnäkin onnistuminen riippuu pitkälti siitä, miten työ on suunniteltu ja viitekehys määritelty. Toisaalta nopeasti muuttuvassa maailmassa lyhytkin projekti saattaa kokea suuria muutoksia.

Kolmanneksi riskinä on, että projektin tulokset jäävät merkityksettömiksi ja projekti itsessään lopulta työelämästä irralliseksi. Riski on erityisen suuri silloin, kun opiskelijan opinnäytetyö ei mitenkään liity hänen päivätyöhönsä. Ohjaus perinteisessä mallissa on myös usein suoraviivaista ja yhdensuuntaista. Ohjaaja on jossain määrin tarkkailija ja antaa ohjeita ensisijaisesti suunnitelmassa asetettujen tavoitteiden näkökulmasta, ja muut, usein mielekkäätkin näkökulmat jäävät helposti käsittelemättä.

Jos ajatellaan, että opinnäytetyön ensisijainen tarkoitus on osoittaa opiskelijan oppiminen ja osaaminen (näyte opitusta), perinteinen ohjauskäytäntö toimii oikein hyvin. Perinteisen mallin mukainen, jo hankittua osaamista mittaava työ saattaa kuitenkin jäädä melko merkityksettömäksi opiskelijan ammatillisen kasvun kannalta. Jos työ vielä koetaan täysin omista ammattitehtävistä irralliseksi ja kohtuuttomasti työajan

ulkopuolista aikaa vaativaksi, on motivaatio työn tekemiselle helposti hyvin heikko. Koska ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tavoitteena pitäisi olla osaamisen osoittamisen lisäksi myös ammatillisen kasvun mahdollistaminen, työn luonnetta ja ohjausmallia lähdettiin kehittämään.

Lähtökohdiksi uudelleenlaistulle opinnäytetyön ohjausmallille otettiin a) työelämälähtöisyys, b) vahva vuorovaikutuksen korostaminen, c) joustava verkko-ohjaus, d) ketterä kehittäminen ja e) hyödyllisyys eri osapuolille. Näistä lähtökohdista muodostettiin ketterän ohjaamisen malli. Ketterä ohjaaminen mahdollistaa sen, että tavoitteet ja päämäärä kehittyvät ja kasvavat työn edetessä. Tämä tuo uuden näkökulman opinnäytetyön ketterälle toteuttamiselle. Aiemmin on kyllä ollut ketteriä (ohjelmisto) kehitysprojekteja, joissa projektin aikataulu ja tavoitteet ovat voineet muuttua työn edetessä, mutta nyt ketteryyden keskiössä onkin tekemisestä oppiminen ja ammatillinen kasvu. Pääosassa eivät siis ole syntyvät tulokset vaan tekijän kehittyminen.

Työelämälähtöisyys on lähes itsestäänselvyys ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle, ja jo tähänkin asti se on korostunut opinnäytetöissä: esimerkiksi suurin osa IT-tradenomin opinnäytetöistä tehdään toimeksiantojen pohjalta.

Perinteisesti opiskelija ja ohjaaja ovat tavanneet ohjauskokouksissa ja ohjaus on tapahtunut niiden kautta, eikä verkko-ohjaus ole vielä saanut jalansijaa. Nyt kehityksessä mallissa kohteena on kuitenkin opiskelija, joka tekee täysipäiväistä työtä koulun ulkopuolella eikä siis välttämättä ehdi käydä oppilaitoksessa lainkaan. Sen vuoksi ohjauksessa päätettiin hyödyntää virtuaalipedagogiikan käytäntöjä.

Käytännössä koko ohjaus voidaan hoitaa oppimisympäristön kautta siten, että opiskelijan ei ohjaustapahtumien vuoksi tarvitse järjestellä työaikojaan. Käytetty oppimisalusta mahdollistaa luontevan vuorovaikutuksen: opiskelija palauttaa joka viikko kyseisen viikon tehtäväkuvaukset ja analyysit ja saa ohjaajalta palautetta niistä seuraavan viikon alkupuolella. Viikoittaiset palautukset soveltavat ketterän kehityksen jatkuvan julkaisun periaatetta (Sommerville, 2011). Sen myötä voidaan saavuttaa huomattavasti vahvempi vuorovaikutus opiskelijan ja ohjaajan välille. Vahvan vuorovaikutuksen oletettiin toisaalta tukevan ja toisaalta motivoivan opiskelijaa perinteistä mallia paremmin.

Ketterän kehittämisen mallin soveltamisen taustalla oli se, että päiväkirjatyypisestä opinnäytetyöstä pyrittiin saamaan kaikille osapuolille mahdollisimman hyödyllinen. Oletamus oli, että sovelletaan ketterän

kehittämisen mallia ja lisäksi kiinnitetään huomiota sujuvaan vuorovai-
kutukseen. Eri osapuolten näkökulmat on mahdollista huomioida lähes
reaaliaikaisesti ja työssä pystytään keskittymään dynaamisesti kulloinkin
keskeiseen asiaan. Tästä ketterästä vuorovaikutuksesta katsottiin ole-
van hyötyä ensisijaisesti opiskelijalle, joka saa jatkuvasti palautetta ja voi
jatkuvasti tehdä korjausliikkeitä, mutta myös ohjaajalle, jolle uudenlai-
nen ketterän ohjaamisen malli antaa mahdollisuuden nopeaan reagointiin
muuttuvissa tilanteissa.

Ketterän kehittämisen mallia opetuksessa on toki pohdittu aikai-
semminkin. Esimerkiksi Kauppinen ja Lagstedt (2011) pohtivat yhden
ketterän ohjelmistokehitysmenetelmän (scrumin) soveltamista ja käyttöä
opetuksessa. Päiväkirjatyyppisen opinnäytetyön kehittämisessä on pyritty
hyödyntämään ja laajentamaan heidän esittämiään näkemyksiä. Ketteräs-
sä ohjaamisessa ohjaaja ja opiskelija ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa.
Opiskelija kuvaa ja analysoi viikoittain omaa työtään, ja ohjaaja antaa sen
pohjalta palautetta sekä avaa mahdollisia suuntia syvempään analysoin-
tiin ja seuraavan viikon havaintoihin. Tämä vuoropuhelu mahdollistaa
sen, että tavoitteet ja päämäärä voivat toisaalta koko ajan vapaasti kehit-
tyä ja kasvaa mutta työ kuitenkin pysyy hyvin tiukasti sidoksissa opiskeli-
jan työtehtäviin: siitä, mitä opiskelija on tehnyt, hän voi ohjaajan tuella ja
neuvoilla oppia ja kehittyä. Tärkeintä ei ole lopputuotos vaan matka.

Usein työelämässä jo olevan opiskelijan tärkein tavoite opinnäytetyölle
on valmistuminen. Silloin opiskelijan näkökulmasta ensisijaista on opin-
näytetyön sijoittaminen ammattityön ja muun elämän yhteyteen. Aiem-
pien tukitoimiratkaisuissa (esim. Lagstedt & Kauppinen, 2011) saatujen
kokemusten perusteella tiedettiin, että monet niistä opiskelijoista, joilla
on haasteita opinnäytetyön suhteen, arvostavat myös opinnäytetyön arvo-
sanaa: suurin osa halusi tehdä jotain muuta kuin aivan minimisuorituk-
sella huonoimpaan arvosanaan tähtäävän opinnäytetyön. Erityisesti tämä
on tullut ilmi ammatikseen oman alansa töitä tekevien kohdalla.

Tavoitteeksi opiskelijan näkökulmasta asetettiin siis se, että opinnäyte-
työ integroituu mahdollisimman hyvin opiskelijan työhön, tukee hänen
ammattillista kasvuaan ja on tarvittaessa riittävän haastava myös hyvän
arvosanan saamiseksi. Laajempaan tavoitteena päiväkirjatyyppisessä työs-
sä on opinnäytetyön aikaisen ammatillisen kasvun lisäksi työkalujen ja
menetelmien kehittäminen oman työn jatkuvaan kehittymiseen. Taustana
tällä oli jo aiemmissa tukitoimissa esille noussut ajatus opiskelijan valtuut-
taminen (*empowerment*) (esim. Lagstedt & Kauppinen, 2011) eli se, että

opiskelija osaa ottaa enemmän vastuuta omasta toiminnastaan ja kehittymisestään ja saa myös työkaluja siihen. Päiväkirjatyyppisen työn tavoitteena on lisätä opiskelijan valmiuksia itsenäiseen omaan ammatillisen kehittämiseen opinnäytetyön valmistuttuakin.

Uutta opinnäytetyötyyppejä kehitettäessä oleellisenä pidettiin myös ohjaajan näkökulmaa. Perinteisessä opinnäytetyössä edetään hyvin tuloso-rientoituneesti ja kaikki projektin ulkopuoliset tehtävät on rajattu pois. Päiväkirjatyyppisessä työssä mitään työtehtäviä ei rajata pois, joten se tarjoaa ohjaajalle hyvän ja suodattamattoman ikkunan työelämään. Ohjaamalla useita töitä ohjaaja saa kattavan kuvan työelämässä oikeasti käytettyistä tekniikoista, menetelmistä ja käytännöistä. Hän pääsee ohjauksen kautta myös keskustelemaan erilaisista potentiaalisista käytännöistä ja ratkaisumalleista, jotka ainakin teoriassa voisivat soveltua kohdeyrityksiin. Vuorovai- kutuksessa ohjattavien kanssa ohjaaja pääsee näkemään, miten teoreettisia malleja ja viitekehyksiä voidaan käytännössä soveltaa, mikä vaikutus niillä on ja minkälaisia kehittämisen esteitä eri tapauksessa nousee esiin.

Tästä vuoropuhelusta on hyötyä ohjaajalle paitsi ammatillisessa kehittymisessä myös perusopetuksen kehittämisessä ja painottamisessa. Vähintään yhtä suurta hyötyä näkökulmien laajentumisesta saavat niin opiskelija kuin hänen työnantajansakin. Vaikka kaikkia malleja ei välttämättä oteta käyttöön, vuoropuhelu ja tietoisuuden lisääntyminen voi olla hyvin hedelmällistä pitkällä aikavälillä.

Kaiken kaikkiaan uutta opinnäytetyötyyppejä kehitettäessä vahvasti esillä olivat työelämän tavoitteet sekä yksittäisen ammattilaisen (opiskelijan) että työyhteisön – käytännössä työnantajan – näkökulmasta. Kehitettävästä opinnäytetyöstä haluttiin tehdä mahdollisimman hyödyllinen ja houkutteleva opiskelijoiden työnantajille. Tietysti taustalla vaikutti samaan aikaan myös ammattikorkeakouluille annettu tehtävä ”harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa” (ammattikorkeakoululaki 932/2014).

Työnantajan hyödyn katsottiin syntyvän ensisijaisesti ohjaajan ja opiskelijan vuoropuhelun pohjalta lisääntyvästä tietämyksestä. Työnsä myötä opiskelija toimii eräänlaisena mikrotason konsulttina tai muutosagenttina kokeillen ja tuoden keskusteluun erilaisia uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Tätä ammattikorkeakoulun ja yrityselämän yhteishyötyä on laajemmin analysoitu muualla (Lagstedt, 2015).

Päiväkirjatyypinen opinnäytetyö on myös hyvä esimerkki siitä, miten työn opinnollistamista voidaan hyödyntää opinnäytetöissä. Opinnollistaminen tarkoittaa opintojen aikaisen työssäkäynnin tuottaman osaamisen tunnistamista, arvioimista ja tunnustamista opintopisteinä (esim. Mäki & Niinistö-Sivuranta 2014). Päiväkirjatyypinen opinnäytetyö täyttää nuo opinnollistamisen tavoitteet hyvin.

Päiväkirjamuotoisen opinnäytteen kokeilu

Kokeilussa sovellettiin seuraavia ohjeita:

1 Johdanto

- Kuva seuraavassa opinnäytetyön aikaväli (alku- ja loppupäiväys).
- Päiväkirjatyypisen opinnäytetyön raportointi tapahtuu päivittäisellä työtehtävien kuvaamisella ja viikoittaisella analyysillä.
- Työtehtävässä tarvittava tietoperusta: keskeiset ammattikäsitteet, sisällöt ja työtehtävät.
- Yrityksen ja työympäristön esittely.

(2 200 merkkiä)

2 Nykytilanteen kuvaus

2.1 Oman nykyisen työn analyysi

Kuvailu

Kuvaile työtehtäviäsi:

- Tee luettelo erilaisista työtehtävistäsi.
- Kuvaile ja jäsennä, mitä konkreettisesti teet kyseisissä työtehtävissä.
- Tunnista, millaista osaamista työtehtävissäsi tarvitaan.
- Millaisia tietoja tarvitset ymmärtääksesi, mitä teet?
- Millaisia taitoja tarvitset selviytyäksesi työtehtävistäsi?
- Millaista osaamista olet työn tekemisessä hankkinut tai saanut?

(2 200 merkkiä)

Arviointi

- Arvioi, millä tasolla osaamisesi on suhteessa työpaikkasi tai työtehtäväsi osaamisvaatimuksiin. Miten hyvin selviydyt työtehtävistä?
 - Aloitteleva toimija: työtehtävästä suoriutuminen vaatii vielä työtoverin antamaa tai kirjallista ohjeistusta, itsenäinen ja joustava suoriutuminen on vajavaista.
 - Taitava suoriutuja: sinulla on syvälinen ymmärrys työtehtävästä, suoriutuminen on jatkuvasti työtehtävien vaatimusten tasolla.
 - Kokenut asiantuntija: pystyt kehittämään työtehtävässä vaadittavia toimintamalleja, kykenet ohjaamaan ja opastamaan muiden toimintaa.
- Perustele arviosi.

(500 merkkiä)

Kehittyminen

- Missä vaiheessa olet ammatillisessa kehityksessäsi?
- Miten se näkyy toiminnassasi?
- Mihin tulee jatkossa panostaa? Mitä vielä tulee oppia?
- Perustele näkemyksesi.

(1 100 merkkiä)

2.2 Sidosryhmät työpaikalla

- Kirjaa ylös kaikki mahdolliset sidosryhmät, joita työsi koskettaa jollain tavalla.
- Luokittele sidosryhmät tyyppin mukaan (sisäiset ja ulkoiset sidosryhmät) esim. kumppanit, asiakkaat, organisaatiot, viranomaiset jne.
- Kuvaile sidosryhmät kaaviolla.
- Mitkä sidosryhmien mielipiteet ja intressit ovat keskeisiä työsi kannalta?

(1 100 merkkiä + kaaviot)

2.3 Vuorovaikutustaidot työpaikalla

- Minkälaisia vuorovaikutustilanteita työn tekemiseen työtovereiden kanssa liittyy?

- Minkälaisia vuorovaikutustilanteita asiakaspalveluun ja sidosryhmätyöskentelyyn liittyy?
- Minkälaisia haasteita ne tuottavat osaamisellesi? Perustele arviosi.

(2 200 merkkiä)

3 Päiväkirjaraportointi

Päivittäin:

- Mitä tavoitteita asetat tälle päivälle?
- Kuvaa etukäteen päivän tehtäviä?
- Arvioi päivän päätteeksi: miten päivälle asetetut tavoitteet ja suunnitellut tehtävät toteutuivat?
- Miten arvioit päivän aikana kehittyneitä osaamistasi?

(Minimi 500 merkkiä/päivä)

Viikoittain:

- Lue viikon päätteeksi kuluneen viikon tekstit.
- Miten arvioit viikon aikana kehittyneitä osaamistasi?
- Mitä asioita jouduit viikon aikana selvittämään?
- Mitä ongelmia viikon aikana tuli ja miten ratkaisit ne?
- Kirjallisuuteen perustuen pohdi viikon aikana tekemiäsi töitä:
- Tuo esiin hyvä toimintamalleja kirjallisuudesta löytyy kyseisiin työtehtäviin liittyen ja mitä olisit voinut tehdä toisin.
- Arvioi vaihtoehtoja ja perustele valitsemasi malli, tai tuo esiin vaihtoehtoinen malli, jota tulet noudattamaan jatkossa.

(Minimi 2 200 merkkiä analyysia viikkoa kohden)

4 Pohdinta

- Vertaa aiemmin kirjoittamaasi nykytilanteen kuvausta ja päiväkirjaraportoinnissa syntynyttä analyysia.
- Miten olet kehittynyt?
- Millaisia uusia ratkaisumalleja tai menetelmiä olet löytänyt työhösi?

- Mitä opit päiväkirjamuotoisen opinnäytteen kirjoittamisen aikana?
- Mitä kiinnostavaa uutta opinnäyteyösi aikana huomasit, ja mitä hyötyä siitä on tulevaisuudessa?
- Syntyikö jatkokehitysjatoksia?
- Miten olet pystynyt hyödyntämään työsi analysointia?

(Minimi 4 400 merkkiä)

Kokeilun toteutus ja tulokset

Kokeilu käynnistettiin elokuussa 2014. Kokeilua ei markkinoitu yleisesti vaan opintosuoritusten perusteella valittiin touko-kesäkuussa 2014 kohde-ryhmä, johon kuuluvien opiskelijoiden olisi suoritusten perusteella pitänyt olla tekemässä opinnäytetyötä tai joilla työ olisi pitänyt olla valmis jo aikoja sitten. Kokeilu herätti suurta kiinnostusta valittujen opiskelijoiden joukossa. Kokeiluun lähti mukaan 20 IT-tradenomi-opiskelijaa: 4 englanninkielisestä ohjelmasta, 11 suomenkielisestä ohjelmasta ja 5 monimuoto-toteutuksesta. Mukaan lähteneiden määrä oli huomattavasti suurempi kuin oli odotettu.

20 mukaan lähteneestä opiskelijasta 19 sai työnsä määräajassa valmiiksi, mitä voidaan pitää merkittävän hyvänä tuloksena. Moni päiväkirjaopinnäytetyöhön mukaan lähteneistä oli aloittanut muun tyyppisen opinnäytetyön aiemmin mutta syystä tai toisesta oli jättänyt työn kesken. Alkukeskusteluissa tärkeimmiksi syiksi keskeyttämiselle kerrottiin vaativa työ ja muun elämän yhdistäminen opinnäytetyöhön.

Päiväkirjatyöt eivät olleet myöskään pelkästään pakollisena ongelmana valmistumisen tiellä, vaan osaan töistä suhtauduttiin hyvinkin kunnianhimoisesti. Kaikki päiväkirjatyöt etenivät samantahtisesti, ja puolessavälissä opiskelijoille lähetettiin kysely, johon noin puolet vastasi. Kyselyssä tiedusteltiin, mitkä olivat olleet opiskelijoiden odotukset etukäteen, miltä kokonaisuus sillä hetkellä näytti ja mitä odotuksia heillä sillä hetkellä oli. Kyselyn tulosten perusteella voitiin todeta, että toteutus on vastannut aika hyvin alkuodotuksia. Hetkittäin analyysien kirjoittaminen oli ollut haastavampaa kuin opiskelijat olivat odottaneet, mutta kovin suuria murheita ei siitä ollut tullut. Ohjausta oli pidetty pääasiassa riittävänä, ja viikoittainen palaute oli koettu tärkeäksi. Kyselyn perusteella havaittiin, että konsepti tuntuu toimivan kohtuullisen hyvin eikä suurille muutoksille ole tarvetta.

Lopuksi, kun kaikkien 19 valmistuneen työt oli arvioitu, opiskelijoille lähetettiin toinen kysely. Siihen vastanneet olivat tyytyväisiä ratkaisuunsa: kaikkien mielestä päiväkirjatyypinen opinnäytetyö oli yhä mielekkään vaihtoehto.

Kaiken kaikkiaan kun yhdistetään suhteellisen suuri mukaan lähteneiden määrä, erinomainen valmistumisprosentti (95 %) sekä saadut positiiviset palautteet opiskelijoilta, voidaan sanoa, että päiväkirjatyypinen opinnäytetyö on hyvin onnistunut konsepti. Hyvien kokemusten perusteella päiväkirjatyypisestä opinnäytetyöstä on päätetty tehdä pysyvä vaihtoehto niille opiskelijoille, jotka tekevät ammatikseen ICT-alan töitä.

Uusia mahdollisuuksia

Päiväkirjamuotoinen opinnäyte on ollut aiheena useissa koulutustilaisuuksissa. Usein opettajien kritiikki kohdistuu IMRD-rakenteen puuttumiseen. Sitä pidetään monilla koulutusaloilla itsestäänselvytenä, vaikka opinnäytteiden kirjo on ammattikorkeakoulukentällä laaja jo nyt. Parhaiten päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö on levinnyt aloille, joissa opinnäytteiden monimuotoisuus on nykyisinkin arkipäivää.

Päiväkirjamuotoinen opinnäyte on tehokas tapa edistää valmistumista, mutta se tarjoaa myös monia jatkokehitysmahdollisuuksia. Varsin hyödyllistä voisi olla esimerkiksi opinnäytetyön ja täydentävän opetuksen yhdistäminen: kun opinnäytetyön myötä opiskelijan osaamisvajheet ja -tarpeet nousevat esiin, voisi olla mielekästä juuri sillä hetkellä ohjata opiskelija kurssille, jossa kyseistä asiaa opetetaan. Tämä voisi tapahtua normaalin kurssitarjonnan, esimerkiksi intensiivikurssien, myötä, mutta joustavampaa olisi eräänlaisten räätälöityjen täydennyskurssien toteuttaminen. Minimissään tämä voisi olla esimerkiksi alaa opettavan opettajan muutama tunnin konsultaatio.

Päiväkirjatyypinen opinnäytetyö tarjoaa mahdollisuuksia myös monipuoliseen oppilaitoksen ja yritysmaailman väliseen yhteistyöhön (ks. tarkemmin Lagstedt 2015). Päiväkirjaopinnäytetyötä voitaisiin harkita myös muille koulutusaloille ja -asteille, ja sen soveltamisesta ylempään ammattikorkeakoulututkintoon on jo keskusteltu.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>, viitattu 20.2.2015.
- Cooper, R. G. 1990. ”Stage-Gate Systems: A New Tool for Managing New Products.” *Business Horizons* 33(3). 44–54.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Kalima, R. 2011. *Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kauppinen, R. & Lagstedt, A. 2011. ”Progressive inquiry in agile software development education.” – *Interdisciplinary Studies Journal, Special Issue: Encounters 11, Developing Competences for Next Generation Service Sectors*.
- Lagstedt, A. 2015. ”Diary Thesis As A Tool For Professional Growth And Co-Operation Between University And Business.” – *Tullaan julkaisemaan: Proceedings of the 2015 UIIN Conference in Berlin, Germany (June, 2015)*. Berlin: UIIN (University Industry Innovation Network).
- Lagstedt, A. 2015. ”Diary Thesis As A Tool For Professional Growth And Co-Operation Between University And Business.” – *Practitioners Proceedings of the 2015 University-Industry Interaction Conference: Challenges and Solutions for Fostering Entrepreneurial Universities and Collaborative Innovation. UIIN Conference in Berlin, Germany (June, 2015)*. Berlin: UIIN (University Industry Innovation Network).
- Leinonen, R. 2012. *Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Univ. Oul. E 124.
- Mäki, K. & Niinistö-Sivuranta, S. 2014. ”Työn opinnollistamisen neuvottelut tulkin-tojen kenttänä.” – *AMK-lehti / Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*. <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1551/1475>, viitattu 20.2.2015.
- Sommerville, I. 2011. *Software Engineering, 9th edition*. Boston: Addison-Wesley.

The background features several teal-colored keyboard keys. One key in the foreground is prominently displayed with the word 'Learn' written on it in a light, sans-serif font. Another key above it shows the letters 'WO'. The keys are arranged in a perspective that creates a sense of depth and movement.

Tehoa
pedagogiikan
kehittämisestä



Suurryhmäpedagogiikkaa hahmottamassa

Merja Alanko-Turunen ja Liisa Vanhanen-Nuutinen

Johdanto

■ Ammattikorkeakoulujen taloudelliset toimintaehdot ovat muuttuneet nopeasti viime vuosien aikana. Uudistettu ammattikorkeakoulujen valtion rahoitus määräytyy useiden eri tekijöiden perusteella: siihen vaikuttavat suoritettut tutkinnot, opintoprosessien laatu, tehokkuus, työllistyminen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta (AMK-rahoitusmalli 2014). Rahoitukseen vaikuttavia tekijöitä on monia, mikä on tehnyt vuotuisen rahoituksen ennakoimisen entistä vaikeammaksi. Ammattikorkeakoulujen opiskelijajaysikköhintaa ei ole korotettu 2000-luvulla niin paljoa kuin yliopistojen ja ammatillisen peruskoulutuksen yksikköhintoja. Lisäksi ammattikorkeakouluihin on kuluneella hallituskaudella kohdistunut 16 prosentin säästötavoite, mikä on johtanut siihen, että lähes kaikissa ammattikorkeakouluissa on eri säästötoimien lisäksi jouduttu irtisanomaan henkilökuntaa, myös opettajia. Ammattikorkeakouluissa on todellakin siirrytty niukkuuden aikaan. (Rauhala 2013.)

Joissakin ammattikorkeakouluissa taloudelliseen niukkuuteen on lähdetty hakemaan ratkaisuja toteuttamalla opetusta suurissa ryhmissä. Samalla on havahduttu siihen, että ryhmäkokojen kasvaessa tarvitaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja, jotta myös tavoitteet opiskelijoiden nopeasta valmistumisesta ja työllistymisestä toteutuisivat.

Artikkelimme tavoitteena on siten kuvata ja eritellä, minkälaiset pedagogiset ratkaisut mahdollisesti tuottavat onnistunutta opetusta ja oppimista suurissa opiskelijaryhmissä. Artikkelin empiirinen aineisto perustuu täydennyskoulutukseen, jonka lähtökohtana olivat opettajien esittämät kysymykset opetuksen ja oppimisen organisoinnista suuressa ryhmässä ammattikorkeakoulukontekstissa sekä heidän toteuttamansa kehittämistehtävät. Sovelsimme aineiston käsittelyssä kevyttä sisällönanalyysia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2004) ja luokittelimme aineistoa aineistolähtöisesti.

Artikkelin alussa luonnehdimme suurryhmäpedagogiikkaa niin kansainvälisenä kuin kansallisenä ilmiönä ja kuvaamme, miten sitä on luonnehdittu eri tutkimuksissa. Tämän jälkeen tarkastelemme suurten ryhmien opetukseen kohdistunutta täydennyskoulutusprosessia ja sen tuottamaa aineistoa. Lopuksi pohdimme, kuinka kehittämällä opetus-suunnitelmia, hyödyntämällä tietynlaisia pedagogisia toimintastrategioita ja arvioimalla oppimista sekä osaamista systemaattisesti ja eri tavoin voidaan suurryhmien tuottamat haasteet tunnistaa tai jopa ylittää ja siten mahdollistaa laadukas koulutus.

Opiskelijajoukkoja kohtaamassa

Kansainvälisesti suurryhmäpedagogiset ratkaisut liittyvät korkeakoulutuksen opiskelijamäärien rajuun kasvuun. Monissa kehittyvissä maissa korkeakoulutuksen demokratisoituminen ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille tukevat valtioiden taloudellista kehittymistä työllistymisen ja tuottavuuden kasvupyrkimysten myötä. Suurryhmäpedagogia-teeman ajankohtaisuudesta kertoo myös se, että vuoden 2014 yksi Higher Education -aikakausjulkaisu on omistettu tälle teemalle. Artikkelien kirjoittajista suurin osa on Etelä-Afrikasta. (Hornsby & Osman 2014.)

Suuren ryhmän määritelmä vaihtelee. Yhden näkemyksen mukaan suuressa ryhmässä on 25–50 opiskelijaa, ja kun opiskelijamäärä ylittää 50:n, puhutaan massaopetuksesta (Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento & Nevgi 2003). Heppnerin peukalosäännön mukaan kyse on suurista opetusryhmistä silloin, kun opiskelijoita on ryhmässä niin paljon, että heidän nimiensä muistaminen lukukauden lopussa on mahdotonta, ja opetus tapahtuu auditoriossa, jossa tuoleja ei voi siirtää. (Hourigan 2013.) Kerrin (2011) mukaan suuren opetusryhmän tunnistaa taas siitä, että se vaatii muutoksen tavanomaisiin pedagogisiin ratkaisuihin. Siten erilaiset oppimisympäristöt, opiskeltavat aineet ja pedagogiset toimintamallit määrittävät eri tavoin ryhmäkokoja suureksi tai pieneksi. Kieltenopetuksessa yli 30 opiskelijaa voi olla jo suurryhmä, kun taasen yleisopintojen orientaatio-kursseilla voi hyvinkin olla yli 50 opiskelijaa.

Suurryhmäpedagogiikka ei olisi ongelma, jos opettaminen ja oppiminen koettaisiin samanlaisena niin suurissa ryhmissä kuin pienissä ryhmissä. Cuseo (2007) tarkasteli analyysissään 95:tä artikkelia, joissa oli

tutkittu suurten ryhmien vaikutusta opettamiseen ja oppimiseen. Hänen johtopäätöksensä olivat seuraavia:

1. Suurissa ryhmissä opettajat tuntevat luottavat luennointiin pääopetusmenetelmänään.
2. Suuret ryhmät vähentävät opiskelijoiden omaa aktiivisuutta.
3. Suurissa ryhmissä opiskelijoiden vuorovaikutus opettajan kanssa on vähäistä. Opettajan antama palaute on tavanomaista satunnaisempaa ja pinnallisempaa.
4. Opiskelijoiden ajattelu on pinnallisempaa suurissa luokkaryhmissä.
5. Suuret opiskelijaryhmäkoot vaikuttavat negatiivisesti opintojaksojen tavoitteiden asetantaan, kurssitehtäviin ja luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen.
6. Opiskelijoiden suoritukset ovat suurissa opiskelijaryhmissä heikompia.
7. Opiskelijoiden tyytyväisyys opintojaksoon on heikompaa suuryhmäopetuksessa kuin pienemmissä opetusryhmissä.
8. Opiskelijoiden palautteet opintojaksoista, joissa on ollut suuri opiskelijaryhmä, ovat heikompia kuin pienempien ryhmien.

Opettajan ja opiskelijan roolit ja odotukset muuttuvat ryhmäkoon kasvaessa. Suuressa ryhmässä korostuu opettajan rooli johtajana, jonka toiminnasta opiskelijat ovat riippuvaisempia kuin pienessä ryhmässä. (Lindblom-Ylänne ym. 2003.) Opetettaessa suuria opiskelijaryhmiä yksi merkittävimmistä ongelmista on myös se, että opiskelijat jäävät anonyymeiksi niin opettajalle kuin toisilleen. Pienissä ryhmissä tutustuminen on helpompaa ja keskustelut opiskelijoiden kanssa ohjaavat opettajaa muokkaamaan opetustaan ryhmän oppimista tukevaksi.

Kun toimivaa vuorovaikutussuhdetta ei synny opiskelijoiden välille eikä opettajan kanssa, motivaatio osallistua aktiivisesti opiskeluun saattaa vähetä. Anonyymiksi jäävät opiskelijat voivat suhtautua opiskeluun vähemmän henkilökohtaisesti, heidän motivaationsa oppia saattaa olla minimaalinen ja heidän osallistumisensa luokkahuonetilanteisiin on tavanomaista satunnaisempaa (ks. esim. Cooper & Robinson 2000). Kun opiskeluun ei synny henkilökohtaista vastuuta, hyödyntämättä jäävät opiskelijakollegat ja opettajat, jotka ovat merkittävä oppimispotentiaali oman kriittisen ajattelun kehittämisessä.

Ammattikorkeakouluissa osaamistavoitteet eivät liity pelkästään asiassällön omaksumiseen, vaan entistä tärkeämpi tavoite on opiskelijan osallisuuden lisääminen oppimisprosessissa, jotta muun muassa kriittisen

ajattelun taidot sekä ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. Tällaisten osaamistavoitteiden saavuttaminen edellyttää mietittyjä pedagogisia käsikirjoituksia, joiden suunnittelussa ja toteuttamisessa on pohdittava tarkkaan, miten suurentuneet opiskelijaryhmät osallistetaan aktiivisina toimijoina oppimisprosesseihin. Tällöin on pohdittava myös opiskelijoiden kanssa yhdessä, miten he ottavat tietoisesti vastuunsa omasta oppimisprosessistaan.

Jotta suuryhmäpedagogista kehittämistyötä voitaisiin tehdä, on tunnistettava ammattikorkeakoulun oppilaitoskulttuuri: millaiseen opetusfilosofiaan se perustuu, mitkä ovat tällä hetkellä vallitsevat yhteiset tulkinnat kannatettavista pedagogisista ratkaisuista ja miten mahdollinen suuryhmäpedagoginen muutos toteutetaan. Samoin opettajien on pohdittava omia pedagogisiaan käyttöteorioitaan: mitä on hyvä opetus, oppiminen ja osaaminen, ja miten uudenlainen tilanne haastaa vallitsevat näkemykset?

Viime aikoina moocit (*massive online open course*) ovat olleet kiivaiden keskusteluiden kohteena: on pohdittu, miten ne voisivat ratkaista suurten ryhmien opetusta. Keskustelussa on tarkasteltu moocien mahdollisuuksia tavoittaa suuria opiskelijaryhmiä erilaisilla teknologisilla ratkaisuilla. Niiden on väitetty tukevan opiskelua opettajien ja mahdollisten apuopettajien avulla sekä edistävän oppimista tuetulla vertaisoppimisratkaisuilla. Toisaalta on kritisoitu, että moocien pedagogiset toteutukset ovat edelleen puutteellisia. Niissä korostuu usein tiedon perinteinen siirtäminen, eikä oppimisprosessin tukemiseen ole riittävästi välineitä. Moocien ongelmana on nähty muun muassa se, voivatko ne tukea tietoyhteiskunnassa vaadittavien ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen sekä monimutkaisten vaihtoehtojen arviointitaitojen kehittymistä. (Ks. esim. Hiidenmaa 2013; Bates 2015.) Moocit onkin hyvä nähdä osana nimenomaan tutkintokoulutusten suurten ryhmien verkko-opetuksen kehittämistä, jossa päästään kokeilemaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja.

Suuri ryhmä – opetuksen organisoinnin haaste vai jotakin muuta?

Suuryhmäpedagoginen täydennyskoulutus aloitettiin syksyllä 2014. Tällöin määriteltiin korkeakoulun edustajien kanssa täydennyskoulutuksen tavoitteet ja toimintatavat. Suurin osa opettajista olivat hoito- ja sosiaalityön koulutusohjelmista. Heidän opetusalojaan olivat siten ammattiaineet sekä kielet. Täydennyskoulutus koostui lähipäivistä, työpajoista ja

kehittämistyöskentelystä. Lähipäivien ja työpajojen tehtävänä oli tukea kehittämistehtävien tunnistamista ja eteenpäin viemistä ammattikorkeakoulukontekstissa. Tavoitteena oli, että opettajat ehtisivät kokeilemaan kehittämäänsä käytännössä ennen päätösseminaaria, joka oli vuoden 2015 alussa. Kehittämistehtävien tuloksista kirjoitettiin pienet tiivistelmät, joissa kuvattiin kehittämisen lähtökohtia, kohdetta ja tuotettua ratkaisua. Kehittämistehtäviä tarkasteltiin koulutuksen päätösseminaarissa.

Koulutuksessa sovellettiin tutkivan kehittämisen mallia (ks. esim. Lakkala & Lallimo 2003). Tutkiva kehittäminen toteutuu osallistujien työssään systemaattisesti suunniteltuna kehittämistoimintana, jossa ensin analysoidaan nykytilannetta sekä tunnistetaan työn ja toimintaympäristön kehittämisen kohteita. Kehittämisessä hyödynnetään uutta teoreettista ja käytännöllistä tietoa, jonka pohjalta kehitetään kokeilevia ratkaisuja, toimintamalleja ja -menetelmiä. Kehittämistoiminnan tuloksia levitetään työyhteisössä ja myös laajemmin verkostoissa, mikä mahdollistaa yhteisöllisen toiminnan reflektoinnin.

Täydennyskoulutuksessa olleiden opettajien ennakkokysymykset koulutuksesta kohdistuivat opiskelijoiden opiskelun, opettajan toiminnan ja oppimisen tilojen sekä oppimisympäristöjen organisointiin suurien ryhmien kanssa toimittaessa. Opiskelun organisoinnissa opettajia askarrutti, miten mahdollistetaan yhteistoiminnallinen oppiminen ja mitä erilaisia toiminnallisia menetelmiä suuressa ryhmässä voidaan käyttää. Pari- tai yhteisopettajuus nähtiin mahdollisuutena suurien ryhmien opettamisessa, mutta sen organisointiin haettiin koulutuksesta vinkkejä.

Fyysisten ja virtuaalisten oppimisympäristöjen uudelleen organisointi suurille ryhmille sopivaksi koettiin välttämättömäksi. Tarve toiminnan kehittämiseen perustui suurien opiskelijaryhmien kanssa kohdattuihin tai ennakoituihin ongelmiin. Opettajat kokivat hankalaksi sen, miten yksilön oppimisen ohjaus ja arviointi voidaan toteuttaa silloin, kun ryhmä on suuri. Myös oman työmäärän kasvu ja jaksaminen askarruttivat, samoin kuin tilojen riittävyys ja oppimisympäristöjen toimivuus. Suuryhmäpedagogiikan toteuttaminen ymmärrettiin lähtökohtaisesti käytännölliseksi kysymykseksi, johon täydennyskoulutuksen avulla lähdettiin hakemaan ratkaisuja.

Suurryhmäpedagogiikkaa tuottamassa

Täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat tekivät kehittämistehäviensä avulla omaa pedagogista toimintaansa näkyväksi. Suurryhmäpedagogiikkaa ratkottiin seuraavista näkökulmista: pedagogiset mallit, oppimisen tilat, sosiaalisen median kokeilut sekä oppimisen ja osaamisen arviointi.

Opettajat ehdottivat suurryhmäpedagogiikan toimintamalleiksi tutkivaa kehittämistä, vertaistyöskentelyä sekä vertaistukea ja dialogisuutta verkossa. Tutkivaan kehittämiseen perustuvan mallin tarkoituksena oli kytkeä opiskelijoiden oppiminen entistä tiiviimmin erilaisiin työelämän oppimisympäristöihin. Oppimisen välineinä olivat esimerkiksi ohjaukselliset interventiot, käytännön tilanteiden videointi ja analyysi, vertaiskeskustelut, asiantuntijuuspäivät, oppimispäiväkirjat, esittelyt, tiivistelmät ja posterit.

Opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat toimivat tiiviisti yhteistyössä. Vertaistyöskentelyyn perustuvan mallin tavoitteena oli kaikkien opiskelijoiden osallistaminen omien tarpeidensa mukaiseen oppimiseen. Opiskelijat työskentelivät verkossa pienryhmissä, esimerkiksi Facebookissa. Pienryhmät käyttivät työskentelyssään erilaisia mallintamisen välineitä, kuten miellekarttoja, ja tarkastelivat tapauksia erilaisista teoreettisista näkökulmista. Verkko-opiskelua seurasi lähiopetus, jolloin työskenneltiin Learning cafe -menetelmällä ja sovellettiin verkko-opiskelujaksolla opittua käytännön tilanteiden ratkaisemiseen.

Vertaistukeen ja dialogisuuteen perustuvassa mallissa yhdistyivät yksilölliset oppimistarpeet ja ryhmässä opiskelu. Prosessi käynnistyi opiskelijan ohjauspyynnöstä, jonka jälkeen sovittiin opiskelun etenemisestä. Jokaisessa edellä mainituissa kolmessa mallissa lähtökohdaksi oli asetettu opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan ja rooli tiedon hankkijana, analysoijana ja soveltajana. Opiskelijat työskentelivät joko vertaisryhmissä tai yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Opettajan roolina oli ohjata tutkivaa ja kehittävää oppimista sekä opiskeluprosessin vaihteista etenemistä.

Suurten ryhmien opetuksen ongelma on usein hyvin käytännöllinen kysymys tilasta. Miten tila tulisi järjestää niin, että se mahdollistaa erilaisten osallistavien ja toiminnallisten menetelmien käyttämisen suuren ryhmän kanssa? Fyysisen tilan rakentaminen niin, että siellä pystytään tekemään erilaisia yhteistoiminnallisia harjoituksia, edellyttää esimerkiksi

rajoittavien rakenteiden purkamista. Tilojen uudellinen käyttö innosti sekä opiskelijoita että opettajia toimimaan yhteistyössä ja kokeilemaan monipuolisia opiskelumenetelmiä.

Moni valitsi kehittämisen kohteekseen sen, miten sosiaalisen median eri sovellukset voidaan integroida opetuksen tukemiseen. Suuressa ryhmässä työskentelevien opiskelijoiden eritasoista aiempaa osaamista pyrittiin diagnosoimaan käyttämällä esimerkiksi sosiaalisen median kyselysovelluksia (Socrative, Polleverywhere ja Kahoot). Kokeilussa olivat myös tiedon jäsentämiseen (mind map -sovellukset), tiedon työstämiseen ja tiedon rakenteluun tarkoitetut välineet. Lisäksi opettajat ja opiskelijat lähtivät pelottomasti kokeilemaan tiedon julkistamisessa videoklippejä ja nauhoitteita kuten Connect prota sekä Vocaroo-äänityksiä. Verkostoitumisessa käytettiin Lync-etäpalaveriohjelmaa ja jakamisessa julkisia yhteiskirjoittamisen välineitä – esimerkiksi blogikirjoittelua hyödynnettiin yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisessa. Moniäänisessä arvioinnissa hyödynnettiin puolestaan Google Formin kyselypohjia. Ammatillista kasvua ryhdyttiin jäljittämään e-portfolion avulla.

Arviointi puhututti paljon täydennyskoulutuksen alussa. Monet tuskailivat, miten systematisoida arviointia, tehdä arviointilanteesta ohjauksellinen sekä jakaa arviointivastuuta entistä useammalle toimijalle. Tämän lisäksi arvioinnista haluttiin tehdä myös merkittävä oppimisen kokemus niin arvioijalle kuin arvioitavalle. Kehittämistoiminnassa tuotettiin erilaisia arviointia näkyväksi tekeviä arviointitaulukkoja, joiden avulla opettaja voi nopeasti osoittaa opiskelijoille, mitkä kohdat vielä vaativat työstämistä. Opiskelijoiden itsearviointia varten tuotettiin kyselypatteristoja, joiden avulla opiskelijat voivat itse tarkistaa omaa osaamisen tasoaan tietyssä opiskeluvaiheessa.

Kieltenopettajat innostuivat kehittämään kirjoitustehtäviinsä vertaisarviointia. Opiskelijat arvioivat toistensa tekstejä yhdessä neuvotelluilla arviointikriteereillä. Jätettyään tehtävänsä verkkoalustalle opettajat ryhmittelivät opiskelijat sopivan kokoiisiin arviointirinkeihin, joissa opiskelijat arvioivat toistensa tehtäviä äänittämällä arvioinnistaan kolmen minuutin Audioboo-tiedoston. Kokeilussa olleet opettajat olivat sitä mieltä, että kehitetty toimintatapa tuki oppimista ja opiskelijat olivat panostaneet tehtäviin eri tavoin verrattuna siihen, että vain opettajat olisivat lukeneet tehtävän.

Suurryhmäpedagogiikassa hyödynnetään paljon ryhmätöitä. Ryhmiä on paljon, eivätkä opettajat ehdi aina tunnistamaan, missä ryhmissä on

vapaamatkustajia. Tämän vuoksi haluttiin kehittää työkalu ryhmätyön arviointia varten. Opiskelijat arvioivat omaa ja muiden ryhmän jäsenten panosta ryhmätyöskentelyprosessissa ja lopputuloksen tuottamisessa. Kyselyyn vastattiin yksin ilman keskustelua opiskelijakollegoiden kanssa. Arvioidessaan kokeilua opettajat totesivat muuttuneen käytännön oikeudenmukaistaneen arviointeja. Kehittämiskohteena he näkivät vielä sen, kuinka arviointi saataisiin kytkeytymään entistä vahvemmin jokaisen ryhmän sisäisen työskentelyprosessin ja sen kehittymisen arviointiin. Lisäksi arvioinnilla haluttiin tukea työelämävalmiuksien kehittymistä.

Katse tulevaan

Suuria ryhmiä opettaessa ja ohjattaessa joudutaan tekemään entistä enemmän ratkaisuja sen suhteen, miten mahdollistetaan opiskelijan näkyvyys ja osallisuus omaan oppimiseensa aiempaa heterogeenisimmissä fyysisissä ja virtuaalisissa opiskelijaryhmissä. Tätä tukemaan opintojaksoille on rakennettava toimintasuunnitelmat, joissa oppimis- ja opetusprosessit arviointiulottuvuuksineen on mietitty, neuvoteltu ja rytmitetty hyödyntäen erilaisia opintojakson osaamistavoitteita tukevia pedagogisia ja teknologisia työkaluja. Tämä edellyttää myös fyysisten ja virtuaalisten oppimistilojen organisointia kohtaamista ja vuorovaikutusta tukeviksi.

Ammattikorkeakoulun johto joutuu toimimaan taloudellisten ja ajallisten resurssien uudelleenallokoijana. Sen on yhdessä opettajien kanssa ratkaistava, mitkä opintojaksot voidaan perustellusti opettaa suurissa ryhmissä ja millä tavoin, jotta joitain opiskeluryhmiä voidaan sitten ohjata pienryhminä. Uusien suurryhmäopintojaksojen suunnitteluun tarvitaan tukea, sillä niin oppimisympäristöjen rakentaminen verkkoon tai yksittäisten sosiaalisen median välineiden pedagoginen haltuunotto vaatii päivitettyä opettajaosaamista. Opettajayhteisöissä on synnyttävä kokeilukulttuuria, jota suurryhmäpedagogisissa kokeiluissa luonnehtii opitun ja osaamisen jakaminen. Kokeilut synnyttävät keskustelua opettajayhteisöissä, ja parhaimmillaan ne voivat muuttaa koulutusohjelmien rakenteita ja prosesseja aiempaa opiskelijälähtöisemmiksi.

Korkeakouluopiskelijoita kritisoidaan löysästä opiskelutahdista ja siitä, että liian pieni osa heistä saa tutkintonsa valmiiksi. Keskeisenä opintoja hidastavana tekijänä nähdään muun muassa opiskelijoiden työssäkäynti opintojen aikana ja sen perusteella heikko motivoituminen ja sitoutuminen opintoihin. Ratkaisuksi on tarjottu muun muassa työssäkäynnin

opinnollistamisen käytänteitä, erilaisia joustavia opetusjärjestelyjä sekä opinto- ja uraohjausta. Nämä ratkaisut haastavat opettajia ja koko korkeakouluyhteisöä tarkastelemaan, mikä on oppimisen kohteena, missä ja miten opitaan sekä mikä on oppimisen arvoista.

Opiskelijapalaute, opintopistekertymät, suoritettut tutkinnot ja opiskelijoiden työllistyminen ovat keskeisiä mittareita, kun arvioidaan korkeakoulutuksen tuloksellisuutta. Korkeakouluyhteisö on vastuussa siitä, että se luo mahdollisuudet laadukkaaseen oppimiseen ja sitä kautta työllistymiseen tarjoamalla monipuolisia oppimisympäristöjä sekä hyvää opetusta ja ohjausta. Vaikka opiskelijapalautteen (sisältää koulutuksen käytänteiden ja osaamisen arvioinnin sekä opiskelijatytytyväisyyden) painoarvo rahoitusmallissa on vain kolme prosenttia, se on kuitenkin merkittävä ja ainoa selkeästi laadullinen koulutuksen mittari (Aarnio 2014, 24).

Miten suurryhmäpedagogiikalla voidaan saada aikaan onnistunutta oppimista? Koulutuksen tuloksellisuuden näkökulmasta onnistunut oppiminen on taloudellisesti ja tehokkaasti tuotettuja opintopisteitä, tutkintoja ja nopeaa työllistymistä. Opettajayhteisön näkökulmasta se oppiminen voisi taas tarkoittaa muun muassa erilaisia, joustavia opetusratkaisuja ja monipuolista opetusteknologian hyödyntämistä opetuksessa. Yksikään opettaja ei kuitenkaan pysty tähän yksin, vaan tarvitaan opettajien välistä yhteistyötä. Opiskelijoiden näkökulmasta onnistunut oppiminen puolestaan edellyttää opiskelijoiden entistä vahvempaa osallisuutta oman oppimisen suunnitteluun ja tavoitteelliseen osaamisen kehittämiseen. Opiskelijan tarvitsee tulla kuulluksi, nähdyksi ja ohjatuksi, myös suuressa ryhmässä.

Lähteet

- Aarnio, L. 2014. Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus ry:n julkaisuja nro 44, www.otus.fi, viitattu 24.3.2015.
- AMK-rahoitusmalli 2014. http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/Liitteet/amk_rahoytismallikuvio_2014.pdf, viitattu 24.3.2015.
- Bates, A.W. 2015. *Teaching in a Digital Age*. <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>, viitattu 24.3.2015.
- Cooper, J. L. & Robinson, P. 2000. "The Argument for Making Large Classes Seem Small." – *New Directives for Teaching and Learning*. Wiley Periodicals 81. 5–16.
- Cuseo, J. 2007. "The Empirical Case Against Class Size: Adverse Effects on the Teaching, Learning and Retention of the First-Year Students." – *Journal of Faculty Development* 21. 5–21.
- Hiiidenmaa, P. 2013. "Jos vastaus on mooc, mikä on kysymys?" Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto. http://ok.helsinki.fi/wp-content/uploads/2014/01/Jos_mooc_on_vastaus.pdf, viitattu 24.3.2015.
- Hourigan, K. L. 2013. "Increasing Student Engagement in Large Classes: The ARC Model of Application, Response, and Collaboration." – *Teaching Sociology* 41(4). 353–359.
- Hornsby, D. J & Osman, R. 2014. "Massification in Higher Education: Large Classes and Student Learning." – *Higher Education* 67. 711–719.
- Kerr, A. 2011. *Teaching and Learning in Large Classes at Ontario Universities*. Higher Education Quality Council of Ontario.
<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Teaching%20and%20Learning%20in%20Large%20Classes%20ENG.pdf>, viitattu 23.4.2015.
- Lakkala, M. & Lallimo, J. 2002. "Verkko-oppimisen organisointi ja ohjaaminen kohti tutkivaa ongelmakekseistä oppimista." – K. Koskinen, T. Renko & E. Vihervaara (toim.). *Etälukion käsikirja: Ohjeita ja malleja etäopetuksen aloittamiseen ja käytännön työhön*. Helsinki: Opetushallitus. 46–59.
- Lindblom-Ylänne, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. 2003. "Massa- ja suuryhmäopetuksen haasteet." – S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.). *Yliopisto- ja korkeakouloupettajan käsikirja*. WSOY: Vantaa. 203–234.
- Rauhala, P. 2013. "Kohteleeke julkisen rahoitus tasavertaisesti eri koulutusmuotoja?" – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2. 9–19.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Tammi.



Työn opinnollistaminen pedagogisen johtamisen mahdollisuutena

Susanna Niinistö-Sivuranta, Pauliina Nurkka ja Johanna Lahti

Johdanto

■ Opettajuuden muutoksesta on puhuttu kauan, ehkä jopa niin kauan, että on aika hyväksyä jatkuvasti muuttuva opettajuus pysyväksi ilmiöksi: kun maailma muuttuu, muuttuvat myös opettaja ja työn vaatimukset. Otamme käsiteltäväksemme tässä artikkelissa yhden pedagogista ajattelua ravisuttelevan osaamisen hankkimisen tavan – työn opinnollistamisen. Tarkastelemme, miten työn opinnollistamisen kautta voidaan kehittää pedagogiikkaa ja opettajan työn johtamista.

Opintojen tehostaminen, työelämäläheisyys ja oppimisen laatu ovat laajasti korkeakoulukenttää haastavia aiheita meillä ja maailmalla. Tutkintotehokkuus rahoituksen kriteerinä asettaa pedagogisille ratkaisuille uusia vaatimuksia. (Kallioniemi ym. 2013; Mathies & Ferland 2014.) Koulutuksen ja työelämän välistä raja-aitaa pyritään madaltamaan monin eri keinoin aina case-oppimisesta opiskelijalähtöisiin yhteistyöprojekteihin ja isojen konsortioiden toteuttamiin kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin (Kallioinen 2009; Ahonen ym. 2014). Omalla tavallaan koko formaali koulutus on murroksessa, kun teknologia ja digitalisaatio mahdollistavat oppimisen ajan ja paikkojen laajentumisen (esim. Vainio 2013). Yksilön näkökulmasta elinikäisen oppimisen toteuttaminen haastaa korkeakoulua tarjoamaan oppimisen motivaatiota ja hyviä työkaluja kehittää omaa osaamistaan läpi työuran (ks. myös Jarvis 2010).

Tulevaisuuden osaamisen määrittelyn tulisi rakentua opiskelijan, työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteistyölle. Lähtökohtana tulisi olla yhteinen oppiminen ja yhteisen hyödyn tuottaminen eri osapuolille. Muutostarpeisiin vastaavan osaamisen tuottamisen pitäisi olla keskiössä yhteistyön tavoitteissa. (Kallioinen 2009; Santti & Lintula 2012.) Laurea-ammattikorkeakoulussa oppimisen uudistaminen on aina kummunnut

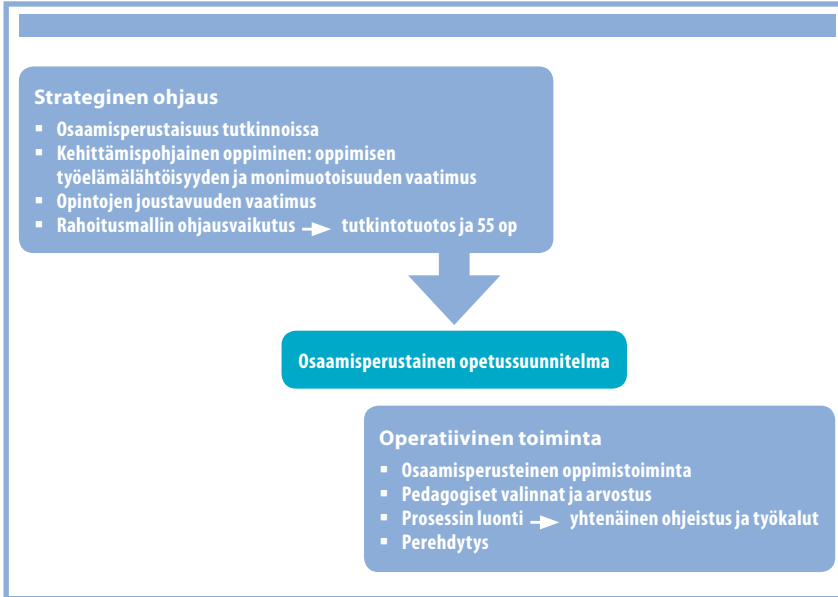
työelämälähtöisestä ajattelusta, toisin sanoen siitä, että opiskelijalle tarjotaisiin mahdollisimman autenttinen kokemus toimia ja kehittyä yhdessä tulevan työelämäkentän kanssa. Autenttisella oppimisympäristöllä on haluttu saavuttaa osaamista, jota perinteinen luokkahuone ei tarjoa. Laurean pedagogiseen malliin, kehittämispohjaiseen oppimiseen, työn opinnollistamisen ajatus sopii hyvin. (Ks. Raij 2007; Mäki ym. 2013; Ahonen ym. 2014.)

Kehittämispohjaisen oppimisen perusajatus on mahdollistaa luovuus ja autenttisuus, kokemuksellisuus ja tutkiminen oppimistilanteissa. Oppimisen ylärajaa ei tunneta, vaikka osaamisperustainen opetussuunnitelma antaakin raamit. Periaatteessa jokaisessa oppimistilanteessa on mahdollista löytää myös jotain uutta ja ennalta-arvaamatonta. Laurean pedagoginen kehittäminen on tähdännyt vahvasti uudistuvaan opettajuuteen, ja opettajan rooli on kirjoitettu auki uudella tavalla: opettaja on ohjaaja, vanhempi kollega, työelämähankkeen koordinaattori ja valmentaja. (Ahonen ym. 2014; Kehittämispohjaisen oppimisen strategia 2011; Raij 2007.)

Opettajuuden uudistamisen haasteena näemme onnistuneen pedagogisen johtamisen. Toisaalta tarvitaan selkeää korkeakoulun strategisista lähtökohdista kumpuavaa johtamistyötä ja toisaalta tarvitaan opettajan oman työnsä asiantuntijuuteen liittyvää vapautta valita keinoja ja tapoja, joilla osaamista syntyy. Johtamisen haaste on edessä, kun vapaus ja korkeakoulun tavoitteet asetetaan vastakkain tai kun opettajan oppimiskäsityksessä osaamista syntyy vain juuri opettajan valitsemilla tavoilla. Johtamisen merkitys on luoda työnteon mahdollisuuksia ja varmistaa, että uusien mallien syntyessä osataan myös jostain vanhasta luopua (esim. Vanhanen-Nuutinen ym. 2013).

Väitämme, että korkeakoulun pedagogisessa arkitoiminnassa osaamisperustaisuus ei suinkaan aina ole hallitseva ajattelutapa, vaikka opetussuunnitelmat olisivat olleet jo pitkään osaamisperustaisia (ks. Kallioinen 2009). Yhä edelleen näemme paljon suorituksiin perustuvaa opintopisteiden myöntämistä ja vahvaa uskoa siihen, että opettajan perustehtävänä on tuoda oleellinen tieto opiskelijoille tarjolle. Kysymys kuuluukin: Miten johtaa pedagogista ajattelua niin, että perussanomana on opettajan tehtävä oppia tunnistamaan osaaminen? Entä miten saada opettajat luottamaan siihen, että osaamisen kertymisestä on vastuussa opiskelija ja opettaja on vastuussa osaamisen ohjaamisesta, tunnistamisesta ja sen tunnustamisesta? Tavoitteenahan on edistää opintojen ja oppimisen tehokkuutta parhaalla mahdollisella tavalla. Laurea-ammattikorkeakoulussa työn

opinnollistamisen prosessi on kehitetty osaamisen näytön toteuttamiseksi. Työn opinnollistaminen on siis vaihtoehtoinen tapa opiskella ja uusi toimintamalli ammattikorkeakoulun opintojen edistämiseksi sekä koulun ja työelämän yhteistyön kehittämiseksi. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Pedagogisen johtamisen kokonaisuus työn opinnollistamisen mallin jalkauttamisessa.

Opettajan ääni – osaamisen varmistaminen, arviointi ja asenne huolena ja mahdollisuutena

Tuomme tässä konkreettisen tapauksen kautta esille Laurea-ammattikorkeakoulussa tehtyä työtä työn opinnollistamisen mallin luomisesta ja sen viemisestä käytännön pedagogiseen työhön. Laurealainen työn opinnollistamisen prosessi luotiin erikoistumisopinnoissa kolmen koulutuksesta vastaavan kehittämisspäällikön toimesta. Samaan aikaan Laureassa kehitettiin työkaluja tukemaan prosessia. Malli kuvattiin intranettiin ja lanseerattiin henkilöstölle yhteisessä kehittämisspäivässä, ja siihen perehdyttämistä jatkettiin koulutustilaisuuksissa lukuvuoden 2014–2015 aikana. Samaan aikaan erityisesti opettajatuutorit ovat kertoneet mallista opiskelijoille. Mallia kuvaamaan on tehty myös perehdytysvideo.

Seuraavassa kuvattu tarkastelu on tehty pääasiassa kahdesta erillisestä henkilöstön koulutustilaisuudesta kerätyn aineiston avulla. Koulutuksissa henkilöstö on tuonut esiin kysymyksiä ja kommentteja, jotka nykyisessä mallissa askarruttavat. Näiden pohjalta aiheet on teemoitettu ja niistä on käyty keskustelua. Erityisesti vastuut uudessa toimintamallissa ovat puhuttaneet.

OSA-ALUE	VASTUU
Tietoperustan ohjaaminen	Opettaja
Tietoperustan hankkiminen	Opiskelija
Osaamisen hankkiminen	Opiskelija
Osaamisen ohjaus	Opettaja ja työelämäkumppani
Osaamisen näytön suunnittelu	Opiskelija
Osaamisen tunnistaminen	Opiskelija ja opettaja
Osaamisen tunnustaminen	Opettaja
Osaamisen arviointi	Opettaja, työelämäkumppani ja opiskelija
Pedagogisen mallin arvostus ja työnohjaus	Johto ja lähiesimies

Taulukko 1. Opettajien perehdytyksessä ilmenneet huolen aiheet ja vastuut.

Olemme tiivistäneet puheen kolmeen huoliteemaan, joihin johtamisen keinoilla pitäisi päästä kiinni:

1. Osaaminen: Kuka varmistaa tietoperustan?
2. Arviointi: Kuka arvioi syntyvän osaamisen?
3. Asenne: Kykeneekö opiskelija? Kuka tällaista pedagogista mallia osaa arvostaa?

Uudesta työn opinnollistamisen toimintamallista henkilöstölle viestittäessä **ensimmäisenä** nousi esiin kysymys siitä, kuinka mallissa varmistetaan osaaminen. Koulutustilaisuudessa henkilöstö esitti kysymyksiä tietoperustan tai teorian roolista: Miten tietoperusta määritellään? Mikä on teorian rooli? Miten varmistetaan käsitteellisen ajattelun kehittyminen? Havaintojemme mukaan ensimmäiseen teemaan liittyy opettajan roolin muutos: työn opinnollistamisessa opettajan roolina ei ole jakaa tietoa.

Kysymykset ovat ymmärrettäviä, koska korkeakoulututkintoon kuuluu riittävä käsitteellinen osaaminen ja osaamisen varmistaminen on koulutuksen historiassamme tulkittu opettajien tehtäväksi. Kysymysten taustalla on saattanut olla huolta korkeakoulututkinnon laadusta. Ajatuksia ovat saattaneet herättää myös opettajan asema ja vallan väheneminen,

ammattin uusiutuminen sekä pohjimmiltaan opettajan ammatillisen identiteetin murtuminen ja merkittävä muuttuminen. (Esim. Auvinen 2004.)

Pekka Auvisen ym. (2007, 65) mukaan osaamisen kehittymisen ydin on ammatillisessa osaamisessa. Vahvaan asiantuntijuuteen tarvitaan myös kykyä hallita omaa toimintaa sekä arvioida ja ohjata sitä. Tällaisia taitoja ovat oppimaan oppimisen taidot, itseohjautuvuus, kyky arvioida omaa toimintaa ja osaamista, oman osaamisen jakaminen ja toisilta oppiminen. Työn opinnollistamisessa kyse onkin juuri tästä: työssä opittaessa osaamisen kertymisen vastuu on luontevasti siellä missä sen kuuluukin olla, opiskelijalla.

Opiskelija vastuuttaa itsensä jo prosessin alkuvaiheessa, jolloin hän tutustuu opetus suunnitelman tavoitteisiin ja suunnittelee työtehtävänsä osaamistavoitteiden täyttymisen näkökulmasta. Opiskelija viestii tavoitteistaan niin työnantajalleen kuin ohjaajallekin. Opiskelija miettii, mikä on paras tapa näyttää osaaminen, ja dokumentoi sen. Joissakin tapauksissa opiskelija ei ole kyvykäs sanoittamaan osaamistaan tai tavoitteitaan, ainakaan käsitteellisellä tasolla, jolloin hän tarvitsee tukea ja harjoitusta. (Mäki & Niinistö-Sivuranta 2014.) Opiskelijan sitoutuminen lisää oppimisen ja sitä myötä myös opintojen tehokkuutta.

Toiseen teemaan liittyy osaamisen arviointi, joka sekkin on herättänyt paljon kysymyksiä opetushenkilöstön keskuudessa. Tehdäänkö arviointi numeraalisena vai hyväksyty–hylätty-periaatteella? Kuka arvioi? Mikä on dokumentoinnin muoto? Millainen on näytön muoto? Miten osaaminen näytetään? Miten otetaan huomioon työelämän arvio? Osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien selkeys ovat avaintekijöitä osaamisen arvioinnin onnistumiseen. Työn opinnollistamisen prosessia tukemaan on kehitetty Osataan!-hankkeen (2014) myötä ja siitä edelleen Laurean tarpeisiin erilaisia työkaluja, kuten työtehtäväpassi, arviointikriteeristö ja arviointilomake.

Konkreettisten työkalujen merkitys

Ammattikorkeakoulun johtamisen tavoitteena on uudistaa opettajien ja opiskelijoiden osaamista (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013). Pedagogisen johtamisen haasteena voi kuitenkin olla sirpaleinen ja henkilöriippuvainen esimiestyö. Organisaation näkökulmasta uusien pedagogisten mallien käytäntöön vieminen vaatiikin paitsi yhteistä keskustelua myös konkreet-

tisia työkaluja, joiden avulla prosessi saadaan näyttyytymään laajalle joukolle yhtenäisenä.

Työn opinnollistamisen työkalupakkia kehitettiin pitkälle, ennen kuin toimintamallia alettiin viedä laajan joukon tietoisuuteen. Toimintaa jäsentämään laadittiin työtehtäväpassi, joka on työkalu opiskelijan ja ohjaajan väliseen viestintään. Passissa määritellään työtehtäviä ja tunnustetaan, millaista osaamista työtehtävissä tarvitaan (tiedot ja taidot). Passin avulla tunnustetaan myös, mitä työpaikan järjestämissä koulutuksissa on opittu, vertaillaan työssä hankittua tai hankittavaa osaamista opetussuunnitelmaan ja arvioidaan, millä tasolla osaaminen on suhteessa työpaikan tai työtehtävän osaamisvaatimuksiin ja miten työtehtävistä selviydytään.

Työn opinnollistamisessa opiskelija joutuu aktiivisempaan rooliin ja hänellä on suurempi vastuu omasta oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä. Sekä opiskelijalta että ohjaajalta vaaditaan opetussuunnitelman osaamistavoitteiden tuntemusta ja ymmärrystä. Ohjaajalla tulee myös olla opetussuunnitelma kokonaisuutena hallussa, ja häneltä vaaditaan ymmärrystä nykypäivän työelämän osaamisvaatimuksista. Yhteistyössä opiskelijalle ja ohjaajalle kuuluu myös konkreettisen aikataulun laatiminen ja pelisääntöjen miettiminen. Ohjaaja vastaa opiskelijan ohjauksesta ja työtehtäväpassin hyväksymisestä.

Työn opinnollistamisen vaihtoehtoisena suoritustapana ei pitäisi työllistää ohjaajaa kohtuuttomasti verrattuna tavalliseen opintojaksosuoritukseen. Erityisesti arviointikeskusteluihin tulisi kiinnittää huomiota, ja ne pitäisi nähdä aikasyöppöjen sijasta tärkeinä palautteen antamisen ja saamisen foorumeina.

Arviointilomake ja -kriteeristö on laadittu ohjaamaan osaamisen osoittamista ja tukemaan arvioinnin laadukkuutta. Opiskelija ja opettaja arvioivat osaamistavoitteiden saavuttamista kriteeristön mukaisesti. Myös työelämästä suositellaan pyydettäväksi arviointia. Arvioinnissa on kyse siitä, ”mitä on” suhteessa siihen, ”mitä pitäisi olla”. Se osoittaa, mikä on muuttunut ja miten. Keskeistä on, mitä arvioidaan, mihin tarkoitukseen arviointia tehdään ja kenelle arviointia tehdään. (Räisänen 2010.) Prosessin painotus arvioinnissa on tärkeää, sillä prosessin koetaan antavan rehellisemmän kuvan oppimisesta kuin tuotosten arvioinnin. (Heikkinen 2005, 154–159.)

Arviointia tehdään tiedollisen ja taidollisen osaamisen ja yleisten kompetenssien näkökulmista. Opiskelijan itsearviointi kytketään konkreettisiin työtilanteisiin ja osaamisen näytöiksi valittuihin tuotoksiin.

Opiskelija perustelee näkemyksensä hyödyntäen arviointikriteerejä ja antaa esimerkkejä siitä, miten osaamisen taso ja kehittyminen näkyvät työssä. Itsearvioinnin lisäksi arvioinnissa käytetään myös esimiehen, lähi-kollegan sekä opettajan arviointeja ja palautteita.

Osaamisen näytöksi suositellaan työn tuloksen näyttöä, joka voi olla esimerkiksi ohjelmakoodi, tapahtuma, kirjallinen suunnitelma, video koulutustapahtumasta tai mikä vain, jolla osaamisen näyttö tyypillisesti työpaikallakin todennetaan. Sovitun näytön ja arviointilomakkeen lisäksi erillistä kirjallista raportointia tarvitaan harvoin. Laureassa on päädytty suosittelemaan arviointia numeraalisena, ja arviointikriteeristökin tukee sitä. Arvioinnin kohdistuminen osaamiseen on haastavaa mutta onnistuessaan palkitsevaa niin opiskelijalle kuin ohjaajallekin. Arvioinnin onnistuessa oppiminenkin tehostuu.

Osaamisen varmistamisen ja arvioinnin lisäksi **kolmas** teema opettajien koulutustilaisuuksissa on ollut opiskelijoiden ja opettajien sekä myös korkeakoulun johdon asenne ja arvostus. Huolta on herättänyt, ovatko kaikki prosessiin ryhtyvät opiskelijat riittävän itseohjautuvia. Henkilöstön keskuudessa on noussut esiin myös ymmärrys oman tai kollegan asenne-muutoksen tarpeesta. Esiin on noussut myös pelko johdon suhtautumisesta tämän kaltaisen ohjaustyön arvostamiseen ja arvottamiseen.

Työn opinnollistamisen prosessissa opettajan tehtävänä on ohjata opiskelija sekä tavoittelemaan että sanoittamaan osaamistaan tutkintoon sopivalla tasolla ja lopulta tunnistamaan ja tunnustamaan syntynyt osaaminen. Opettaja voi ohjata kysymyksen tunnistamaan sopivaa tietoperustaa, joka ei välttämättä ole yhteneväinen perinteisen opintojaksototeutuksen kanssa. (Ks. Mäki & Niinistö-Sivuranta 2014.) Yrityksessä voi olla runsaasti tehtävää ohjaavaa tuoretta aineistoa, josta opettaja ei ole koskaan kuullutkaan. Toisaalta ohjaaja voi painottaa jonkin teoreettisen aineiston tärkeyttä työssään käsiteltävän ilmiön taustalla ja sopia ohjauskeskustelussa tähän perehtymisestä osana työpaikalla oppimista. Ohjaajan ei tarvitse tuntea kaikkia töitä, mutta hänen tulee kyetä tulkitsemaan opiskelijan näyttöä osaamisestaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Johdon edustajina voimme todeta, että tämän kaltaista opiskelijan aitoon kohtaamiseen, kuulemiseen ja urapolun löytämiseen johtavaa ohjausosaamista arvostetaan. Työn on arveltu sopivan parhaiten Laurean osaamisperustaisen opetussuunnitelman eri moduuleista vastaaville lehtoreille, joilla on vahva ymmärrys opintomoduulin kokonaistavoitteista ja kyky olla tarttumatta yksityiskohtiin. Substanssin erikoisosaajan tehtävä

sijoittuu toisiin kohtiin opiskelijan oppimispolun tukemisessa. Uusiin, kokeileviinkin toimintamalleihin ryhtyviä, laajakatseisia ja joustavia ohjausosaajia tarvitaan uudistamaan ja tehostamaan koulutusta ja oppimista.

Pohdintaa

Työn opinnollistamisen vieminen käytännön pedagogiseen työhön vaatii perehdytyksen lisäksi kokeilevaa kulttuuria ja kehittämistyötä, jonka tavoitteena on luoda ja kehittää käytännön työvälineitä ja ratkaisuja opinnollistamisen mukaiseen opintojen toteuttamiseen. Työn opinnollistamisen ohjaaminen ei toki ole opettajalle helppo tehtävä eikä johdolle uuden toimintamallin lanseeraus itsestään selvä menestystarina. Osaamisen tunnistaminen vaatii opettajalta opetussuunnitelman osaamistavoitteiden sisäistämistä osaamisina, ei sisältöihin liittyvinä suorituksina. Se vaatii arviointikriteeristön sisäistämistä ja kohdistamista osaamiseen, ei suorituksiin. Se vaatii ymmärrystä nykyhetken, joskus tulevaisuudenkin työelämän osaamisvaatimuksista. Ehkä vaikeimpana kaikista se vaatii opettajalta asennetta ja uskallusta olla oppimisen ohjaaja, tasa-arvoinen mutta vastuullinen mentori, joka joutuu uusissa tilanteissa tekemään päätöksiä, joilla saattaa olla merkittäviä vaikutuksia opiskelijan urakehitykseen. Onnistuessaan tässä työssä opettaja saattaa opiskelijan oppimispolulle, jossa ei ole lasikatkoja.

Opiskelijalta malli vaatii itseluottamusta, rohkeutta, heittäytymiskykyä ja kykyä johtaa omaa toimintaansa. Malli vaatii myös täsmällisyyttä ja reflektointitaitoja. Onnistuneen työn opinnollistamisen prosessin myötä opiskelija oppii jo opiskeluaikanaan niitä työelämässä vaadittavia taitoja, jotka auttavat myös opintojen tehokkaassa loppuun viemisessä. Tärkeintä lienee kuitenkin se, että prosessi johtaa aitoon ja ajantasaiseen työelämässä tarvittavaan osaamiseen. Työn opinnollistamisen seurauksena opiskelija oppii oppimisen mallin, jota voi hyödyntää elinikäisessä oppimisessaan. Kun opiskelija oppii yhdistämään arkensa (esim. työn) kokemukset oppimiseen, kasvaa näin kyky jatkuvaan kehittämiseen ja kehittymiseen myös muualla kuin formaaleissa oppimistilanteissa.

Myös pedagogiselta johdolta vaaditaan samoja osaamisia kuin opettajilta ja opiskelijoilta. Osaamisista tärkeimmät lienevät ohjausosaaminen, uskominen itseensä ja toimintamalliin, sitoutuminen tavoitteisiin sekä eettinen osaaminen. Johdon eräänä keskeisenä tehtävänä on tehostaa opintoprosesseja. Pedagogisen johdon tehtävänä on myös haastaa opettajat

pohtimaan osaamisen ja suorittamisen eroja: arvioimaan osaamisen kehittymistä oppimissuoritusten ja ehkä myös niihin käytetyn ajan sijaan. Johdon tulee järjestää mahdollisuus keskustelulle ja kysymyksille – kuunnella, mutta ohjata silti toimintaa tavoitesuuntautuneesti. Johdon tulee organisoida toimintatapa johdonmukaisesti, viestiä se viisaasti sekä varautua kehittämään toimintatapoja. Tärkeää on luoda ilmapiiriä, jossa opettajat uskaltavat kokeilla ja haluavat antautua kokeilemaan toimintatapoja, joista eivät ole ehkä täysin vakuuttuneita. Ennen kaikkea pedagogisen johdon tehtävä on mahdollistaa oppiminen ja sen ohjaaminen – myös työn opinnollistamisen myötä!

Lähteet

- Ahonen, O.; Meristö, T.; Ranta, L. & Tuohimaa, H. 2014. "Project as a Patchwork Quilt: From Study Units to regional Development." – K. Raji (toim.). *Learning by Developing action model*. Laurea Publications. Espoo: Grano.
- Auvinen, P. 2004. *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Auvinen, P.; Hirvonen, K.; Dal Maso, R.; Kallberg, K. & Putkuri, P. 2007. *Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. B: Selosteita ja opetusmateriaalia 9.
- Heikkinen, M. 2005. "Arvioinnin monet äänet: Arviointimenetelmien kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa." – E. Poikela & S. Poikela (toim.). *Ongelmista oppimisen iloa: Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press. 149–164.
- Jarvis, P. 2010. *Adult Education and Lifelong learning: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Kallioinen, O. "2009. Future Expertise in Laurea's Competence-Based Curriculum." – O. Kallioinen (toim.). *The Competence-based curriculum at Laurea*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Vantaa: Edita.
- Kallioniemi, K., Kunnari, I. & Niinistö-Sivuranta, S. 2013. "Tunteistako järkevää osaamista: Tunteet muuttavat ohjauskulttuuria." – I. Kunnari & S. Niinistö-Sivuranta (toim.). *Tekoja, tunnetta ja toimintaa urapoluille*. HAMK Julkaisut. Tampere: Tammerprint. 25–32.
- Kehittämispohjaisen oppimisen strategia. 2011. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Mathies, C. & Ferland, C. 2014. "The Fundamentals of Tracking Students." – *Journal of the European Higher Education Area 2*.
- Mäki, K. & Niinistö-Sivuranta, S. 2014. Työn opinnollistamisen neuvottelut tulkintojen kenttänä: Oivalluksia Duunarineuvotteluista. – UAS Journal 1. <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1551/1475>, viitattu 25.5.2015.
- Mäki, K.; Vanhanen-Nuutinen, L. & Töytäri-Nyrhinen, A. (2013). Pohjimmaisat oletukset ja muutostsunamit ammattikorkeakoulutyössä. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen,

- A. Töytäri-Nyrhinen & K. Mäki (toim.) *Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helia. Vantaa: Multiprint. 83–102.
- Osataan!-hanke. 2014. www.osataan.net, <http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/files/2014/12/Loppuraportti-11.11.-nettiin.pdf>, viitattu 25.5.2015.
- Raij, K. (2007). *Learning by Developing*. Laurea Publications A-58. Vantaa: Edita.
- Räisänen, A. (2010). ”Kehittävä arviointi oppimisen arvioinnissa.” – Salminen, L., Koskinen, S. & Virtanen, H. (toim.) 2010. *Näkökulmia oppimisen arviointiin*. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja A:61. Turku: Uniprint. 37–57.
- Santti, H. & Lintula, L. (2012). ”Kohti tulevaisuuden osaamista.” – Lintula, L. (toim.) 2012. *Monta polkua osaamiseen*. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja. Helsinki: Unigrafia.
- Vainio, L. (2013). ”Digitalisoituneet ’kylät’ oppimistiloina urapolulla.” – I. Kunnari & S. Niinistö-Sivuranta (toim.). *Tekoja, tunnetta ja toimintaa urapoluille*. HAMK Julkaisut. Tampere: Tammerprint. 73–76.
- Vanhanen-Nuutinen, L.; Töytäri-Nyrhinen, A. & Mäki, K 2013. ”Ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön osaaminen ja osaamisen kehittäminen.” – L. Vanhanen-Nuutinen, A. Töytäri-Nyrhinen & K. Mäki (toim.). *Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. HAAGA-HELIAN julkaisuja. Vantaa: Multiprint. 25–29.
- Vanhanen-Nuutinen, L.; Mäki, K. & Töytäri-Nyrhinen, A. 2013. ”Pitää sietää byrokratiaa ja osata luovia järkevästi – opetushenkilöstön jaksaminen ammattikorkeakoulutyössä.” – L. Vanhanen-Nuutinen, A. Töytäri-Nyrhinen & K. Mäki (toim.). *Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. HAAGA-HELIAN julkaisuja. Vantaa: Multiprint. 105–121.



Loppusanat: Opiskelija menestyvän ammattikorkeakoulun keskiössä

Ari Hälikkä

Johdanto

■ Noin 10 vuotta sitten W. Chan Kim ja Renee Mauborgne julkaisivat Harvard Business Review:ssa artikkelin nimeltä ”Blue Ocean Strategy”. He esittelevät siinä niin sanotun sinisen meren strategian, jossa yritysten ja organisaatioiden strategisen ajattelun lähtökohdaksi asetetaan kilpailu (Kim & Mauborgne 2005). Tänä päivänä globaali kilpailutalouden järjestelmä haastaa kansantalouksia. Kilpailutalous laajenee vauhdilla yhä uusille toimialoille. Suomessa se tekee vahvasti tuloaan myös julkiseen palvelutuotantoon tilanteessa, jossa organisaatioiden johtaminen ja ajattelu- ja toimintatapa ovat vielä korporatiivisen suunnitelmatalouden mukaisia.

Kilpailutalous haastaa organisaatioiden strategisen johtamisen ja ajattelun. Julkista palvelutehtävää hoitavat ammattikorkeakoulut se pakottaa etsimään kilpailuetekijöitä, joilla erottua markkinoilla. Pienenevät ikäluokat, kyllästetty koulutusmarkkina ja hintakilpailu sekä siihen kytkeytyvä uuden rahoitusmallin nollasummapeli haastavat etsimään entistä tuloksellisempia tapoja toimia.

Voi kuulostaa vieraalta, kun korkeakouluorganisaatioiden toimintaedellytyksiä arvioidaan liiketoimintastrategia-ajattelun kautta ja erityisesti kilpailun näkökulmasta niin, että unohdetaan kasvatus- ja sivistystehtävä isänmaan ja ihmiskunnan eteen. Viimeisimmän ammattikorkeakouluuudistuksen jäljiltä ei voi kuitenkaan välttyä siltä päätelmältä, etteikö tuloksellisuuteen perustuva rahoitusmalli olisi saanut aikaan kilpailutilanetta oppilaitosten välillä.

Mitä tuloksellisuuden ja tuottavuuden tavoittelu viimeaikaisissa koulutuksen rakenteiden kokonaisuudistuksissa sitten pohjimmiltaan on? Onko

se laatua vai määrää? Entä millaiset tekijät vaikuttavat ammattikorkeakoulun menestymiseen?

Näkökulmia menestykseen

Viimeisimmän ammattikorkeakoulu-uudistuksen tuloksena meillä pitäisi olla luotuna edellytykset ammattikorkeakoulujärjestelmälle, joka on kansainvälisesti arvostettu, itsenäinen ja vastuullinen osaajien kouluttaja, alueellisen kilpailukyvyn rakentaja, työelämän uudistaja sekä innovaatioiden kehittäjä. Ammattikorkeakoulujen rahoitus- ja säädösohjauksen uudistuksilla on haluttu vauhdittaa ammattikorkeakoulujen rakenteellista uudistamista sekä toiminnan laadun ja vaikuttavuuden parantamista.

Ammattikorkeakoulujen strategisen johdon pohdittavana on nyt se, miten niin sanotussa korkeakoulubisneksessä saadaan yhdistettyä opiskelijoiden ja työelämän tarpeet, kilpailu ja resurssit sekä osaaminen, joilla varmistetaan oman korkeakoulun menestys ja maine. Korkeakoulut terävöittävät profiilejaan ja hakevat kilpailuetekijöitä, joilla erottautua ja tavoitella menestymistä. Nyt omaksuttavat käytänteet ja toimintamallit kantavat ja heijastelevat varovaisestikin arvioiden 2020-luvun lopulle. Uuden sukupolven ammattikorkeakoulujen tulisi olla selvästi erilaisia työ- ja toimintaympäristöiltään kuin se korkeakoulumaailma, johon olimme jo tottuneet.

Kilpailuetu on toimivan yrityksen menestyksen ydin. Sitä ei kuitenkaan saavuteta ketterällä soaoptimoinnilla tai tavoittelemalla pikavoittoa yksittäisillä rahoitusindikaattoreilla, vaan menestys syntyy siitä, että strategiassa valittuja asioita tehdään pitkäjänteisesti oikein ja tuloksellisesti varmistaen haluttu laatu. Menestyksen jatkuvuuteen ei saa myöskään tuudittautua: Kilpailuedun menettää helposti, jos tekee liian pitkään oikeina pitämiään asioita. Toimintaa pitää kehittää ja tulevaisuutta ennakoida jatkuvasti.

Millaista oppiminen ja opetus sitten on menestyvässä ammattikorkeakoulussa? Muuttuneessa maailmassa totutut oppimisympäristöt ja perinteisen osaamisen raja-aidat murtuvat. Opettajana oleminen – opettajuus – on yhä useammin rajojen ylittämistä. Hyvä esimerkki tästä on oppimisen ja aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen eli AHOT. Oikein toteutettuna AHOT vie oppimisen ja opetuksen hyvin pitkälle yksilölliselle tasolle. Tulevaisuudessa opetus onkin aivan jotain muuta kuin perinteistä luokkaopetusta, jossa keskitytään ryhmiin ja jonka

taustalla vaikuttaa ajatus korkeakoulusta eräänlaisena tuotantokoneistona. Uudessa tilanteessa aiemmin tehokas tapa mitoitaa, organisoida ja toteuttaa koulutustehtävää ei olekaan enää optimaalinen ja tulokellinen toimintamalli.

Yleisellä tasolla tarkasteltuna opetuksen tulokellisuudessa on kyse parhaan mahdollisen tuotoksen tavoittelusta proaktiivisella ennakoivalla koulutustarjonnalla, pedagogisella toteutuksella ja oppimisympäristöjen hyödyntämisellä. Tulokellisessa oppimisessa tavoitellaan sekä yksittäisen oppijan edistymistä että sitä, miten työelämä- ja elinkeinoelämän opetukselle asettamat tavoitteet ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus toteutuvat. Talousnäkökulmasta huomion kohteena ovat taas resurssit. Monesti puhutaan myös tuottavuudesta, jolloin opintopisteet nähdään panoksina eurojen saavuttamisessa.

Ote opiskelijoihin hukassa?

Angloamerikkalaisessa korkeakoulumaailmassa raha ratkaisee. Niin on tapahtumassa myös kotoisessa Suomessa. Tulokellisuuteen nojaavassa rahoitusmallissa valmista pitää tulla – ja mieluiten tutkinnon laajuutta vastaavassa normiajassa. Tätä edellytetään tosin korkeakouluilta, ei opiskelijalta. Korkeakouluopiskelija saa veronmaksajilta keskimäärin 40 000 euron tuen maksuttomaan opiskeluun. Tällä rahalla veronmaksajat rahoittavat opettajien palkat sekä hallinto- ja kiinteistökulut. Lisäksi opiskelija saa vielä keskimäärin 19 000 euron opintuen niin ikään veronmaksajilta. Maksumiehen asemassa olevilla veronmaksajilla on aihetta toivoa sijoitukselleen vastinetta.

Suomalaista korkeakoulukulttuuria kritisoidaan siitä, ettei se kannusta opiskelijoita edistämään opintojaan riittävän nopeasti. Muun muassa emerituskansleri Kari Raivio pohti julkisessa puheenvuorossaan suuren porun saattelemana korkeakoulu yhteisöä vaivaavasta löperöstä suhtautumista opiskeluun (Raivio 2015). Osansa kritiikistä saivat opiskelijat mutta myös korkeakoulu ja suomalaisen työelämän pelisäännöt.

Myös maan hallitus ja työmarkkinajärjestöt ovat viime vuosina kantaneet erityistä huolta työurien pituuksista. Selvin viesti opiskelijoille on ollut, että valmistukaa nopeasti, ei vanhimpina koko Euroopassa. Taustalla on toive siitä, että opintoajat lyhenisivät ja työurat pitenisivät alkupäästä. Opiskelijoiden työssäkäynti on kuitenkin vain jatkanut kasvuaan

poliitikkojen toiveista huolimatta. Opiskellaan jos työnteolta ennätetään ja jos huvittaa.

Myös Massachusetts Institute of Technologyn (MIT) taloustieteen professori ja Aalto-yliopiston hallituksen jäsen Bengt Holmström ryöpyttää suomalaista korkeakoulutusta (Berner 2015). Hänen mielestään opiskelu on Suomessa löysää ja epämääräistä. Tilanteesta kärsivät eniten opiskelijat. Holmström painottaa rajojen asettamista ja viittaa erinomaisiin tuloksiin MIT:ssä: siellä on huomattu, että vastuu ja välittäminen kulkevat käsi kädessä.

Opiskelijat eivät kiinnity riittävästi suomalaiseen korkeakouluun ja sitoudu opintoihinsa. Maailmalla *student retention theory* eli opiskelijoiden pysymä on laajasti tutkittu ja käsitelty aihepiiri. Vincent Tinton vuonna 1975 esittämä malli opiskelijaintegraatiosta käynnisti modernin keskustelun aiheesta. Tinton uraauurtava teoria loi perustan, jolle on sittemmin rakentunut laaja korkeakoulututkimuksen alue. (Demetriou & Schmitz-Sciborski 2011.)

Teorioita opiskelijoiden kiinnittymisen sosiologisista, organisatorisista, psykologisista, kulttuurisista ja taloudellisista yhteyksistä on paljon. Valitettavasti Suomessa ne ovat kuitenkin jääneet tutkijoiden havainnoiksi ilman suurempaa institutionaalista vaikutusta. Suomalaisessa korkeakoulupoliittisessa keskustelussa ja strategisessa ajattelussa liian vähälle huomiolle jäänyt opiskelijasta välittäminen on kuitenkin seikka, jossa pillee käytännöiksi ja toimintakulttuuriksi puettuna ylivoimainen kilpailu-etutekijä.

Rohkeutta valintaprosessin uudistamiseen

Opiskelijan kiinnittyminen korkeakoulu yhteisöön alkaa jo ennen opintoja – siinä vaiheessa kun korkeakouluun hakeutuva nuori aikuinen miettii, mitä hän haluaa tulevaisuudeltaan ja mihin yhteisöön hänen pitäisi kiinnittyä uraansa ja tulevaisuutta rakentaessaan. Tätä sosiaalistumisen vaihetta pitää tarkoin tutkia ja tuntea. Nykyään erityisesti sosiaalinen media ohjaa vahvasti opiskelupaikkaa etsivän käyttäytymistä ja vaikuttaa hänen valintoihinsa. Siksi sitä on tärkeä osata hyödyntää. Ammattikorkeakoulujen viestintä- ja markkinointiammatillaiset ovatkin olleet sen hyödyntämisessä kiitettävän hereillä pedagogisen johdon tukena.

Valintaprosessin uudistamisesta puhutaan nykyään paljon. Opiskelijaksi otosta koulutusohjelma- ja oppiainekohtaisine pääsykokeineen on

tehty korkeakouluissa taiteenlaji, johon satsataan vuosittain valtakunnan tasolla seitsennumeroinen summa. Kun tarkastelee opintojen etenemistä ja valmistumisasteita ja sitä, miten joskus järjestetään erityisiä sumanpurkutalkoita opiskelemaan pääsyn helpottamiseksi, on pakko kyseenalaistaa ja kysyä, voisimmeko toimia korkeakouluissa rohkeasti toisin kansainvälisiä esimerkkejä noudattaen. Nykymuotoisesti numerus clausus ei toimi.

Korkeakoulujen päättäjillä tulisi olla nyt näkemyksellisyyttä ja uskallusta uudistaa valintoja sekä arvioida sitä, mikä korkeakoulun valinnassa on tärkeintä hakijan kannalta. Näyttää siltä, että useimmat suomalaiset ammattikorkeakoulut ampuvat vielä omaan nilkkaansa, kun ne kilpailevat jopa itsensä kanssa lukuisilla rinnakkaisilla hakukohteilla. Miksi emme luota oman korkeakoulumme brändiin, jolla houkuttelemme edustamillamme aloille ja korkeakoulumme profiliin parhaiten sopivan opiskelija-aineksen?

Opintopolut ja ohjaus kuntoon

Opintojen pariin ja opiskelijaksi hakeutuvan missio on selvä: kun hän hakee korkeakouluun, hänen päämääränään on hankkia olennaiset tiedot ja taidot sekä muodollisesti osoitettu osaaminen eli tutkintotodistus oman urapolun avaamiseksi tai nykyisellä uralla etenemiseksi. Korkeakouluissa työskentelevien tehtävänä ei voi olla muuta kuin auttaa opiskelijoita saavuttamaan tämä päämäärä. Laatu on sitä, että korkeakoulutus avaa ovet työelämään.

Vanhassa maailmassa lukiosta valmistuneilla oli tyypillisesti edessään suora ja perinteinen reitti korkeakoulututkintoon: hae korkeakouluun, tule valituksi, käy luennoilla, valitse pääaine, löydä uusia mahdollisuuksia, vaihda pääainetta, vie opinnot päätökseen ja valmistu. Työpaikka löytyi useimmiten julkiselta sektorilta.

Nykypäivänä korkeakoulut toimivat suurelta osin vielä niin, että tarjolla on valmiit standardoidut tuotteet ja saapumisryhmittäin mietityt, itseohjautuvuuteen nojaavat opintopolut. Mitä kompleksisempia opintopolkuja ja standardoiduista valmisohjelmista poikkeavampia valintoja ja opiskelija tekee, sitä varmemmin hän kohtaa ongelmia ja haasteita palvelurakenteissa ja -ketjuissa. Palveluprosessit eivät etene rautatietermein saattaen vaihtaen vaan heittämällä: vaunu työnnetään liikkeelle ja sen annetaan kulkea itseksensä alkusysäyksen voimalla.

Tulevaisuudessa opiskelijoille olisi kyettävä tarjoamaan selkeitä ja helposti navigoitavia opintopolkuja. Nykypäivän opiskelijan valintoja ohjaa tarve löytää tasapaino työn, elämän, koulun ja toimeentulon välillä. Korkeakoulun kyky vastata odotuksiin ja tarpeisiin tarkoittaa standardoitujen tuotantolähtöisten toimintamallien ja palvelurakenteiden korvaamista nykyistä joustavammilla, aikaan istuvilla ja tehokkailla prosesseilla ja ohjelmilla sekä oppimista tukevilla ratkaisuilla. Menestyäkseen korkeakoululle ei riitä, että koulutustuote on kunnossa. Uusien osaamisperusteisten opetussuunnitelmien, työelämässä ja projekteissa oppimisen rinnalle tarvitaan uudenlaista opiskelijakohtaamista ja -hallintaa.

Opiskelijapysymä tuloksellisuuden kulmakivenä

Uudessa tuloksellisuuteen perustuvassa rahoitusmallissa tulosta, valmistumisesta ja työllistymisestä tai opinnoissa etenemisestä ei varmisteta strategisessa mielessä maksimoimalla määrällistä sisäänottoa. Päinvastoin: korkeakoulun on tuloksellisuutta ja tuottavuutta tavoitellessaan huolehdittava ennen kaikkea opiskelijoiden pysymästä.

Opiskelijapysymällä ja sen hallinnalla tarkoitetaan kokonaisvaltaisesti niitä tekijöitä ja korkeakoulun toimia, jotka saavat opiskelijat kiinnittymään opintoihinsa, opiskelemaan sinnikkäästi ja tavoitteellisesti. Pysymästä huolehtiminen ei ole vain yksittäisen opettajan tai opinto-ohjaajan vastuulla, vaan se koskettaa myös muuta korkeakoulu-yhteisöä – yhtäläillä opinto-asioita hoitavia kuin muutakin hallinto- ja tukipalveluhenkilöstöä.

Vincent Tinton (1993) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden pysymä toteutuu parhaiten, kun koulutusorganisaatio on aidosti sitoutunut palvelemaan opiskelijoita. Asiakaspalvelulähtöisyys haastaakin ammattikorkeakoulun strategista toimintatapavalintaa: tuotantolähtöisistä ja ryhmiä varten suunnitelluista palvelumalleista ja -rakenteista on päästävä irti.

Opiskelijapysymä pitäisi tunnistaa selkeästi yhtenä pedagogisen strategian kulmakivenä. Pysymälle asetettavat tavoitteet ja implementointi edellyttävät tänä päivänä opiskelijoiden yksilöllistä kohtaamista, monipuolista tilannetietoa opiskelusta ja proaktiivista opintojen tukemista. Haastavaa tilanteessa on se, että opiskelijoiden valmiudet ja odotukset opintoja kohtaan voivat olla hyvin erilaisia taustoista käsin. Nykyajan opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen joukko.

Valitettavasti opiskelijapysymän hallinta ontuu vielä monessa kohtaa. Tieto ja sen käyttö on vajavaista päätöksenteon ja toiminnanohjauksen tukena. Strategioissa ei keskitytä riittävästi opiskelijoiden tukikäytäntöjen muutostarpeisiin. Resurssien käytön suunnittelussa on parantamisen varaa, ja opiskeluelinkaaren kattava ohjausmalli on puutteellinen. Arjessa on vielä liikaa tilanteita, joissa opiskelija on oman onnensa nojassa. Kukaan ei ole varmistamassa hänen saattamistaan opintojen – palveluketjun – seuraavaan vaiheeseen.

Kansainväliset esimerkit esikuvina

Opiskelijapysymää, opintojen sujuvaa ja nopeaa etenemistä tavoiteltaessa lukukausimaksut eivät ole välttämätön ehto eivätkä missään tapauksessa suomalaisen opiskelukulttuurimuutoksen perimmäinen ajuri. Jos tavoitellaan opiskelukulttuurin muuttamista, maksuton korkeakouluopiskelu voi tulevaisuudessakin olla osa hyvinvointiyhteiskuntamme tarjoamia palveluita. Kaikissa tapauksissa korkeakoulujen on kuitenkin aihetta miettiä paradigman muutosta suhtautumisessaan ja vastuunotossa opiskelijoistaan.

Artikkelin alussa siteerattu professori Holmström kertoo, että MIT:ssä kaikista opiskelijoista kannetaan vastuu. Amerikkalaisessa korkeakoulumaailmassa on tapana, että jokaiselle opiskelijalle määrätään oma professori, jonka tehtävänä on pitää huolta opiskelijasta sekä tämän oppimisesta ja etenemisestä opinnoissa. Opiskelijoiden hyvinvointi ja tyytyväisyys on kunnia-asia ja opetuksen laadun taie. (Holmström 2015.)

Sillä, että opiskelijat saadaan sitoutettua opintoihinsa ja he valmistuvat määräajassa, saavutetaan huomattavia etuja. On tutkittu, että esimerkiksi USA:ssa 15 000 opiskelijan korkeakouluissa yhden prosentin parannus opiskelijapysymässä tehostaa toimintaa noin 1,4 miljoonan dollarin arvosta (Sousa 2015). Älykkäästi toimivat korkeakoulut kanavoivat paremmasta tuloksesta kertyvät varat takaisin kehitysohjelmiinsa opiskelijoiden menestyksen parantamiseksi ja saavat siten vieläkin enemmän tuottoa tekemilleen investoinneille.

Miten muutos opiskelijapysymässä sitten saadaan aikaan? Parhaiten menestyneissä korkeakouluissa lähestymistapa ja opiskelijapysymien sekä opintojen etenemisen seuranta ja hallinta on kokonaisvaltaista – se on sisäänrakennettu toimintakulttuuriin. Turvautuminen yksistään dataan,

strategiaan tai kokemukseen ei ole riittävää, vaan nämä kolme päätekijää on yhdistettävä onnistuneesti.

Käytännössä menestyvät korkeakoulut ovat hivuttaneet teknologiaa oleellisen tiedon keruuseen, arvioineet pysymäriskejä ja tyyppitelleet riski-opiskelijoita. Hankittua tietoa on käytetty menettelytapojen arviointiin ja resurssien jakoon. Hallintamalli on yhdistänyt keskeiset koulutus- ja tuki-funktiot, joita on johdettu määrätietoisesti. Strategiassa on määritelty selkeät päämäärät, jotka on mittaroitu, ja yksiköille on asetettu tulostavoitteet niiden saavuttamiseksi. Oppimis- ja hallintokäytäntöjen arvioinnissa on keskitytty opiskelijakokemuksiin. Myös viestinnässä ja kommunikoinnissa käytetään teknologiaa apuna, ja koko opiskeluelikaaren ajaksi mietittyjä kontaktipalveluita täydennetään verkkoavusteisilla itsepalveluilla.

Kilpailuetu ja menestys syntyvät tyytyväisestä opiskelijasta

Ammattikorkeakoulut etsivät nyt menestystekijöitä, joilla erottautua ja pärjätä kansainvälistyvillä, lukukausimaksuihin nojaavilla koulutusmarkkinoilla. Paras kilpailutekijä on motivoitunut ja tyytyväinen opiskelija. Kun haetaan suomalaisen ammattikorkeakoulun menestystekijöitä tuloksellisuutta painottavassa yhteiskunnallisessa ilmapiirissä, on löydettävä ennen kaikkea laatuun nojaavia kilpailutekijöitä, joilla varmistetaan opiskelijoiden sitoutuminen ammattikorkeakouluopintoihin.

Ammattikorkeakoulujen kannattaa osana strategiatyötään tarkastella vakavalla mielellä omaa business-malliaan ja miettiä ansaintalogiikoita, joilla omia opiskelijoita tuetaan parhaalla mahdollisella tavalla heidän opinnoilleen asettamiensa päämäärien saavuttamisessa. Patenttiratkaisua tähän ei ole, mutta kun keskitymme opiskelijaan, johdamme tiedon avulla ja varmistamme tuen niin opetuksessa kuin sitä tukevissa palvelufunktioissa, edistämme opiskelijoiden sitoutumista opintoihinsa ja siten opiskelijapäsymän hallintaa.

Tulevaisuuden menestyvässä ammattikorkeakoulussa oppimisesta kannetaan vastuu ja opiskelijasta välitetään!

Lähteet

- Berner, A-S. 2015. ”Yliopiston pitäisi olla koulu.” HS-analyysi. Helsingin Sanomat. 8.3.2015.
- Demetriou, C. & Schmitz-Sciborski, A. 2011 ”Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future.” – R. Haynes (toim.). *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention*. Norman, OK: The University of Oklahoma. 300–312.
- Holmström, B. 2015. Professori Bengt Holmströmin haastattelu. Helsingin Sanomat. 8.3.2015.
- Kim, W. C. & Mauborgne, R. 2010. *Sinisen meren strategia*. Hämeenlinna: Talentum.
- Raivio, K. 2015. ”Yliopistoissa opiskeluun suhtaudutaan löperösti.” Mielipide. Helsingin Sanomat. 23.1.2015.
- Sousa, T. 2015. *The Secret to Student Success: Effective Practices to Boost Student Retention and Graduation Rates*. Washington DC: Blackboard.
- Tinto, V. 1993. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kirjoittajat



Merja Alanko-Turunen

yliopettaja, FT, KTM, Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
merja.alanko-turunen(a)haaga-helia.fi

Petri Alkiora

koulutusjohtaja, OTL, VTK, Poliisiammattikorkeakoulu,
petri.alkiora(a)poliisi.fi

Reija Anckar

koulutusohjelmajohtaja, KTT, FM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
reija.anckar(a)haaga-helia.fi

Sinikka Blom

lehtori, TtM, Jyväskylän ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
sinikka.blom(a)jamk.fi

Elina Jouppila-Kupiainen

lehtori, THM, FM, Mikkelin ammattikorkeakoulu,
elina.jouppila-kupiainen(a)mamk.fi

Ari Hälikkä

hallintojohtaja, FM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
ari.halikka(a)haaga-helia.fi

Ulla Keto

lehtori emerita,
ulla.keto(a)gmail.com

Liisa Kiviniemi

yliopettaja, TtT, Oulun ammattikorkeakoulu,
liisa.kiviniemi(a)oamk.fi

Kirsi Koivunen

yliopettaja, TtT, Oulun ammattikorkeakoulu,
kirsi.koivunen(a)oamk.fi

Tommo Koivusalo

program Manager, KTM, Haaga-Helia StartUp School,
tommo.koivusalo(a)haaga-helia.fi

Hannu Kotila

yliopettaja, KT, Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
hannu.kotila(a)haaga-helia.fi

Altti Lagstedt

lehtori, opinnäytetyökoordinaattori, DI, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
altti.lagstedt(a)haaga-helia.fi

Johanna Lahti

kehittämispäällikkö, KTM, Laurea-ammattikorkeakoulu,
johanna.lahti(a)laurea.fi

Rauni Leinonen

yliopettaja, KT, TtM, Kajaanin Ammattikorkeakoulu,
rauni.leinonen(a)kamk.fi

Anu Moisis

yliopettaja, tekn.lis., AmO, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
anu.moisis(a)haaga-helia.fi

Kimmo Mäki

yliopettaja, KTT, KL, AmO, Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
kimmo.maki(a)haaga-helia.fi

Susanna Niinistö-Sivuranta

vararehtori, KT, FM, Laurea-ammattikorkeakoulu,
susanna.niinisto-sivuranta(a)laurea.fi

Annu Niskanen

lehtori, KL, YTM, Jyväskylän ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
annu.niskanen(a)jamk.fi

Pauliina Nurkka

kehittämispäällikkö, DI, BBA, Laurea-ammattikorkeakoulu,
pauliina.nurkka(a)laurea.fi

Päivi Rinne

koulutuspäällikkö, YTT, Seinäjoen ammattikorkeakoulu,
paivi.rinne(a)seamk.fi

Hanna-Mari Rintala

opintoasiainpäällikkö, HTM, Seinäjoen ammattikorkeakoulu,
hanna-mari.rintala(a)seamk.fi

Mika Saranpää

koulutuspäällikkö, FL, työnohjaaja, Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
mika.saranpaa(a)haaga-helia.fi

Mika Tenhu

koulutusohjelmajohtaja, LitM, KM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Vierumäen kampus,
mika.tenhu(a)haaga-helia.fi

Liisa Vanhanen-Nuutinen

yliopettaja, TtT, Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
liisa.vanhanen-nuutinen(a)haaga-helia.fi

Tuija Vasikkaniemi

opetuksen kehittämispäällikkö, PsT, Seinäjoen ammattikorkeakoulu,
tuija.vasikkaniemi(a)seamk.fi

Esa Viklund

kehittämispäällikkö, HTM, Savonia-ammattikorkeakoulu,
esa.viklund(a)savonia.fi

Tuija Vanttinen

opetusjohtaja, TtL, Mikkelin ammattikorkeakoulu,
tuija.vanttinen(a)mamk.fi