

Helena Kangastie (toim.)

OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN HYVINVOINTIALALLA – KOKEMUKSIA JA KÄYTÄNTEITÄ UUDESTA TOIMINTATAVASTA



Rovaniemen
ammattikorkeakoulu
University of Applied Sciences
LUC

Rovaniemen ammattikorkeakoulu

julkaisusarja C 41

**OSAAMIS- JA
ONGELMAPERUSTAINEN
OPPIMINEN
HYVINVOINTIALALLA
– KOKEMUKSIA JA KÄYTÄNTEITÄ
UUDESTA TOIMINTATAVASTA**

Helena Kangastie (toim.)

2013

ROVANIEMEN AMMATTIKORKEAKOULU

Julkaisutoiminta

Kehitys- ja palveluyksikkö

Jokiväylä 11 C

96300 Rovaniemi

puh. 020 798 4000

www.ramk.fi/julkaisutoiminta

julkaisut@ramk.fi

ISSN 1239-7741

ISBN 978-952-5923-74-2 (nid)

ISBN 978-952-5923-75-9 (PDF)

Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C nro 41

© RAMK University of Applied Sciences

Rovaniemi 2013

Viimeistely Outi Kokkonen

Kannen kuva Seven-1

Paino Kopijyvä Oy

Taitto Kopijyvä Oy

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
Helena Kangastie, TtM, lehtori, TKI-vastaava.....	5
1.OSAAMISPERUSTAINEN OPETUSSUUNNITELMA – UUDISTAMISTA, KEHITTÄMISTÄ, MUUTOSTA JA OPPIMISTA.....	7
Helena Kangastie, TtM, lehtori, TKI-vastaava.....	7
2.KEHITTÄVÄ ARVIOINTI OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAISESSA OPPIMISESSA.....	21
Helena Kangastie, TtM, lehtori, TKI-vastaava.....	21
3.OPETUSSUUNNITELMIEN UUDISTAMINEN KOULUTUSOHJELMISSA – KOKEMUKSIA KEHITTÄMISPROSESSISTA.....	30
3.1. OPETUSSUUNNITELMA HOITOTYÖN OPETUKSEN JA OPPIMISEN PERUSTA	30
Outi Törmänen, TtT, yliopettaja.....	30
3.2. KOMPETENSSEILLA KOHTI JAETTUA ASIANTUNTIJUUTTA	42
Kaisa Turpeenniemi, yliopettaja, FT, KL, ThM (fysioterapia).....	42
3.3. LIIKUNNAN JA VAPAA-AJAN KOULUTUSOHJELMAN OPETUSSUUNNITELMA OPPIMISEN PERUSTANA	55
Heikki Hannola, TtL, yliopettaja	55
4.OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN – KOKEMUKSIA HYVINVOINTIALAN TOTEUTUKSISTA.....	65
4.1. AIKUISOPISKELUA TUKEVA MONIMUOTO-OPETUS SAIRAAHOITAJAKOULUTUKSESSA	65
Outi Törmänen, TtT, yliopettaja, hoitotyön koulutusohjelma.....	65
Susanna Kantola, TtM, lehtori, hoitotyön koulutusohjelma	65
4.2. FYSIOTERAPIAN OPINTOJEN ALKUUN ONGELMAPERUSTAISESTI.....	73
Jaana Huovinen, LitM, lehtori (liikuntatieteelliset aineet),.....	73
Paula Korteniemi, FM, lehtori (suomen kieli ja viestintä)	73
4.3. MATKALLA KOHTI TULEVAISUUTTA, JOTA EI VIELÄ OLE... ..	77
Tommi Haapakangas, lehtori.....	77
Jouko Lukkarila, lehtori.....	77

4.4. OPETTAJUUDEN ÄÄRELLÄ - KOKEMUKSIA OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN TOTEUTTAMISESTA AIKUISKOULUTUKSESSA.....	86
Helena Kangastie, TtM, lehtori, TKI-vastaava.....	86

JOHDANTO

Helena Kangastie, TtM, lehtori, TKI-vastaava

Jatkuvasti muuttuva toimintaympäristö haastaa suomalaisia korkeakouluja reagoimaan muutoksiin tietoisella, tavoitteellisella ja pitkäjänteisellä toiminnalla. Toimintaympäristöstä nouseviin haasteisiin vastaamisessa myös ammattikorkeakoulujen on oltava ajanhermolla ja etsittävä erilaisia vaihtoehtoja toimintatapojen uudistamiseksi. Toimintatapojen uudistamisen perustana ovat ammattikorkeakoulujen lakiin kirjoitetut tehtävät ja niiden mahdollisimman laadukas ja vaikuttava toteuttaminen. Tällöin pohdittavaksi tulee kysymys, miten oppiminen ja opetus olisi suunniteltava ja toteutettava, jotta kyetään vastaamaan työelämän ja yksilön tarpeisiin. Laajan tehtäväkokonaisuuden ymmärtäminen edellyttää myös kysymään, miten tutkimus- kehitys- ja innovaatiotoiminta on suunniteltava ja toteutettava, jotta se palvelee aluetta ja työelämää. Ja vielä näiden lisäksi on kysyttävä, miten ammattikorkeakoulussa integroidaan tehtäväalueet niin, että saadaan osaajia, tutkijoita, kehittäjiä, innovaatiota, yhteistyötä, kumppanuutta ja alueellista sekä kansainvälistä verkostoitumista.

Rovaniemen ammattikorkeakoulussa näihin muutoksiin ja haasteisiin lähdettiin vastaamaan vuonna 2009 uudistetulla strategialla. Strategiassa kuvattiin ammat-tiosaamisen kehittymisen edellyttävän koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan yhdistämistä uudeksi oppimisenäkemykseksi. Vuonna 2010 käynnistettiin laaja pedagoginen kehittämisprosessi, jonka tavoitteeksi asetettiin vuonna 2013 valmiiksi kehitetyt ja käyttöön otetut osaamisperustaiset opetussuunnitelmat sekä ongelmaperustainen oppiminen (Problem Based Learning).

Hyvinvointialan koulutusohjelmien opettajat osallistuivat aktiivisesti kehittämistoimintaan rakentaen osaamisperustaisia opetussuunnitelmia, olemalla mukana pilot-tikokeiluissa ja jakamalla kokemuksen kautta hankittua osaamista eri koulutus- ja keskustelutilaisuuksissa.

Ammattikorkeakoulun strategisilla valinnoilla voidaan ohjata ja vaikuttaa opetussuunnitelman ja oppimisen tapojen ratkaisuihin. Kuitenkin vasta arkitodellisuus ja kehittämisen avulla aikaansaatu tiedostettu muutos tulee ilmi siinä, miten opettajat ovat ymmärtäneet oman työnsä, ja miten vanhat käytännöt ovat muuttuneet uudenaikaisiksi toimintatavoiksi.

Tässä julkaisussa kuvataan Rovaniemen ammattikorkeakoulun (RAMK) hyvinvointialan koulutusohjelmien osaamisperustaisen opetussuunnitelman rakentamista ja

ongelmaperustaisen oppimisen toteuttamista. Artikkeleissa tuodaan monipuolisesti esille kehittämisen kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta. Luku yksi avaa osaamisperustaista opetussuunnitelmaa. Toisessa luvussa kerrotaan kehittävästä arvioinnista osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessä. Luvussa kolme kuvataan hoitotyön, fysioterapian sekä liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmis- sa tehtyä osaamisperustaisen opetussuunnitelman rakentamistyötä ja sen tuloksia. Luvussa neljä tuodaan esille kokemuksia osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimi- sen suunnittelusta ja toteutuksista. Kokemusten avulla esitetään laajasti osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen tulevaisuuden kehittämisen haasteita.

1. OSAAMISPERUSTAINEN OPETUSSUUNNITELMA – UUDISTAMISTA, KEHITTÄMISTÄ, MUUTOSTA JA OPPIMISTA

Helena Kangastie, TtM, lehtori, TKI-vastaava

Johdanto

Suomalaisissa korkeakouluissa opetussuunnitelmatyö on edelleen hyvin ajankoh- taista. Sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ovat edenneet integroitumisessa osaksi eurooppalaista korkeakoulutusaluetta. Kansallisella tasolla tätä kehitystyötä on ohjannut opetusministeriö (ks. tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viite- kehys). Integroituminen osaksi eurooppalaista korkeakoulujärjestelmää on tuonut ammattikorkeakoulujenkin opetussuunnitelmatyöhön uusia mahdollisuuksia ja haasteita. Lisäksi omat haasteensa ammattikorkeakoulujen kokonaisvaltaiselle pe- dagogiselle kehittämistyölle ovat tuoneet sen päätehtävien, koulutus-, tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitystyö, integroitumisen vaateet.

Opetussuunnitelmien uudistamiseen ovat viime vuosina vaikuttaneet myös raken- teellinen kehittäminen ja koulutustarpeiden muutokset. Kainulainen (2012) toteaa pedagogisen uudistumisen olevan ammattikorkeakoulukentän sisältäpäin noussut oman toiminnan kehittämisprosessi. Tämä on osin sattumalta ajoittunut samaan ai- kaan kuin ulkoapäin tulleet uudistumisen paineet esimerkiksi rakenteellinen kehit- täminen. (Kainulainen 2012, 17)

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman uudistamis- ja kehittämisprosessi voi an- toisimmillaan ja hyvin suunniteltuna olla hyvä oppimisen ja yhteisen ymmärryksen rakentamisen paikka koko ammattikorkeakoululle. Kriteereinä osaamisperustaisen

opetussuunnitelman hyvälle uudistamis- ja kehittämisprosessille ovat suunnitelmallisuus, huolellisuus ja pitkäjänteisyys. Pedagogisessa johtamisessa on huomioitava sekä uudistamisprosessin aikana rakentunut ja kirjoitettu opetussuunnitelma että opetussuunnitelman kehittämisprosessi.

Tarkastelen tässä artikkelissa Rovaniemen ammattikorkeakoulun (RAMK) osaamisperustaisen opetussuunnitelman uudistamis- ja kehittämisprosessia. Aluksi kuvaan yleisellä tasolla osaamisperustaisen opetussuunnitelman lähtökohtia ja taustoja osana pedagogista kehittämistä. Tämän tarkastelun jälkeen kuvaan uudistamis- ja kehittämisprosessia RAMKissa. Pohdinnassa tarkastelen opetussuunnitelman uudistamis- ja kehittämisprosessia kulttuurin muutoksen ja pedagogisen johtamisen näkökulmista.

Taustaa ja lähtökohtia osaamisperustaiselle opetussuunnitelmalle

Osaamisesta ja oppimisesta on tullut yhä tärkeämpää yhteiskunnan muuttumisen myötä. Eri tutkimusten mukaan osaamisperustaisuus ja osaaminen ovat käsitteinä moniselitteisiä. Työelämän näkökulmasta työntekijän osaamista on luonnehdittu käsitteillä *competence*, mon. *competences* ja *competency*, mon. *competencies*. *Competence* käsitteellä tarkoitetaan työntekijän kapasiteettia kohdata työn vaatimukset ja suoriutua tietyistä tehtävistä tuottamalla odotettu työntulos. *Competency* käsitteenä viittaa työntekijän potentiaaliin ja erityispiirteisiin. Näitä ovat esimerkiksi tietoperusta, motiivi, ominaisuudet ja sosiaaliset roolit. Käsitteiden erottelussa *competencyä* voidaan pitää yläkäsitteenä, joka sisältää kaikki ne *competences*, joita yksilöllä odotetaan olevan suoriutuakseen tehtävästä laajalla skaalalla tyydyttävästä asiantuntijan huippu-suoritukseen. Karkeasti tarkastellen näyttää siltä, että eurooppalaisessa käsitteistöissä pääpaino on osaamisen *competence*-perustaisessa tarkastelussa, kun amerikkalainen traditio painottaa *competency*-näkökulmaa. (Mäkinen–Annala 2010.)

Oppimiseen vaikuttavien muutostekijöiden haasteita on kuvattu mm. FinnSight 2015 -raportissa seuraavasti: globaalin toimintaympäristön muutokset, yhteiskunnalliset muutokset, työelämän ja yhteiskunnan muutokset, teknologiassa tapahtuva kehitys ja tiedon tuottamisessa ja tietämyksen muodostumisessa tapahtuvat muutokset. Muutostekijöiden pohjalta on valittu ja kuvattu seuraavat tulevaisuuden osaamisalueet: oppimisen neurologinen, kognitiivinen, motivationaalinen ja sosiaalinen perusta, oppimista tukevat ihmisläheiset teknologiat, teknologian muokkaamat toimintaympäristöt sekä mobiilin ja hajautetun työn johtaminen, elinikäisen oppimisen käytännöt, koulutusjärjestelmä ja epämuodollinen oppiminen ja kansalaisvalmiudet, elämän hallinta ja sosiaaliset innovaatiot. Osaamisalueet eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ovat keskenään riippuvaisia. (Finn-Sight 2015, 41–43.) Osaamisen ja

oppimisen laajat kansainväliset ja kansalliset muutostekijät vaikuttavat sekä yksilöihin että yhteisöihin. Monimutkaisessa maailmassa yksilön osaaminen ei enää riitä, vaan osaaminen ja oppiminen ovat yhä enemmän yhteisöllistä tiedon rakentamista ja rakentumista.

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset koskettavat myös ammattikorkeakoulujen toimintaa ja erityisesti pedagogiikkaa. Suomalaisissa korkeakouluissa opetussuunnitelmatyö on jälleen hyvin ajankohtaista ja myös ammattikorkeakoulut ovat yliopistojen tavoin integroitumassa entistä tiiviimmin osaksi eurooppalaista korkeakoulutuksen aluetta. Euroopassa yhtenäisen korkeakoulutusalueen rakentaminen tuo opetussuunnitelmatyöhön uusia mahdollisuuksia, mutta samalla uudenlaisia haasteita. (Auvinen ym. 2007, 7.) Mäkinen ja Annala (2010) ovat tarkastelleet osaamisperustaisen opetussuunnitelman monia merkityksiä korkeakoulutuksessa. Heidän mukaansa osaamisesta on viime aikoina syntynyt Euroopan unionin (EU) talous- ja koulutuspolitiikkaa yhdistävä trendikäs käsite. Työvoimapolitiisessa arkikielessä osaamisella usein tarkoitetaan ajantasaista työtehtävistä suoriutumista nopeasti muuttuvilla työmarkkinoilla. Korkeakoulutuksen diskursseissa osaamisella viitataan työelämän ja koulutuksen väliseen problemaattiseen suhteeseen.

Laadittaessa osaamisperustaisia opetussuunnitelmia on huomioita kiinnitettävä entistä enemmän taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Työelämän muutosten jatkuva ennakointi on ammattikorkeakoulun pedagogisen kehittämisen keskiössä. Säännöllinen yhteistyö ja keskustelu työelämän kanssa vaikuttavat keskeisesti pedagogiseen kehittämistyöhön. Kotila (2012, 26) toteaa ammattikorkeakoulujen 20-vuotisen historian ajan toiminnan pohjautuneen työelämän muutoksiin. Näistä muutoksista on seurannut myös oman aikansa pedagoginen keskustelu siitä, mitä tulisi oppia, mikä on paras tapa oppia, miten tulisi opettaa ja millaisessa ympäristössä. Viimeisimpinä keskustelun teemoina ovat olleet nyt ja tulevaisuudessa tarvittavat työelämän taidot, ns. geneeriset taidot ja työelämässä tarvittava osaaminen sekä se, miten ne parhaiten saavutetaan.

Vanhanen-Nuutinen ym.(2012) ovat kuvanneet ammattikorkeakoulun näkökulmasta työelämän muutoksia ja hahmotelleet niistä esille tulevia pedagogisia haasteita. Nämä haasteet liittyvät oppimiseen ja opetuksen järjestämiseen liittyviin tavoitteisiin ja konkreettisesti opetussuunnitelmaan sisältyviin ratkaisuihin ja menetelmiin. Työelämän muutoksina he esittävät osaamisen muutokset, toimintaympäristöjen muutokset ja työn tekemisen tavan muutokset. Nämä muutokset tuovat esille seuraavia dilemmoja: erityisosaaminen ja yleinen työelämäosaaminen, kansainvälinen ja paikallinen toimintaympäristö ja yksilölliset diilit ja yhteisöllisyys. (Vanhanen-Nuutinen ym. 2012, 259–273.) Näihin haasteisiin ammattikorkeakoulu vastaa kokonaisvaltaisella kehittämisellä, johon linkittyvät ammattikorkeakoulu-

laissa määritellyt tehtäväalueet, opetus-, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta ja aluekehitystyö. Tässä toiminnassa keskeisenä työvälineenä on osaamisperustainen opetussuunnitelma.

Osaamisperustainen opetussuunnitelma osana pedagogista kehittämistä

Opetussuunnitelma-ajattelua voidaan tarkastella erilaisten kehitysvaiheiden ja teorioiden kautta. Poikela ja Poikela (2005) ovat tarkastelleet tällaisia teorioita Pettigrewin (1985) ja Poikelan, (Poikela 1999) erottelun pohjalta. Formismi näkyy opetussuunnitelmissa samankaltaisuutena, jolloin esimerkiksi ohjaava valtion organisaatio huolehtii normien ja tarkastusten avulla, että saman koulutusalan ja koulutusasteen kaikissa kouluissa on samanlaiset opetussuunnitelmat. Tämä ajattelu on jo historiaa, koska päätösvaltaa valtioselta on hajautettu alueellisesti ja paikallisesti. Mekanistinen ajattelutapa ilmenee siinä tavassa, jossa koulutuksen tavoite- ja sisältövaatimukset julkituodaan vastaavuuksina niille kvalifikaatioille, joita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan. Yhteiskunta ja työelämä kehittyvät koulutusta nopeammin ja nämä kvalifikaatioiden väliset suhteet joudutaan keskustelemaan aika ajoin uudelleen. Organistinen ajattelutapa yhdistää opetussuunnitelman systeemi-seksi järjestelmäksi. Tällöin kokonaisuus muodostuu osista ja osista muodostuu kokonaisuus. Integroitu opetussuunnitelma on muodostettu rakenteeltaan esimerkiksi sisältö- ja taitoalueiltaan erilaisista opetusmoduleista. Kontekstualismi ilmenee suunnittelussa pedagogisen toiminnan yleisen ja erityisen kontekstin huomioimisena. Suunnittelun lähtökohtana ei riitä samankaltaisuus, kvalifikaativastaavuus tai rakenteiden säätelyn tavoittelu. Tässä ajattelutavassa kohteeksi otetaan osaamista tuottavien oppimis- ja ohjausprosessien suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. (Poikela ja Poikela 2005, 28–29.)

Mäkinen ja Annala (2010) korostavat, että kun puhutaan osaamisperustaisesta koulutuksesta, tulisi huomiota kiinnittää siihen, mihin tarkoitukseen (ammatti) korkea-koulutusta ja sen opetussuunnitelmaa halutaan käyttää. Tarkoituksellista olisi myös pohtia sitä, millaisen opetussuunnitelmateoreettisen viitekehyksen varassa eri lähestymistapoihin tai paradigmoihin nojautuva opetussuunnittelu toteutetaan.

Kotila (2012) toteaa ammattikorkeakoulupedagogiikassa tapahtuneen merkittävän siirtymän, joka liittyy siihen, että opetussuunnitelma- ja koulutusohjelman pedagogisten ratkaisujen rinnalla puhutaan enemmän oppimisympäristöistä. Tätä kautta oppimiskeskusteluun on tullut kontekstuaalisen oppimiskäsityksen elementtejä, jossa korostetaan oppimisympäristön laatuun liittyviä ratkaisuja. (Kotila 2012, 29–30) Ammattikorkeakoulupedagogiikassa tämä käänne näkyy eri tavoin. Luokahuoneopetukselle etsitään vaihtoehtoisia toteutustapoja työelämän oppi-

misympäristöistä (Mutanen–Kotila 2012, 7). Ammattiosaamisen rinnalla korostetaan myös yleisiä, geneerisiä taitoja. Mutanen (2012) mukaan korkeakoulutusta ei voi kuitenkaan pitää vain tietyn ammattitaidon opetteluna. Ammattikorkeakoulun lakisääteisissä tehtävissä korostetaan kasvattamista tieteelliseen sivistykseen. Tämä ilmenee kyknä selkeään argumentointiin, olemassa olevan tiedon kriittiseen tarkasteluun ja uuden tiedon luomiseen. (Mutanen 2012, 130.) Haasteellista on rakentaa osaamisperustainen opetussuunnitelma siten, että kaikki esitetyt reunaehdot täytyvät. Opetussuunnitelmien rakentamiseen ja rakentumiseen myös ammattikorkeakoululaissa määritellyt tehtävät tuovat oman haasteensa. Miten integroida opetus-, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta toisiinsa.

Kuten osaamisella myös opetussuunnitelma-käsitteellä on monia merkityksiä. Karppinen (2008) kuvaa opetussuunnitelmaa monikerroksisena, sillä se on sekä dokumentti että prosessi. Se pitää sisällään vaihteellisesti etenevän opetussuunnitelmatyön, johon sisältyy monia sisäkkäisiä prosesseja, kuten esimerkiksi yksilöiden ja tiimien vuorovaikutussuhteet ja kulttuuriset prosessit. Opettajien arkityössä opetussuunnitelma prosessina näyttäytyy kehittämistyönä. Opiskelijalle opetussuunnitelma on opiskelua ohjaava käsikirja, opettajalle ja opinto-ohjaajalle se on opinto-ohjauksen väline. Työnantajille ja yhteistyökumppaneille opetussuunnitelma on tiedonlähde. (Karppinen 2008, 220.) Mäkisen ja Annalan (2010) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun henkilöstön puheessa osaamisen käsite tuli usein esille. Tutkittavat kuvasivat opetussuunnitelmaa osaamisen käsitteen avulla, ja osaaminen toistui puheessa erilaisina johdannaisina. He puhuivat muun muassa ydinosaamisesta, sisältöosaamisesta, osaamisen tunnisteista ja osaamisen alueista. Heillä oli myös yliopistolaisia tiiviimpi yhteys työelämään, johon osaamisen käsite eittämättä kytkeytyi.

Auvinen ym. (2007) kuvaavat opetussuunnitelmaa ammattikorkeakoulun pedagogisen johtamisen keskeisenä työvälineenä. Pedagoginen johtaminen on ensisijaisesti oppimisen ja osaamisen johtamista. Karppinen (2008) toteaa opetussuunnitelmaprosessin määrittävän kouluorganisaation toimintaprosessiksi ja liittyvän koulutuksen järjestämiseen ja kehittämiseen. Oppivan organisaation toteutuminen opetussuunnitelman kehittämistoiminnassa tuo mukaan keskeiset prosessit: tietämyksen eli tiedon hallinnan ja osaamisen kehittämisen, joihin molempiin opetussuunnitelma liittyy. Tässä ajattelussa pedagoginen johtajuus on tiedon ja osaamisen johtamista, ja opetussuunnitelmaan sisältyy näin ollen myös strategisia ulottuvuuksia. (Karppinen 2008, 221–222.)

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman laatiminen ja toteuttaminen vaatii uudenlaista pedagogista johtajuutta, toimintaympäristöön liittyvien kulttuurillisten asioiden ymmärtämistä ja kykyä muutosprosessien hallintaan. Karppisen (2008) mu-

kaan opetussuunnitelmatyö pitkántähtäimen kehittämisprosessina voidaan mieltää osana ammattikorkeakoulun yleistä strategiaa sekä muutos- ja viestintäprosessina. Näihin lähtökohtiin kiinnittyneenä opetussuunnitelman käytäntöjen kehittämis-kohteet liittyvät osaamisen kehittämiseen, tiedon luomisen prosesseihin ja viestintää. (Karppinen 2008, 231.) Opetussuunnitelmatyön johtaminen on pitkäjänteistä ja systemaattista toimintaa, käytäntöjen kehittämistä ja tiedon luomisen prosessien ohjaamista arkipäivän suunnittelutyössä.

Osaamisperustaisten opetussuunnitelmien uudistamis- ja kehittämisprosessi Rovaniemen ammattikorkeakoulussa

Rovaniemen ammattikorkeakoulun (RAMK) strategia luo perustan opetussuunnitelmien kehittämiseksi. RAMKin Tulevaisuus Pohjoisesta -strategiassa 2020 painotetaan ammattiosaamisen kehittymisen edellytyksenä koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan yhdistämistä uudeksi oppimisenäkemykseksi. Ammattiosaamisen lähtökohtana ovat työelämälähtöiset osaamismäärittelyt ja kansainvälistymisen haasteet. Uudet opetussuunnitelmat pohjautuvat näihin määrittelyihin ja niitä on rakennettu yhdessä työelämän kanssa. Avoimet oppimisympäristöt ja uudet oppimismenetelmät rohkaisevat ennakkoluulottomaan, yhteisölliseen oppimiseen. Opiskelijalähtöinen ja uudistuva opetus varmistaa opiskelijoiden yksilöllisen oppimisen. Opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen monipuolinen kehittäminen tarjoaa välineitä osaamisen kehittämiseksi. Strategiset tavoitteet ovat uudenlaisen oppimiskulttuurin rakentamisen tukipilareita eli vahvasti ääneen lausuttua ja kirjoitettua yhteistä tahtotilaa halutusta muutoksesta – opetuskeskeisestä kulttuurista kohti työelämälähtöistä ja -läheistä osaamis- ja ongelmaperustaista oppimiskulttuuria. (Strategia 2020.)

Muutosta lähdettiin ohjaamaan ja toteuttamaan opetussuunnitelmien uudistus- ja kehityshankkeella, OPS 2013. OPS 2013 -hankkeen tavoitteena on määrittellä strategian mukainen koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan yhdistävä uusi oppimisenäkemyks ja näihin määrittelyihin perustuva uusi työelämälähtöisiin osaamismäärittelyihin perustuva ja kansainvälistymishaasteisiin vastaava opetussuunnitelma. Hankkeessa käynnistettiin *Kokemuksesta oppimalla tulevaisuuden avaimet* (KOTA) -periaatteiden määrittely. Sisällöllisen perustan määrittelylle antoivat osaamisperustaisten opetussuunnitelmien laatiminen ja ongelmaperustaisen oppimisen periaatteet ja toimintatavat (Competence and Problem Based Learning, CPBL). RAMKilaisessa KOTA-periaatteissa määritellään arvoilmapiiri, teoriatausta, tieto, oppiminen, työelämä, oppimisympäristöt, toimintatapa sekä lisäksi yrittäjyys- ja liiketoimintaosaaminen, kansainvälisyys ja kestävä kehitys. (KOTA kuvaus liite 1.)

Määrittelyssä KOTA-periaatteissa rakennetaan tietoisesti aktiivista, osallistavaa, oppimisen

iloa ja hyvinvointia edistävää oppimiskulttuuria. Oppiminen on yhteisöllistä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumista yhteiseen tiedon rakentamiseen. KOTA rakentuu ongelmaperustaisen oppimisen periaatteille ja rikastaa tätä RAMKin hyvillä käytänteillä. Taustalla on uudistuva tietokäsitys, jolloin tieto on olemassa työelämän ilmiöissä ja tieto syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Työelämä on kiinteä osa oppimisympäristöä ja oppimisprosessia ja työelämän ilmiöt luovat perustan ja oppimisympäristön tiedon muodostumiselle. Oppiminen toteutuu monipuolisissa ja vaihtelevissa oppimisympäristöissä ja oppimisessa tavoitellaan monialaisuutta.

RAMKin oppimiskulttuurin muutoksen edistäminen käynnistyi vuonna 2010 ongelmaperustaiseen oppimiseen kouluttautumisella ja osaamisperustaiseen opetus-suunnitelmatyöhön liittyvällä selvitystyöllä. Koulutustilaisuuksissa ja yhteisissä kokoontumisissa KOTA-päivillä keskusteltiin yhdessä uudenlaisen oppimiskulttuurin rakentamisesta. Yhteisissä keskusteluissa esitettiin kysymyksiä ja etsittiin vastauksia osaamisen ja oppimisen kysymyksiin. Päämääränä ei ollut yksinäisyyden ja yhden totuuden aikaansaaminen, vaan moniäänisyyden esille tuonti opettajien erilaisissa työkuultuureissa.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman laatimista ja kehittämisprosessia ohjasi rehtorin hyväksymä Rovaniemen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman 2013 laatimisen perusteet -asiakirja. Lisäksi opetussuunnitelmatyön eteneminen kuvattiin vaiheittain etenevänä prosessina. Kehittämistyö eteni osaamisperustaisten opetussuunnitelmien työelämälähtöisellä uudistamistyöllä. Työelämässä tarvittavasta osaamisesta käytiin keskusteluja sidosryhmäseminaareissa sekä neuvottelukuntien ja työelämäkumppanien tapaamisissa. Opetussuunnitelmatyöhön nimettiin työryhmät, jotka ohjattiin suunnittelemaan tehtyjen työelämän selvitysten pohjalta koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit ja laatimaan niiden osaamiskuvaukset. Osaamiskuvausten laadinnassa ja osaamistavoitteiden määrittelyssä työelämän ja opiskelijoiden aktiivinen edustus oli tärkeää.

Opetussuunnitelmatyö eteni ja ohjattiin toteutuvaksi annetun ohjeistuksen mukaisesti ja työn laatua varmistettiin tekemällä ops-katselmoinnit prosessin eri vaiheissa. Ensimmäisessä katselmoinnissa kohteena olivat määriteltyjen kompetenssien työelämärelevanssi, RAMKin profiilin ja painoalojen huomiointi kompetenssimäärittelyissä, kompetenssien ja valittujen opintojaksojen yhteensopivuus, opintojaksojen ajoituksen mielekkyys ja tarkoituksenmukainen jakautuminen erilaisiin opintoihin ja jakautuminen teemoihin. Toisessa katselmoinnissa keskiössä olivat edellisessä katselmoinnissa sovittujen korjaustoimenpiteiden toteutuminen, osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien asettuminen tasoille 6 ja 7 sekä arviointimenetelmien määrittely. Kolmas katselmointi toteutettiin ennen opetussuunnitelmien vahvista-

mispäätöstä. Valmiit osaamisperustaiset opetussuunnitelmat vahvistettiin keväällä 2013 kaikkiin koulutusohjelmiin.

Osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen kehittämistyön prosessiin liittyi olennaisena osana kokeilut eli pilotit. Pilottien suunnittelu ja toteutus aloitettiin syksyllä 2011 ja keväällä 2012. Tuloksia esiteltiin sisäisillä Kota-kehittämispäivillä, RAMKin järjestämässä kansainvälisessä Competence and Problem Based Learning (CPBL)-konferenssissa 12.–13.4.2012 ja tuotetuissa julkaisuissa.

POHDINTA

Laajan osaamisperustaisen opetussuunnitelman uudistus- ja kehittämisprosessin toteuttaminen ja uusien ratkaisujen etsiminen ja käyttöön ottaminen edellyttää suurta muutosta ammattikorkeakoulun työ- ja toimintakulttuurissa. Mikäli ihmiset eivät ole motivoituneita osallistumaan kehittämiseen eli tietoiseen toimintaan todellisuuden muuttamiseksi paremmaksi, mitään todellista uudistumista ei tapahdu käytännön toiminnassa.

Työkulttuuri on osa organisaatiokulttuuria ja kuten koko organisaatiokulttuuri se on hitaasti muuttuva. Mäki ja Saranpää (2008) toteavat työkulttuurin olevan konkreettisten sekä abstraktien artefaktien sulauma, jossa työ on keskeisenä toiminta-alueena. Työn ympärille muotoutuu esimerkiksi ammattikorkeakouluorganisaatioissa roolit, valta- ja vastuusuhteet, odotukset, osaamisen vaatimukset, työnjakoon liittyvät kysymykset sekä työympäristö. (Mäki-Saranpää 2008, 187.) RAMKilaisessa iloa tuottavan oppimisen kulttuurin rakentamisessa tavoitellaan yhteisöllisyyden, yhteisopettajuuden ja asiantuntijuuden jakamisen avulla siirtymää opetus- ja opettajakeskeisestä kulttuurista kohti osaamis- ja oppimiskulttuuria. Tämä edellyttää kuitenkin jatkuvasti yhteisiä keskusteluja ja pohdintoja esimerkiksi osaamisesta, oppimisesta, arvioinnista, työelämäyhteistyöstä, opettajan roolista ja opetuksesta sekä johtamisesta.

Oppimisen iloa tuottavan kulttuurin muutoksessa korostetaan oppimisen yhteisöllisyyttä. Ilola ym. (2008) toteavat, että yhteisöllisyys ei ole yksiselitteinen käsite, mutta yleisesti se nähdään ilmiönä, joka tuottaa sekä yksittäiselle ihmiselle että organisaation toiminnalle jotakin tavoittelemisen arvoista. Yhteisöllisyydellä, tuloksella ja työn laadulla vaikuttaa tutkimustenkin mukaan olevan keskinäinen yhteys. Yhteisöllisyyden määrittelyyn liitetään toistuvasti myös käsitteet tunne, emotionaalisuus ja luottamus. Kokemus yhteisöllisyydestä tarvitsee tuekseen kokemuksen yhteisistä päämääristä ja luottamuksellisesta ilmapiiristä. Lisäksi tarvitaan tunne siitä, että on olemassa jotakin yhteistä jota voidaan jakaa. (Ilola ym. 2008, 37–38.)

RAMKissa yhteisöllisyyttä edistetään luomalla edellytyksiä ja olosuhteita henkilöstön yhteiseen kokemukselliseen oppimiseen osaamisperustaisten opetussuunnitelmien laatimisessa ja ongelmaperustaisen oppimisen opettelussa.

Muutoksen johtamisessa ja uudenlaisen kulttuurin rakentamisessa myös johtamisella on oma tärkeä paikkansa ja roolinsa. Millaista on kokonaisvaltainen johtaminen, johtamistoiminnan osaaminen. Mäki ja Saranpää (2008) ovat tarkastelleet johtamisosaamista Ståhlen, Sotaraudan ja Pöyhösen (2004) kirjoittaman teoksen Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen mukaan. Tässä teoksessa johtaminen määritellään kolmesta näkökulmasta olevana osaamisena. Näkökulmia ovat substanssi-, rakenne- ja prosessiosaaminen, ja näissä kaikissa korostuu yhteisö ei yksilö. Kolme jäsentävää näkökulmaa auttavat hahmottamaan johtamisen toimintaa johtajien ja opettajien työn rajapinnoilla. Käytännön näkökulmasta voidaan kysyä useita todellisuutta paljastavia kysymyksiä: miten organisaatiossa suunnitellaan tavoitteet, miten suunnitelmista edetään toimintaan, miten toiminnan onnistumista arvioidaan ja miten edetään kehittämisen syklissä. Näihin kysymyksiin vastaamisessa paljastuu konkretia eli organisaation kulttuuri. (Mäki– Saranpää 2008, 184–187.) Näiden kysymysten avulla voidaan lähestyä myös RAMKin pedagogisen kehittämisen muutosprosessia, johtamista ja ohjausta toimintana. Miten syväle haluttu ja ohjattu muutos on edennyt ja miten se näkyy toiminnassa? Rovaniemen ammattikorkeakoulun laaja pedagoginen uudistus on uuden haasteen äärellä. RAMKin toiminta loppuu 31.12.2013 ja Lapin ammattikorkeakoulu aloittaa toimintansa 1.1.2014. Muutos ja matka jatkuu kohti uutta kehittämistä, uutta todellisuutta, jossa yhteisen kulttuurin rakentaminen on vasta alkumetreillä.

LÄHTEET

- Auvinen, P. – Hirvonen, K. – Dal Maso, R. – Kallberg, K. – Putkuri, P. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Osoitteessa http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf. 2.11.2013.
- FinnSight 2015 paneelien raportit. Tieteen teknologian ja yhteiskunnan näkymät. 2006. s. 41–43. Osoitteessa http://www.tekes.fi/Julkaisut/finnsight_2015_laaja.pdf. 2.11.2013.
- Kainulainen, S. 2012. Tieto ja sen hyödyntäminen. – Teoksessa Käytäntöä tutkimassa (toim. H. Kotila ja A. Mutanen), 11–19. Haaga-Helian puheenvuoroja 2/2012. Vantaa: Multiprint.
- Karppinen, A. 2008. Opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen tukena. – Teoksessa Osaamisen muutosmatkalla (toim. A. Töytäri-Nyrhinen), 219–235. Helsinki: EditaPrima Oy.
- Kotila, H. 2012. Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöissä. –teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2 (toim. H. Kotila ja K. Mäki, K), 26–34. Helsinki: EditaPrima Oy.
- Mutanen, A. 2012. Tutkimuskulttuurista. – Teoksessa Käytäntöä tutkimassa (toim. H. Kotila ja A. Mutanen, A , 119–132. Haaga-Helian puheenvuoroja 2/2012. Vantaa: Multiprint.
- Mutanen, A. – Kotila, H. 2012. Käytäntöä tutkimassa. – Teoksessa: Käytäntöä tutkimassa (toim. H. Kotila ja A. Mutanen), 7–8. Haaga-Helian puheenvuoroja 2/2012. Vantaa: Multiprint.
- Mäki, K. – Saranpää, M. 2008. Tulkintoja, tekoja, aikoja ja tiloja – johtaminen ammattikorkeakouluissa. – Teoksessa Osaamisen muutosmatkalla (toim. A. Töytäri-Nyrhinen), 179–203. Helsinki: EditaPrima Oy.
- Mäkinen, M. – Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Osoitteessa http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=346. 2.11.2013.
- Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

- Poikela, E. – Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelmateoria, kehittäminen ja suunnittelu. – Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. (toim. E. Poikela ja S. Poikela), 27–52. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Vanhanen-Nuutinen, L. – Laitinen-Väänänen, S. – Väänänen, I. 2012. Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. – Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. (toim. H. Kotila ja K. Mäki), 259–275. Helsinki: EditaPrima Oy.

Julkaisemattomat

- Tulevaisuus Pohjoisesta Strategia 2020. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.
- KOTA. Kotaa rakentamaan. Kokemuksesta Oppimalla Tulevaisuuden Avaimet. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.
- Rovaniemen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien uudistus- ja kehityshanke. OPS 2013.

LIITE 1.



Kokemuksesta Oppimalla Tulevaisuuden Avaimet

Arvoilmapiiri	KOTA tarkoittaa aktiivisen, osallistavan, oppimisen iloa tuottavan ja hyvinvointia edistävän oppimiskulttuurin rakentamista. KOTA rohkaisee kokeilemaan, tekemään yhdessä ja jopa erehtymään. Erehtyminen ja virheiden tekeminen ovat elämän realiteetteja ja virheistä tulee voida oppia. KOTA on herkeämätöntä yritysysteistyön ja kansainvälistymisen edistämistä. KOTA integroi oppimisen, TKI-toiminnan ja kansainväliset kumppanuudet.
Teoriatausta	KOTA rakentuu ongelmaperustaisen oppimisen periaatteille. Jokainen ramkilainen hallitsee ongelmaperustaisen oppimisen periaatteet ja toimintatavat. KOTA rikastaa ongelmaperustaista oppimista RAMKin olemassa olevilla hyvillä käytänteillä.
Tieto	KOTA perustuu uudistavaan tietokäsitykseen. Tieto on olemassa aidoissa työelämän ilmiöissä ja tieto syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tietoja pitää osata hyödyntää ja soveltaa. Tieto ilman taitoja ei tuota riittävää osaamista. Taitoja pitää harjoitella.

Oppiminen	Oppiminen on yhteisöllistä. Se on opiskelijoiden, opettajien ja työelämän sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumista yhteiseen tiedon rakentamiseen.
Työelämä	Työelämä on kiinteä osa oppimisympäristöä ja oppimisprosessia. Aidot työelämän ilmiöt luovat perustan ja oppimisympäristön tiedon muodostumiselle.
Oppimisympäristöt	Oppiminen tapahtuu monipuolisissa ja vaihtelevissa oppimisympäristöissä. Oppimisympäristöjä ovat RAMKin kampusten lisäksi mm. laboratoriot, virtuaaliympäristöt, kansainvälisten kumppaneiden tarjoamat ympäristöt, työelämä ja TKI-hankkeet.
Toimintatapa	<p>KOTA tarkoittaa ennakkoluulottomuutta monialaisuuden edistämiseksi oppiaine-, koulutusohjelma- ja/tai toimialarajat ylittäen, Lapin korkeakoulukonsernin sisäistä liikkuvuutta edistäen. KOTA hyödyntää aktiivisesti RAMKin strategisten painopistealueiden rajapintoja.</p> <p>Opiskelija on aktiivinen, vastuullinen oman oppimisensa subjekti. Opettaja on oppimisen asiantuntija, oppimisen ohjaaja ja mahdollistaja. Opettaminen on tiimityötä. Opetussuunnitelma suunnitellaan ja toteutetaan monialaisesti yhdessä.</p>
Yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen	Yritteliään asenteen tukeminen ja kasvattaminen on KOTA-oppimismallin läpileikkaava lähtökohta. Hyvät tuote-, palvelu- ja yritysideoita viedään käytäntöön liiketoimintaosaamisella. Tuotteistus-, markkinointi- ja myyntitaidot sisältyvät kaikkien RAMKin opiskelijoiden ammatiosaamiseen.
Kansainvälisyys	Kansainvälistyminen pohjautuu kumppanuuksuhteiden syventämiseen sekä suomalaisten ja kansainvälisten opiskelijoiden ja työntekijöiden yhteistyön ja monikulttuurisuuden edistämiseen. Kaikkiin tutkintoihin sisällytetään kansainvälinen osio.
Kestävä kehitys	Edistämme kestävästä kehityksestä ja työelämän kehittymisestä huolehtimalla tarpeellisista ja käytettävissä olevista voimavaroista. KOTA tavoittelee ihmisen ja yhteisön hyvää elämää. KOTA-toimintatapa tarkastelee oppimista ja työelämän kehittämistä kestävästä kehityksen periaatteita noudattaen.

2. KEHITTÄVÄ ARVIOINTI OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAISESSA OPPIMISESSA

Helena Kangastie, TtM, lehtori, TKI-vastaava

Johdanto

Käsityksemme tiedosta ja sen luonteesta ohjaa käsityksiämme myös oppimisesta ja osaamisesta. Korkeakoulujen(kin) arviointikäytännöt paljastavat, millainen oppimiskäsitys ohjaa opettajien toimintaa. Oppimisen ja opetuksen tutkimuksissa on havaittu opiskelijoiden toimintaa ohjaavan enemmän tapa, jolla heitä arvioidaan, kuin opetussuunnitelma, johon opetuksen tavoitteet ja toteutus on kuvattu ja kirjattu. (Poikela 2002.) Arvioinnin kehittäminen on keskeinen haaste osaamisperustaisten opetussuunnitelman rakentamisvaiheessa. Ongelmaperustaiseen oppimiseen siirtyminen edellyttää myös oppimisen ja arvioinnin välisen suhteen tarkempaa pohtimista ja arviointimenetelmien ja arviointiosaamisen kehittämistä.

Saranpään (2012) mukaan ammattikorkeakouluissa on rakennettu jo vuosien ajan osaamisperustaisia opetussuunnitelmia. Useimmiten se on tarkoittanut ”learning outcomes” kuvaamista, joka ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa on suomennettu moni eri tavoin esimerkiksi oppimistulokset, oppimistavoitteet, osaamistavoitteet). Tyypillisimmin käsite on kuvattu osaamisen arvioinnin kohteena eli asioina, joihin osaamisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota. Kuitenkin se, millä perusteella osaaminen hyväksytään –kriteerit– on lähes kokonaan jäänyt kuvaamatta. Kriteerit eli osaamisen tasoja erottelevat tekijät tuovat julki osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa hyväksyttävän tason ja muut osaamiselle tutkinnossa määriteltävät tasot. (Saranpää 2012, 68-73.) Kehittävän arvioinnin näkökulmasta huomio

kohdistuu sekä oppimisprosessin että osaamisen eli tuotoksen arviointiin unohtamatta kokonaisvaltaista itsearviointia.

Oppimista ja osaamisen prosesseja yhdentävä arviointi ottaa huomioon tiedon kontekstuaalisen luonteen ja oppimisen kontekstisidonnaisuuden. Tällaisessa arvioinnissa kvalifikaatioiden mittaamiseen perustuva arviointi jää taakse ja lähtökohdaksi tulee yhteiskunnallisen todellisuuden ja ammatin vaatiman osaamisen arviointi. Arvioinnin tehtäväksi tulee tiedon tuottaminen kaikille sitä tarvitseville. Arvioinnissa kontekstualismi tarkoittaa huomion kiinnittämistä toimintaprosessiin ja toimijoiden ratkaisuihin prosessin eri vaiheissa. Tällöin analyysin perustekijöitä ovat konteksti, prosessit ja tulokset. Kontekstualismi näkyy pedagogisessa toiminnassa siten, että suunnittelun ja arvioinnin kohteeksi otetaan osaamista tuottavien oppimis- ja ohjausprosessien suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. (Poikela, E. 2002; Poikela, E ja Poikela, S. 2006: ks myös Poikela, E. 2013) Kontekstiperustainen arviointi haastaa myös opettajien osaamisen. Miten kehittää arviointiosaamista siten, että edetään perinteisestä kvalifikaatioiden mittaamiseen perustuvasta arvioinnista kohti oppimisen ja osaamisen prosessit yhdentävää arviointia.

Tarkastelen tässä artikkelissa aluksi arviointia yleisesti osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessä. Tämän tarkastelun jälkeen kuvaan arviointi osaamisen kehittämistä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Lopuksi pohdin arvioinnin kehittämistä ja sen osaamista opettajan työn näkökulmasta.

Arviointi osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessä

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tuottaa työelämään osaavia, sivistyneitä työntekijöitä, joilla on osaamista myös tutkia, kehittää työelämää ja innovoida uusia asioita. Poikela, E(2005) toteaa, että korkeakouluilta vaaditaan oppimista ja osaamista tuottavien prosessien hallintaa ja niiden erityislaadun esille tuomista. Hänen mielestään Bolognan prosessin syvin tarkoitus on tieteen- ja ammattialojen vaatimien ydin-, perus- ja erityispätevyysien tunnistaminen. Tärkeää on myös toiminnallista osaamista tuottavien pedagogisten prosessien näkyväksi tekeminen.

Siirryttäessä osaamis- ja ongelmaperustaiseen oppimiseen, sen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, keskeisenä asiana esille nousee myös arviointi. Herää kysymyksiä, miten osaamista ja oppimista arvioidaan, niin, että fokus on oppimisen ja osaamisen aikaansaamisessa. Korkeakoulu ei yksin voi tarjota osaamisperustaista koulutusta. Osaamisperustainen opetussuunnitelma vaatii koulutuksen prosessien (suunnittelu, toteutus, arviointi, kehittäminen) toteuttamista yhteistyössä työelämän ja työyhteisöjen kanssa (Saranpää 2012,72). Ongelmaperustainen oppiminen korostaa myös työelämän roolia oppimisen ja osaamisen tuottamisessa ja niiden arvioin-

nissa. Arviointi on myös ongelmaperustaisen oppimisen kehittämisen keskeinen haaste (Poikela, E ja Poikela, S.2005,49).

Arviointi on perustoiminta, joka on välttämätöntä huomioida jo opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa. Kokonaisvaltainen ajattelu arvioinnin huomioimisessa jo opetussuunnitelman laatimisen alkuvaiheessa tarkoittaa eri näkökulmien kannalta asian miettimistä ja aukikirjoittamista. Tämä prosessi johtaa kysymään, mitä arvioidaan, miten arvioidaan ja kuka osallistuu arviointiin. Saranpää (2012) korostaa autenttisen työn ympäristöjen mukaan ottamista, jotta osaaminen konkretisoituu muuksi kuin toiveiksi ja uskomuksiksi (Saranpää 2012,72). Samaa näkökulmaa korostaa myös Poikela ja Poikela (2006) todetessaan, että arviointi ei voi rajoittua vain siihen, mitä opiskelijoiden ja opettajien välisissä toiminnoissa tapahtuu, vaan työelämä on myös arvioinnin keskeinen ympäristö. Opetussuunnitelmia laadittaessa työelämän on oltava vahvasti eri prosessin vaiheissa mukana tuottamassa työelämän näkemystä osaamisen ja oppimisen tavoitteisiin, niiden toteuttamiseen ja arviointiin.

Osaamis- ja ongelmaperustaista arviointia kehitettäessä ollaan peruskysymysten äärellä. Mitä on oppiminen ja osaaminen ja miten niitä arvioidaan. Kysymyksiin vastaaminen edellyttää syvälle arviointiajatteluun menemistä, jolloin kysytään mm. millainen tieteellinen paradigma arvioinnin kehittämisen taustalta löytyy ja millaisia tieto-, oppimis- ja ammattikäsitteitä arviointitavat heijastavat (Poikela 2002). Opetussuunnitelmien dokumentit rakentuvat erilaisista tietoinneista, kielestä ja havainnollistavasta aineksista ja perustuvat laatijoiden omaksumiin käsitteisiin. Opetussuunnitelmaan tulee näkyville laatijoidensa käsitykset tiedosta, oppimisesta sekä tulkinnat asiantuntijuudesta ja siihen tarvittavasta osaamisesta. (Karppinen 2008,229.) Valintojen taustalla on aina arvottaminen. Saranpää (2012) toteaa, että osaamisperustainen opetussuunnitelma on aina julkituotu ja arvotettu koonti niistä asioista, mitä pidetään olennaisena osaamisena. Laatijat tekevät valintoja kunakin toimialan ja koulutusohjelman osaamisen kaikkeudesta. (Saranpää 2012,76.) Osaamisesta, oppimisesta ja arvioinnista on hyvä käydä keskustelua osaamis- ja ongelmaperustaisen opetussuunnitelman laatimisen prosessissa. Heikkinen (2005) toteaa, että opetussuunnitelmien uudistukset eivät ole johtaneet arviointimenetelmien uudistamiseen ja prosessiarvioinnin merkityksen korostamiseen. Oppimisen kontrolloimista suositetaan arviointikäytänteissä ja ne istuvat edelleen lujasti opiskelijoiden ja opettajien arjessa. (Heikkinen 2005, 149.) Yhteisen keskustelun, dialogin ja reflektion kautta arvioinnin maailmaa avautuu moniulotteisena ja moniäänisenä toimintana ja tehtävien valintojen perustana.

Arviointiosaamisen kehittäminen Rovaniemen ammattikorkeakoulussa

Rovaniemen ammattikorkeakoulussa (RAMK) on arviointiosaamista kehitetty AHOT- hankkeen aikana alkaen vuonna 2009. Hankkeen tavoitteena oli lyhyesti sanottuna: koota hajallaan oleva aihealueen kehittämistyö yhteen, järjestää osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvää koulutusta ensisijaisesti korkeakoulujen henkilökunnalle sekä tuottaa aihealueeseen liittyvää koulutus- ja tiedotusmateriaalia sekä organisoida koulutusalaakohtaiset työryhmät seitsemälle alalle (sosiaali-terveysala, kauppatieteet ja liiketalous, tekniikka, kulttuuri, luonnontieteet, kielet). Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteisten koulutustilaisuuksien lisäksi ammattikorkeakouluille on järjestetty valtakunnallisia koulutusohjelmia ja seminaareja, oppilaitos- ja koulutusalaakohtaisia koulutuksia sekä eri kehittämistyöryhmien koulutustilaisuuksia. Näissä kaikissa koulutustyypeissä on ollut Rovaniemen ammattikorkeakoulun edustus tai niitä on toteutettu Rovaniemellä tarpeen mukaan. AHOT -projektin ammattikorkeakouluille järjestämän koulutuksen keskeiset aihealueet voidaan tiivistää neljään toisiinsa kiinteästi liittyvään alueeseen, joita ovat aiemmin hankitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi, opintojen ohjaus, neuvonta ja tiedotus, osaamisperustaiset opetussuunnitelmat ja osaamisen arviointi.

Vuoden 2011 loppupuolella AHOT-hankkeessa tehdyn arvion perusteella keskeiset kehittämisen kohteet opetussuunnitelmien ja osaamisen arvioinnissa ovat arviointikriteereiden laadinnassa, mm. niiden työelämälähtöisyyden terävöittämisessä ja kuvauksen selkeyttämisessä, sekä niistä johdettujen arviointikäytäntöjen kehittämisessä.

RAMKissa käynnistyi vuonna 2010 uudistuneen strategian myötä laajamittainen ja kokonaisvaltainen pedagoginen kehittämisprosessi. Pedagogisen uudistumisen tavoitteena oli vastata kansainvälisiin (esim. Bolognan prosessi, EQF-tutkintojen viitekehys) ja kansallisiin ammattikorkeakouluja koskeviin haasteisiin. Kehittämisen organisoimiseksi valmisteltiin hanke, opetussuunnitelmien uudistus- ja kehityshanke, OPS2013. Hankkeen tavoitteena oli määrittellä RAMKin strategian mukainen koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan yhdistävä uusi oppimisen näkemys ja näihin määrittelyihin perustuva uusi työelämälähtöisiin osaismäärittelyihin perustuva ja kansainvälistymishaasteisiin vastaava opetussuunnitelma.

Pedagogisen kehittämisen tavoitteena on lisäksi muodostaa uusi ”ramkilainen” lähestymistapa oppimiseen yhdistämällä ongelmaperustainen oppiminen ja kompetenssijajattelu. Keskiöön otetaan opettamisen sijaan oppiminen työelämälähtöisten ongelmien kautta ja oppimisympäristöinä hyödynnetään aiempaa konkreettisem-

min työelämää ja sen toimijaverkostoja. Koulutuksen tavoitteet johdetaan työelämässä vaadittavien kompetenssien perusteella ja keskeisiksi nostetaan oppimistulosten lisäksi ennen kaikkea oppimisprosessi. Myös kehittävä arviointi ja sen osaaminen on keskeinen alue osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessä.

Kouluttautuminen uuteen oppimisajatteluun aloitettiin syksyllä 2010 ja keväällä 2011 Lapin yliopiston professori Esa Poikelan vetämällä koko henkilöstölle suunnatuilla koulutustilaisuuksilla. Samalla käynnistettiin koulutukset osaamisperustaisen opetussuunnitelman laatimisen perusteista. Myös ensimmäiset uutta pedagogista ajattelua testaavat pilotit aloittivat suunnittelutyönsä. Keväällä 2012 aloitettiin myös kehittävän arvioinnin koulutukset ja toteutettiin 12.-13.4.2012 kansainvälinen konferenssi, Competence and Problem Based Learning.

Koulutuksen suunnittelua varten perustettiin työryhmä, jonka tehtäväksi tuli suunnitella, toteuttaa ja kehittää uuteen oppimisnäkemykseen liittyvää henkilöstön osaamisen kehittämistä. Arviointikoulutusta suunnattiin aluksi piloteissa toimiville opettajille. Tämän jälkeen toteutettiin kolme arviointi koulutuspäivää koko henkilöstölle. Koulutus toteutettiin professorien Esa ja Sari Poikelan ohjaamana ongelmaperustaisella oppimisella. Lisäksi koulutuksessa käytettiin yhteistoiminnallisia, osallistavia menetelmiä. Koulutusten teemoina olivat arviointiprosessi, osaamisen arviointi, arvioinnin kehittäminen ja opetussuunnitelmatyö.

Syksyllä 2012 järjestettiin koulutustyöryhmän toimesta vielä kahden päivän arviointikoulutusta, jossa teemoina olivat oppimisen ja osaamisen arviointi sekä arvioinnin toteutustavat. Näissä koulutuksissa harjoiteltiin konkreettisesti arviointisuunnitelmien laadintaa ja osaamisen arvioinnin kohteiden ja kriteerien aukikirjoittamista. Lisäksi käytiin monipuolista keskustelua arvioinnista ja sen käytännön toteuttamisesta koulutusohjelmissa.

Arviointi osaamisen kehittäminen jatkui syksyllä 2012 ja keväällä 2013 Osataan – hankkeen eli osaamisen arviointi työssä työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintana- järjestämällä koulutustilaisuuksilla. Teemoina näissä koulutustilaisuuksissa oli opettajuuden muutos, yhteisopettajuus ja osaamisen arviointi. Kouluttajina toimivat Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettajat Katri Aaltonen ja Hannu Kotila. Näissä koulutuksissa opeteltiin yhdessä konkreettisesti osaamisen arvioinnin suunnittelua ja toteutusta. Lisäksi pohdittiin työpajoissa arvioinnin linjakkuutta.

POHDINTAA JA ARVIOINTIA

Pedagoginen muutos ja kehittävä arviointi osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessa tuo haasteita opettajan työhön ja opettajan osaamiselle. Perinteisesti korkeakoulussa käytetyt arviointimenetelmät tarkastelevat opiskelijan oppimista usein vain yhdeltä puolelta ja yhden arvioijan, opettajan näkökulmasta (Heikkinen 2005,149). Työelämän kiinnittäminen opiskelijan oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen edellyttää opettajilta aktiivista vuorovaikutusta ja työelämäläheistä toimintatapaa. Työelämä on monella tapaa kiinteä osa oppimisympäristöä ja oppimisprosessia ja täten myös tärkeässä roolissa oppimisen ja osaamisen arvioinnissa.

Kehittävässä arvioinnissa arviointimenetelmien käyttöä tulee huolella miettiä suhteessa opiskelijan oppimisen kokonaisuuteen. Mikäli halutaan tietää esimerkiksi opiskelijan vuorovaikutus- tai ryhmätyötaitojen oppimisesta ja osaamisesta, niin kirjatentti tai essee ei välttämättä kerro osaamisesta sitä olennaista. Heikkinen (2005) on eritellyt useita tutkimuksia, joissa on havaittu toimintaan liittyvän prosessiarvioinnin olevan merkityksellisempää opiskelijan oppimisen kannalta kuin tuotoksen perustuva arviointi (Heikkinen 2005, 150). Opettajat ohjaavat opiskelijoita itsearviointiin ja aktiiviseen osallistumiseen koko oppimis- ja arviointiprosessissa.

RAMKissa kehittävää arviointia ja sen osaamisen kehittämistä sai usea opettaja harjoitella uuden pedagogisen ajattelun ja toiminnan opetuskokeiluissa eli pilottitoteutuksissa. Pilottien eräänä tavoitteena oli tuottaa tietoa pedagogisen muutoksen ohjaamiseen ja johtamiseen. Syksyllä 2011 käynnistettiin viisi pilottia eri koulutusohjelmissa. Piloteissa opettajat konkreettisesti perehtyivät uuteen pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. He sovelsivat tietoja ja taitoja kehittäen opetusta, ohjausta, arviointia ja omaa pedagogista osaamistaan. Kokemuksellisen oppimisen kautta myös opettajien arviointiosaaminen kehittyi. (Kangastie ym. 2012, 3–10.) Kehittämishaasteeksi jäi myös arviointiin liittyviä asioita, kuten Kangastie ym. (2012) toteavat:

Arviointi muodostaa toteuttamamme PBL- pilotin keskeisen osan. Se kulkee yhdessä suunnittelun ja toteutuksen kanssa. Opiskelijoita arvioidaan syklin jokaisessa vaiheessa monipuolisilla ja erilaisilla tavoilla. Kokemuksemme mukaan arviointiin tulee varata yhteistä aikaa opettajien kesken ja, että reflektiivisyys ja jatkuva kriittinen arviointi arviointikäytäntöjen pohtimisessa on tärkeää” (Kangastie ym. 2012).

Pilotit osallistuivat myös tutkimukseen, jonka tavoitteena oli selvittää, millä tavoilla oppimista ja osaamista tuottavat arviointiprosessit ovat piloteissa toteutuneet ja millaisia arviointiin liittyviä haasteita ongelmaperustaisen pedagogiikan soveltaminen on tuottanut kehittävän arvioinnin näkökulmasta. Arvolan (2012) tutkimus tuottaa tutkimuksen tuloksillaan arvokasta tietoa kehittävän arvioinnin ja sen osaamisen kehittämiseksi.

Kontekstiperustaisen arvioinnin periaatteet tiedostetaan, mutta arvioinnin käsitteet ja käytännöt vaativat vielä yhteisymmärryksen luomista opettajien kesken. Opiskelijoita on osallistettu itse- ja prosessiarviointiin, mutta palautteenannon harjoittelu vaatii vielä aikaa, paikkaa ja monipuolisia käytäntöjä, jotta prosessi tuottaa laadukkaan osaamisen. Opiskelijoita tulee osallistaa kriteerien ja tavoitteiden laadintaan vielä systemaattisemmin. Työelämän osallistaminen näyttäytyi heikosti ja se vaatii kaikkiin arvioinnin vaiheisiin paljon kehittämistyötä. Prosessiarviointiin liittyvät harjoitukset vaikuttivat osaamisen tuotosarviointiin ja arvosanojen muodostamiseen, jolloin arvioinnin logiikka näytäytyi summatiivisena. Myös selkeiden kriteerien laatiminen ja soveltaminen kaipaavat harjoittelua. Prosessi- ja tuotosarvioinnin välinen ero, suhde toisiinsa sekä tarkoitukseen sopivat arviointivälineet on hyvä selkeyttää, jotta arvioidaan sellaisia kompetensseja, joita on tarkoitus arvioida. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja kehittävää arviointi tukevat yhteisopettajuutta, jota tulee vahvistaa yhteisen ymmärryksen ja käytäntöjen aikaan saamiseksi. (Arvola 2012.)

Saatua tietoa on hyödynnetty RAMKin pedagogisessa kehittämisessä erityisesti kehittävän arvioinnin ja sen osaamisen lisäämiseksi. Vuonna 2013 on kehitetty sellaisia toimintatapoja, jotka mahdollistavat ja edesauttavat yhteisopettajuuden toteutumista osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen ja kehittävän arvioinnin suunnittelussa. Tänä vuonna laadittuun ”Opettajan oppaaseen” on koottu tietoa ja ohjeita, joiden tavoitteena on auttaa opintokokonaisuuksista vastaavien opetus-, kehittämis-, ja arviointitiimien yhteisen ymmärryksen ja toiminnan rakentumista.

LÄHTEET

- Arvola, A. 2012. Haasteena arviointioppimisen ja osaamisen arviointi ongelmaperustaisissa piloteissa. Pro Gradu-työ, Lapin yliopisto.
- Heikkinen, M. 2005. Arvioinnin monet äänet- arviointimenetelmien kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa. – Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä (toim. E. Poikela ja S. Poikela), 149–164. Tampere: Vammalan kirjapaino Oy.
- Jaakkola, R. 2012. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen (AHOT korkeakouluissa projekti). Teoksessa Aluevaikuttavuutta aikuiskoulutuksella. Kokemuksia Rovaniemen ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksen toteuttamisesta ja kehittamisestä (toim. H. Kangastie ja O. Kokkonen), 55–59. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C nro 32.
- Kangastie, H. –Kylänen, M. – Kärnä, V. 2012. PBL-pilotti RAMKissa-insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä. Rovaniemen ammattikorkeakoulu, Julkaisusarja D 6. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Karppinen, A. 2008. Opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen tukena. –Teoksessa Osaamisen muutosmatkalla (toim. A. Töytäri-Nyrhinen), 219–235. Helsinki: EditaPrima Oy.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa: Koulutuksen lumoretoriikka, politiikka ja arviointi (toim. R. Honkonen). Tampere: University Press.
- Poikela, E. 2005. Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. Aikuiskasvatus 1/2005. 58–66.
- Poikela, E. 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt (toim. A. Räisänen), 61–87. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013;3. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf. 21.11.2013.
- Poikela, E. – Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelmateoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä (toim. E. Poikela ja S. Poikela, S), 27–52. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.

- Poikela, E. – Poikela, S. 2006. Arviointi ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa-teoreettisia lähtökohtia ja opettajien kokemuksia. Teoksessa Opettajan työ ja oppiminen (toim. A.R. Nummenmaa ja Välijärvi, J) 139–153. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino.
- Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2 (toim. H. Kotila ja K. Mäki), 67–88. Helsinki: EditaPrima Oy.

3. OPETUSSUUNNITELMIEN UUDISTAMINEN KOULUTUSOHJELMISSA – KOKEMUKSIA KEHITTÄMISPROSESSISTA

3.1. OPETUSSUUNNITELMA HOITOTYÖN OPETUKSEN JA OPPIMISEN PERUSTA

Outi Törmänen, TtT, yliopettaja

Tässä artikkelissa kuvataan Rovaniemen ammattikorkeakoulussa (RAMK) hoitotyön koulutusohjelmassa syksyllä 2013 käyttöön otettua osaamis- ja ongelmaperustaisen opetussuunnitelman laadintaa. Tarkastelu kohdentuu niihin perusteisiin, jotka huomioitiin laadittaessa hoitotyön opetussuunnitelman rakennetta osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen mukaiseksi AMK-tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Opetussuunnitelma on opetusta ja oppimista ohjaava ja määrittävä käsikirjoitus. Opetussuunnitelma tuo julki myös niitä arvoja ja ihmiskäsitystä, mitä koulutusohjelma edustaa (Karjalainen ym. 2007, 7). Opetussuunnitelmasta voidaan erottaa kolme ulottuvuutta: kirjoitettu opetussuunnitelma, opetettu opetussuunnitelma ja opittu opetussuunnitelma (Karjalainen ym. 2007, 28). Tässä artikkelissa rajaudutaan näistä ulottuvuuksista kirjoitettuun opetussuunnitelmaan.

Hoitotyön koulutusohjelmasta valmistuu sairaanhoitajia ja terveydenhoitajia. Opiskelijat valitaan hoitotyön koulutusohjelmaan joko hoitotyön tai terveydenhoitotyön suuntautumisvaihtoehtoon. Sairaanhoitaja (AMK) -tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä ja terveydenhoitaja (AMK) -tutkinnon 240 opintopistettä. Terveydenhoitaja (AMK) -tutkinto sisältää sairaanhoitajakoulutuksen (210 op) ja si-

ten sairaanhoitajakoulutuksen ydinosaamisen. (Opetusministeriö 2006). Opintoihin kuuluu ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003) mukaisesti perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua sekä opinnäytetyö. Terveydenhoitajakoulutuksen ammattiopintoja on vähintään 60 op, joista 30 opintopistettä toteutuu sairaanhoitajakoulutukseen sisältyvinä terveydenhoitotyön ammattiopintoina (Opetusministeriö 2006, 85).

Tulevaisuuden muuttuvissa sosiaali- ja terveydenhuollon palveluissa tarvitaan hoitotyön osaamista, mihin ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelma vastaa sairaanhoitaja (AMK) ja terveydenhoitaja (AMK) -tutkintoihin johtavalla koulutuksella. Sairaanhoitajien ja terveydenhoitajien osaaminen on avainasemassa siinä, miten laadukkaita palveluita terveydenhuollon asiakkaille tuotetaan ja kehitetään. Terveydenhuollossa tehtävät rakenteiden ja toimintatapojen muutokset asettavat myös uusia osaamisvaatimuksia ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelmasta valmistuvalle (Eriksson ym. 2013, 44). Väestön ja yhteiskunnan palvelutarpeet sekä niiden ennakointi, lainsäädäntö ja terveystaloudelliset linjaukset tulee huomioida opetussuunnitelmia laadittaessa, jotta valmistuvilla terveystalouden ammattilaisilla on laaja-alaista osaamista vastata terveydenhuollon asiakkaiden tarpeisiin ja toimintaympäristön muuttuviin haasteisiin. Työelämän osaamistarpeet ja niissä tapahtuvien muutosten hallinta edellyttää ennakointiosaamista myös koulutuksessa ja sen uudistamisessa, sillä ammatillisen koulutuksen tehtävä on osaltaan ohjata ammatin alan kehitystä.

Ammattikorkeakoulutuksesta valmistuvilta edellytetään ammattikorkeakoulutukselle asetettujen yleisten ammatillisten valmiuksien hallintaa ja tietyn ammattitoiminnan – kuten sairaanhoitajan tai terveydenhoitajan ammattien – edellyttämää osaamista. Osaamisperustaisuutta opetussuunnitelmassa edellyttää myös lainsäädäntö. Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa opetusta työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Tehtävänä on tukea yksilön ammatillista kasvua ja palvella työelämää ja tukea aluekehitystä samalla edistäen elinikäistä oppimista. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien koulutusohjelmien ja niiden opetussuunnitelmien tulee olla laajuudeltaan vähintään kolmen ja enintään neljän lukuvuoden päätoimisten opintojen mittaisia.

Opetussuunnitelman laadinnassa otettiin huomioon niin kansainvälisesti kuin kansallisesti laaditut ohjeistukset. Euroopan parlamentin ja neuvoston (2005) direktiivissä on määritelty Euroopan unionin alueella sairaanhoitajan ammatillisen osaamisen vähimmäisvaatimukset, joihin koulutuksen tulee vastata myös Suomessa. Kansainvälisesti on laadittu myös Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (European Qualification Framework EQF), jonka avulla eri maiden kaikkien kansallisten tut-

kintojen vastaavuuksia voidaan vertailla ja kytkeä toisiinsa (Euroopan komissio 2009). EQF:ssä on kahdeksan tasoa, joissa määritellään oppimistulokset tietoina, taitoina ja pätevyyksinä. EQF:n avulla on mahdollista muun muassa vertailla myös korkeakoulujen opetussuunnitelmien yhteneväisyyttä sekä helpottaa opiskelijoiden ja työntekijöiden liikkumista joustavammin maasta toiseen.

Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen pohjalta on laadittu kansallinen tutkintojen ja muun osaamisen viitekehys (National Qualifications Framework, NQF), jossa kaikki kansalliset tutkinnot on sijoitettu jollekin kahdeksasta viitekehyksen vaatimustasosta (Opetusministeriö 2009). Ammattikorkeakoulututkinnot on sijoitettu tasolle 6, jossa samalla tasolla ovat alemmat korkeakoulututkinnot. Osaaminen on kuvattu kansallisen viitekehyksen tasolla 6 seuraavasti (Opetusministeriö 2009, 85–86):

Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Ymmärtää ammatillisten tehtävälueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat. Hallitsee edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteenalalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi.

Kykenee johtamaan monimutkaisia ammatillisia toimia tai hankkeita tai kykenee työskentelemään itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä. Kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä. Perusedellytykset toimia alan itsenäisenä yrittäjänä. Kykenee vastaamaan oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä.

Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä riittävästi suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee itsenäiseen kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieralla kielellä.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE on laatinut suosituksen edistämään ammattikorkeakoulujen yhteistä näkemystä siitä muun muassa siitä, miten NQF:ssä esitettyjä osaamistasokuvauksia sovelletaan opetussuunnitelmatyössä (Arene 2010). ARENE:n suosittaa kaikille ammattikorkeakoulututkinnolle yhteisiä kompetensseja, jotka ovat eri koulutusohjelmille yhteisiä osaamisalueita. Kompetenssit kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammatin kuuluvista työtehtävistä (Arene 2010, RAMK 2011). Yhteisten kompetenssien erityispiirteet ja tärkeys voivat vaihdella eri ammateissa, mutta ne luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Yhteiset kompetenssit ovat oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälistymisosaaminen. Jokaiseen kompetenssiin

on määritelty osaamisen kuvaus sekä ammattikorkeakoulututkinnon että ylempään ammattikorkeakoulututkinnon osalta. (Arene 2010).

Yhteisten kompetenssien lisäksi koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen perustan. Hoitotyön ammateissa vaadittava osaaminen voidaan kuvata myös kompetenssien avulla. Hoitotyön koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit muodostavat hoitotyön opiskelijan ammatillisen kehittymisen perustan. Opetussisältöjen valinta tapahtuu ensisijaisesti koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien ehdoilla ja opiskelijan työelämävalmiuksien kehittyminen substanssiosaamisen oppimisen yhteydessä. Työelämävalmiuksien kehittämisessä erityisesti pedagogisilla ja oppimisympäristöihin liittyvillä ratkaisulla on keskeinen merkitys. (Arene 2010). RAMK:n opetussuunnitelman laatimisessa osaamisperustaisuus kirjoitettuun suunnitelmaan rakentui laajoista osaamiskokonaisuuksista eli kompetensseista. Hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelmassa noudatettiin Suomen ammattikorkeakouluille osoitettua suositusta kompetenssien luokittelusta koulutusohjelmakohtaisiin ja yhteisiin kompetensseihin (Arene 2010, RAMK 2011).

Sairaanhoitajien ja terveydenhoitajien osaamista on kehitetty myös valtakunnallisesti tasalaatuiseksi ja vertailtavaksi. Sairaanhoitajakoulutuksen tulevaisuus -hanke on esimerkki, jossa päätavoitteena on ollut yhtenäistää koulutuksen sisältöjä laatimalla vähimmäisosaamisvaatimukset yleissairaanhoitajan (180 op) osaamiselle EU-direktiivi ja kansainvälinen vaatimustaso huomioiden (Eriksson ym. 2013, 45). STM:n (2012) työryhmän ehdotukset ammattikorkeakoulujen hoitotyön koulutusohjelman osaamiskuvausten päivittämisestä on otettu uudistustyössä huomioon. Keskeisiä uudistuksen perusvaatimuksia ovat potilasturvallisuuden varmistaminen, kliinisen asiantuntijuuden vahvistaminen ja näyttöön perustuvan toiminnan osaamisvaatimukset hoitotyössä. Sairaanhoitajakoulutusta tarjoavat ammattikorkeakoulut ovat yhdessä työstäneet vuosien 2011–2013 aikana sairaanhoitajakoulutuksen osaamisalueille eli kompetensseille konkreettisia tavoitteita ja sisältöjä. Yhteistyössä on yhtenäistetty sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaa enemmän kuin koko ammattikorkeakoulujen toiminnan aikana. (Sairaanhoitajaliitto 2013.)

RAMK:n hoitotyön koulutusohjelma osallistui yliopettajan johdolla valtakunnallisesti yhtenäisten kompetenssien laadintaan vuoden 2013 aikana. Hoitotyön koulutusohjelman yliopettaja toimi tässä vastuuhenkilönä. Prosessin aikana osallistujille korostettiin, että jokaisessa ammattikorkeakoulussa päätetään itse, millaisilla pedagogisilla menetelmillä opiskelijat saavuttavat vaadittavat kompetenssit. Keväällä 2013 osaamisalueiden työstäminen oli jo niin pitkällä, että valmistella olevien kompetenssien hyödyntäminen opetussuunnitelmassa oli mahdollista ja järkevää. Koulutusohjelmakohtaisiksi kompetensseja olivat asiakas- ja potilaslähtöisyys,

hoitotyön eettisyys ja ammatillisuus, johtaminen ja yrittäjyys, kliininen hoitotyö, näyttöön perustuva toiminta ja päätöksenteko, ohjaus ja opetus, sosiaali- ja terveyspalveluiden laatu ja turvallisuus, sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristö, terveyden ja toimintakyvyn edistäminen sekä vuorovaikutus ja kumppanuus. Opetussuunnitelmaan kompetensseille määriteltiin tavoiteltava osaaminen, joka opiskelijalla tulee olla koulutuksen päättyessä. Kompetenssit ohjasivat opintojaksojen osaamistavoitteiden laadintaa. Virallisesti kansallisesti uudistetut sairaanhoitajakoulutuksen osaamisalueet ja niiden keskeiset sisällöt julkistetaan loppuvuodesta 2013, jonka jälkeen niitä voidaan hyödyntää laadittua opetussuunnitelmaa tarkennettaessa.

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien perusta on viime vuosina muuttunut oppiainejakoisista, opetuksen lähtökohdista rakennetuista suunnitelmista kohti ihmisen kokonaiskehityksen huomioon ottamista ja ammatillisen kasvun tukemiseen perustuvia suunnitelmia (Ammattikorkeakoulun rehtorineuvosto 2007, 22). Opetussuunnitelman tulee mahdollistaa opiskelijoiden oppiminen koulutusorganisaation strategian ja pedagogisen strategian lähtökohtien ja periaatteiden mukaisesti. RAMK:ssa opetussuunnitelmatyön taustalla oli oppimisenäkemyksen uudistaminen. Opetussuunnitelmien avulla tavoitellaan ammattiosaamisen kehittymistä, mikä edellyttää koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan yhdistämistä uudeksi oppimisenäkemykseksi (RAMK Strategia 2020, RAMK 2011).

Hoitotyön koulutusohjelmassa opetussuunnitelmatyön lähtökohtana oli RAMKn oppimisenäkemys, jota oli työstetty KOTA (Kokemuksesta Oppimalla Tulevaisuuden Avaimet) - ja OPS 2013 -hankkeissa (RAMK 2011). Oppimisenäkemyksen pohja rakentui ongelmaperustaisen oppimisen periaatteille. Ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa on oleellista integroida yhteen koulutuksen ja työn elementit, koska koulutuksessa on kyettävä tuottamaan ammatillista osaamista. (Poikela ja Poikela 2002, 55–74.) Ongelmaperustaisuus oppimisprosessissa tukee reflektiivisyyden, vuorovaikutuksellisuuden, kokemuksellisen oppimisen ja työssä oppimisen taitoja (Moisio ja Sirkka 2002, 202–214), jotka kaikki ovat olennainen osa sairaanhoitajan ja terveydenhoitajan ammattia. Yhteistyö- ja tiedonhankintataidot sekä metakognitiiviset taidot painottuvat ongelmaperustaisessa oppimisessä, joten oppimisenäkemyksen vahvuutena oleva työelämälähtöisyys on luontevasti yhdistettävissä oppimisprosessiin hoitotyön ammattilaiseksi.

Oppimisenäkemyksen mukaan oppimisen lähtökohtana ovat työelämässä kohdattavat ongelmat ja toiminnan keskiössä on opiskelijan ammatillinen kasvu. Oppiminen on yhteisöllistä, opiskelijoiden, opettajien ja työelämän sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistä osallistumista uuden tiedon rakentamiseen. Opiskelija ymmärretään aktiiviseksi, vastuulliseksi oman oppimisensa subjektiksi. Opiskelijalta edellytetään

motivaatiota ja kykyä ohjata omaa oppimistaan tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Opettajan keskeisin rooli on toimia oppimisen asiantuntijana, oppimisen ohjaajana ja mahdollistajana. RAMKn uudistettu oppimisenäkemyks merkitti myös irrottautumista oppiainelähtöisestä opetuksen suunnittelusta ja opettajakeskeisestä opetuksen toteuttamisesta (RAMK 2011, 2013).

Hoitotyön opetussuunnitelma rakennettiin siten, että se mahdollistaa osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen. Opetussuunnitelmaa laadittaessa muodostettiin oppimisprosessi laajoista kokonaisuuksista, joissa hoitotyön perus- ja ammattiopintoihin yhdistyy ammattitaitoa edistävä harjoittelu kiinteäksi osaksi opiskelijan ammatillista kasvua. Opintojaksot muodostettiin sisällöllisesti integroimalla laajoja osaamisalueita eli kompetensseja siten, että opetussuunnitelma ohjaa opetuksen ja oppimisen etenemistä ymmärrettävästi kohti tulevan ammatin vaatimuksia. Opetussuunnitelma on kirjoitettu sekä opiskelijoille että opettajille. Yksittäiset opintojaksot yhdistyvät laajemmiksi kokonaisuuksiksi, jolloin opiskelijalla on oppimisprosessissa mahdollisuus kokonaisuuksien hallintaan ja ymmärtävään oppimiseen (Karjalainen ym. 2007, 53–55). Opetussuunnitelma mahdollistaa opettajille toteuttaa osaamis- ja ongelmaperustaista opetusta erilaisissa yhteisöllisissä oppimisympäristöissä yhdessä opiskelijoiden ja työelämän kanssa. Laadittu opetussuunnitelma on ongelmaperustaisen periaatteen mukaisesti riittävän avoin, jolloin se mahdollistaa erilaisia näkökulmia ja lähtökohtia opiskeltaviin sisältöihin tuoden kuitenkin opiskelijoille esille myös ilmiöiden kompleksisuutta (Nummenmaa ja Virtanen 2003, 41). Esimerkkinä tässä artikkelissa on opetussuunnitelman rakenne hoitotyön suuntautumisvaihtoehdossa (Kuvio 1).

Vuositeema	Opintojakso		
1. Hoitotyöhön perehtyjä	Ammatillinen osaamisperusta hoitotyössä 10 op <ul style="list-style-type: none"> Opiskelutaidot korkeakoulussa Sairaanhoidtaja ja terveydenhoitaja ammattina 		
	Turvallinen hoitotyö 15 op <ul style="list-style-type: none"> Asiakkaan terveyden edistäminen Kliiniset taidot hoitotyössä Turvallinen lääkehoito 		
	Näyttöön perustuva toiminta hoitotyössä 10 op <ul style="list-style-type: none"> Potilasturvallinen ja eettinen hoitotyö Hoitotiede hoitamisen perustana Ruotsin kieli 	Kliinisten taitojen harjoittelu 5 op	
	Terveyden edistäminen perheen hoitotyössä 10 op <ul style="list-style-type: none"> Vauvaperheen hoitotyö Lapsiperheen hoitotyö 	Äitiyshuollon ja lapsiperheen hoitotyön harjoittelu 10 op	
			60 op
2. Hoitotyöhön harjaantuja	Kliininen osaaminen sisätautipotilaan hoitotyössä 10 op <ul style="list-style-type: none"> Potilasturvallisen sisätautipotilaan hoitotyö Sisätautipotilaan hoitotyön prosessi 		Sisätautipotilaan hoitotyön harjoittelu 10 op
	Kliininen osaaminen kirurgisen potilaan hoitotyössä 10 op <ul style="list-style-type: none"> Kirurgisen hoitotyön perusteet Kirurgisen potilaan hoitotyö 		Kirurgisen potilaan hoitotyön harjoittelu 10 op
	Terveyden tukeminen mielenterveys- ja päihdehoitotyössä 10 op <ul style="list-style-type: none"> Ennaltaehkäisevä ja tukeva mielenterveyshoitotyö Kriisi- ja päihdetyö 		Mielenterveys-, kriisi- ja päihdehoitotyön harjoittelu 10 op
			60 op
3. Hoitotyön soveltaja	Ikääntyneen toimintakyvyn tukeminen 10 op <ul style="list-style-type: none"> Gerontologinen hoitotyö Kotisairaanhoito 		Gerontologisen hoitotyön ja kotisairaanhoidon harjoittelu 10 op
	Opinnäytetyö 20 op <ul style="list-style-type: none"> Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta Opinnäytetyöprosessi 		
	Päätöksenteko päivystys- ja vastaanottohoitotyössä 5 op <ul style="list-style-type: none"> Hoidon tarpeen arviointi päivystys- ja vastaanottohoitotyössä 		Päivystys- ja vastaanottohoitotyön harjoittelu 5 op
	Vapaasti valittavat opinnot 10 op		
			60 op
4. Hoitotyön kehittäjä	Johtaminen ja kehittäminen hoitotyössä 15 op <ul style="list-style-type: none"> Johtaminen ja laadunhallinta hoitotyössä Näyttöön perustuva hoitotyö Ammatillinen kehittäminen ja yrittäjyys hoitotyössä 		Näyttöön perustuvan päätöksenteon harjoittelu 15 op
			30 op
			Yht. 210 op

Kuvio 1. Opetussuunnitelman rakenne hoitotyön suuntautumisvaihtoehdossa

RAMKn opetussuunnitelmissa kuvattiin opiskelijoiden suunniteltu ammatillinen kasvu kohti tutkinnon kompetensseina määriteltyjä osaamistavoitteita myös vuosi-teemojen avulla (RAMK 2011). Hoitotyön suuntautumisvaihtoehdossa vuositeemat opetussuunnitelmaan nimettiin: hoitotyöhön perehtyjä, hoitotyöhön harjaantuja, hoitotyön soveltaja ja hoitotyön kehittäjä. Vuositeemojen kuvauksissa pyrittiin jatkumona kuvaamaan hoitotyön opiskelijan ammatillista kasvua aloittelijasta kohti työelämän ja ammatin edellyttämää osaamista. (Kuvio 2).

<p>1. vuositeema Hoitotyöhön perehtyjä Ensimmäisen opintovuoden aikana opiskelija perehtyy turvalliseen ja eettiseen hoitotyöhön. Opiskelija kohtaa ja ymmärtää asiakkaan ja potilaan oman elämänsä kokonaisuuden asiantuntijana. Hän tuntee sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöjä ja osaa jäsentää hoitotyötä prosessin mukaisesti. Lukuvuoden päättyessä hänellä on oppimiskokemuksia kliinisestä hoitotyöstä ja valmiuksia rakentaa ammatti-identiteettiään koulutusammattinsa osaamis- ja vastuualueiden näkökulmasta.</p>
<p>2. Vuositeema Hoitotyöhön harjaantuja Toisen opintovuoden aikana opiskelija harjaantuu turvallisessa ja eettisessä hoitotyössä, terveyden ja toimintakyvyn edistämisessä sekä kliinisessä hoitotyössä. Opiskelija laajentaa osaamistaan hoitotyössä lääketieteen eri aloille. Hän osaa hyödyntää ammatillista yhteistyötä, vuorovaikutusta ja dialogia hoitotyössä. Lukuvuoden päättyessä opiskelijalla on oppimiskokemuksia moniammatillisesta hoitotyöstä ja hän osaa reflektoida osaamistaan kokemusten avulla erilaisissa hoitotyön toimintaympäristöissä.</p>
<p>3. Vuositeema Hoitotyön soveltaja Kolmannen opintovuoden aikana opiskelija soveltaa hoitotyön osaamiseen itsenäisesti kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisua. Opiskelija osaa ohjata ja opettaa asiakkaita sekä edistää heidän terveyttä ja toimintakykyään ja tehdä päätöksiä hoitotyössä näyttöön perustuen. Lukuvuoden päättyessä hänellä on oppimiskokemuksia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnasta sekä luotettavaa tiedonhankinnasta. Opiskelija osaa reflektoida ammatillista kehittymistään kriittisesti.</p>
<p>4. Vuositeema Hoitotyön kehittäjä Neljännen opintovuoden aikana opiskelija laajentaa ja kehittää osaamistaan sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristössä sekä kykenee arvioimaan palvelujen laatua. Opiskelijalla on ammatilansa edellyttämiä johtamis- ja työelämätaitoja, kansainvälistymisosaamista sekä valmiuksia yrittäjyyteen ja muutoksenhallintaan. Opintojen päättyessä hän on saavuttanut yleiset työelämän ja sairaanhoitajakoulutuksen osaamisalueet. Opiskelija osaa reflektoida ammatillista osaamistaan sairaanhoitajan työn ja urakehityksen näkökulmasta.</p>

Kuvio 2. Vuositeemat hoitotyön suuntautumisvaihtoehdon opetussuunnitelmassa

Kirjoitettu opetussuunnitelma sisälsi opintojaksojen nimet osaamistavoitteineen, opintojaksoja täsmentävät kohdennetut teemat (Kuvio 1) ja arviointikriteerit. Opintojaksot pyrittiin myös nimeämään osaamisperustaisesti ja siten myös tietoi-

sesti hälventämään oppiainejakoisuutta. Opintojaksojen sisällöissä yhdistyy sen sijaan eri oppiaineiden tietoinesta tarkoituksenmukaisesti kunkin opintojakson tavoitteisiin (RAMK 2011). Opintojaksojen tavoitteet laadittiin osaamisperustaisesti siten, että opiskelijan osaamisen taso ja ammatillinen kasvu syvenevät perehtyjästä kehittäjäksi.

KOMPETENSSIMATRIISI HOITOTYÖN KOULUTUSOHJELMA, SH VUOSITEEMA HOITOTYÖHÖN PEREHTYJÄ Ensimmäisen opintovuoden aikana opiskelija perehtyy turvalliseen ja eettiseen hoitotyöhön. Opiskelija kohtaa ja ymmärtää asiakkaan ja potilaan oman elämänsä kokonaisuuden asiantuntijana. Hän tuntee sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöjä ja osaa jäsentää hoitotyötä prosessin mukaisesti. Lukuvuoden päättyessä hänellä on oppimiskokemuksia kliinisestä hoitotyöstä ja valmiuksia rakentaa ammattiidentiteettiään koulutus-ammattinsa osaamis- ja vastuualueiden näkökulmasta. OSAAMISALUEET ELI KOMPETENSSIT																			
1. opintovuosi HOITOTYÖHÖN PEREHTYJÄ	60 op																		
Ammatillinen osaamisperusta hoitotyössä	10	X							X										X
Turvallinen hoitotyö	15					X	X				X				X				X
Näyttöön perustuva toiminta hoitotyössä	10								X		X	X							
Kliinisten taitojen harjoittelu	5			X				X	X		X	X							
Terveyden edistäminen perheen hoitotyössä	10											X		X			X	X	
Äitiyshuollon ja lapsiperheen hoitotyön harjoittelu	10			X								X		X			X	X	

Kuvio 3. Hoitotyön koulutusohjelman ensimmäisen lukuvuoden kompetenssimatriisi

Opetussuunnitelmassa havainnollistettiin kompetenssimatriisin avulla kaikille ammattikorkeakoulututkinnoille yhteisten ja hoitotyön koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien oppiminen lukuvuosittain. Kompetenssimatriisin avulla opetus-suunnitelma ja opiskelijoiden oppimisprosessi ja ammatillinen kasvu on mahdollista saada näkyväksi. Esimerkkinä hoitotyön koulutusohjelman ensimmäisen lukuvuoden kompetenssimatriisi (Kuvio 3).

X = Ilmaisee opintojakson liittyvän kyseisen osaamisalueen kehittämiseen. Liittäminen edellyttää sitä, että kyseistä kompetenssia pyritään tietoisesti kehittämään ko. opintojaksolla, osaamisalue yhdistyy opintojakson osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin.

Kompetenssimatriisista on luettavissa jokaisen opintojakson kohdalta ne osaamisalueet, joita tietoisesti pyritään kehittämään kyseistä opintojaksoa opiskeltaessa. Opintojakson osaamistavoitteet kohdistuvat kyseisiin kompetensseihin. Tästä seuraa, että kompetenssin kehittymistä myös arvioidaan opintojaksoon liittyvän arvioinnin yhteydessä. (RAMK 2011). Osaamisen arviointi on keskeinen osa oppimisprosessia. Siten kompetenssimatriisi toimii keskeisesti myös opintojaksojen arviointikriteerien laadinnan apuvälineenä. On huomattava, että opiskelijat eivät yhden opintojakson aikana opiskele pelkästään yksittäisiä kompetensseja vaan samanaikaisesti osaaminen kehittyy myös muiden kompetenssien alueella. Kompetenssin saavuttaminen sen sijaan edellyttää usean opintojakson osaamistavoitteiden saavuttamista. Yhteisten kompetenssien arviointi toteutuu koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien arvioinnin yhteydessä. Opintojaksojen arviointi perustuu määriteltuihin osaamistavoitteisiin ja niistä johdettuihin arviointikriteereihin, joiden avulla oppimistulokset ja osaamisen taso voidaan tunnistaa. Jokaisessa opintojaksossa opiskelijalla painottuu kehittyminen määritellyillä osaamisalueilla.

Hoitotyön koulutuksessa olemme osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen alkuteillä. Uudistettua opetussuunnitelmaa on toteutettu vasta kolme kuukautta tätä artikkelia kirjoitettaessa, joten opetetut ja opitut näkökulmat opetussuunnitelmaan ansaitsevat erilliset tarkastelut. On tärkeää, että opettajilla ja opiskelijoilla on aikaa myös tarkastella opetussuunnitelmaa ja kehittää nyt laadittua rakennetta. Aikaisemmat kokemukset ongelmaperustaiseen oppimiseen siirtymisestä tuovat esille, että aluksi voidaan uutta toteuttaa lähes teknisenä suorituksena yritettäessä toimia kirjaimellisesti ”oikealla tavalla” (Tiittanen 2010). Ensihavainnot osoittavat, että kriittistä keskustelua on käyty niin puolesta kuin vastaan myös Rovaniemellä. On jaksettava uskoa, että keskustelu vie asiaa eteenpäin ja osaamisen vahvistuessa painopiste tulee siirtymään enemmän oppimisen taustoihin ja opetussuunnitelmatyöhön.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007. Ammattikorkeakoulut bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektion loppuraportti. Helsinki: Edita. Osoitteessa <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%2012007.pdf>. 22.11.2013.
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.
- Applin, H. – Williams, B. – Day, R. – Buro, K. 2011. Comparison of competencies between problem-based learning and non-problem-based graduate nurses. *Nurse Education Today* 31, 129–134.
- Arene 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.
- Eriksson, E. – Merasto, M. – Sipilä, M. – Korhonen, T. 2013. Yhtenevä sairaanhoitajakoulutus vastaa tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin. *Tutkiva Hoitotyö* 11(1): 44–46.
- Euroopan komissio 2009. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF). Euroopan yhteisön virallisten julkaisujen toimisto, Luxemburg. Osoitteessa http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_fi.pdf. 22.11.2013.
- Euroopan parlamentti ja neuvosto 2005. Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2005/36/EY ammattipätevyyden tunnistamisesta. Osoitteessa <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:fi:PDF>. 27.11.2013.
- Karjalainen, A. – Lapinlampi, T. – Jaakkola, E. – Alha, K. 2007. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Akateeminen opetussuunnitelmatyö (toim. Karjalainen, A.) Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Moisio, E-L. – Sirkka, K A. 2002. Hoitotyön opetuksen kehittäminen. Teoksessa Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä (toim. Poikela, E.) Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print Oy.
- Nummenmaa, A R. – Virtanen, J. 2003. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma (toim. Nummenmaa, A R. – Virtanen, J.) Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print Oy.

- Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.
- Opetusministeriö 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopintopisteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24.
- Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.
- Poikela, E. – Poikela S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä (toim. Poikela, E.) Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print Oy.
- RAMK Pedagoginen strategia 2015. Osoitteessa https://arkki.ramk.fi/RAMK/arkisto/julkinen/pedag_strat_2015.pdf. 24.11.2013.
- RAMK Strategia 2020. Osoitteessa https://arkki.ramk.fi/RAMK/arkisto/julkinen/RAMK_Strategia_2020_painettu.pdf. 24.11.2013.
- RAMK 2011. Opetussuunnitelman 2013 laatimisen perusteet. Hyväksytty: Rehtorin päätös 8.11.2011. Painamaton lähde.
- RAMK 2013. Opetussuunnitelmat, Rovaniemen ammattikorkeakoulu 2013–2014. Osoitteessa https://soleops.ramk.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/fet?ryhmtyypp=1&amk_id=1111&lukuvuosi=4455269&valkiel=fi&koulohj_id=2114102&ryhma_id=5775353. 24.11.2013.
- Sairaanhoitajaliitto 2013. Suomalainen sairaanhoitajakoulutus uudistuu. Osoitteessa <http://www.sairaanhoitajaliitto.fi/?x57461386=128830058>. 27.11.2013.
- STM 2012. Koulutuksella osaamista asiakaskeskeisiin ja moniammatillisiin palveluihin. Ehdotukset hoitotyön toimintaohjelman pohjalta. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2012:7.
- Tiittanen, H. (toim.) 2010. Ongelmaperustaisen oppimisen arkea hoitotyön koulutuksessa. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352.
- Virtanen, J. 2002. Opetussuunnitelmatyön organisointi. Teoksessa Ongelmasta oivallukseen – Ongelmaperustainen opetussuunnitelma (toim. Nummenmaa, A R – Virtanen, J.) Tampere: Tampereen yliopistopaino.

3.2. KOMPETENSSEILLA KOHTI JAETTUA ASIANTUNTIJUUTTA

Kaisa Turpeenniemi, yliopettaja, FT, KL, ThM (fysioterapia)

Johdanto

Työelämä on rajujen muutosten kourissa asettaen asiantuntijuudelle uusia haasteita. Asiantuntijuutta ei tule eikä voi nähdä enää ainoastaan yksilön taitavana toimintana vaan todellinen asiantuntijuus on jaettua asiantuntijuutta, jossa korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen (Benner 1989; Lampinen 1995). Jaetussa asiantuntijuudessa on kyse kollektiivisesta käsitteen muodostamisesta, yhteisen ja yhteisöllisen tiedon luomisesta, jossa uusien ajatusten syntyä voidaan ikään kuin testata turvallisessa ympäristössä. Sen edellytyksenä on toisten asiantuntijuuden arvostaminen, oman roolin selkeys ja kokonaisuuden hallinta. Keskeiseksi yhteistyössä nousee Isoherrasen (2008) mukaan se, miten kaikki tietotaito ja osaaminen voidaan prosessoida kokonaisvaltaisen käsityksen aikaansaamiseksi.

Koska työelämä muuttuu ja saa uusia piirteitä, tulee myös koulutusorganisaatioiden muuttua ja huomioida opetussuunnitelmatyössään työelämän aito mukanaolo. Ongelmaperustainen pedagogiikka on yksi mahdollisuus uudelleen oppimisen ja opettamisen strategian toteuttamiseen siten, että työelämän aidot ongelmatilanteet tuodaan opetukseen mukaan ja yhdessä työelämän kanssa etsitään niihin näyttöön perustuvia ratkaisuja.

Poikela & Poikela (1997) ovat tuoneet esiin kolme haastetta, joihin muutosten yhteiskunnassa koulutuksen tulisi vastata. Ensimmäiseksi he nostavat esiin tiedon nopean vanhenemisen ja sen käyttöarvon menettämisen työelämässä. Toisena haasteena he näkevät työelämän tiedollisten ja taidollisten vaatimusten jatkuvan lisääntymisen ja laajenemisen. Onkin helppo yhtyä heidän ajatuksiin, koska koulutuksen aikana pelkästään oppilaitoksissa tapahtuvilla oppitunneilla ei ole aikaa tai mahdollisuutta vastata tähän haasteeseen. Kolmantena Poikelat (1997) korostavat tiedonhankinta- ja käsittelytaitojen välttämättömyyttä. Mielestäni se edellyttää näyttöön perustuvan tiedon käsittelyn osaamisen lisäksi jaettua yhteistoiminnallisuutta, moniammatillisuutta sekä ongelmanratkaisutaitoja omien taitotietojen lisäksi. Ongelmaperusteista oppimista voidaan pitää keinona uuden koulutus- ja oppimiskulttuurin rakentamisen strategiana, jossa työelämän osaamisvaatimukset voidaan hyvin luontevasti, nopeasti ja joustavasti integroida opetussuunnitelmaan. PBL-menetelmän mukaisesti opiskelleet fysioterapeutit saavat erinomaiset valmiudet jatkuvaan, elinikäiseen oppimiseen.

Rovaniemen ammattikorkeakoulussa oli muutospaineet tunnistettu työelämältä tulleista viesteistä, ja vuonna 2010 RAMKin johto teki päätöksen lähteä vastaamaan koulutuksen haasteisiin uuden ongelmaperusteisen opetussuunnitelman keinoin.

Ammattikorkeakoulun yhtenä tehtävänä on tuottaa yhteiskuntaan alan asiantuntijoita. Asiantuntijuuden kokonaisvaltainen kehittyminen liittyy tänä päivänä olennaisesti elinikäiseen oppimiseen ja koskee kaikkia ammatteja ja ammattikuntia. Yksi merkittävä muutos asiantuntijuuden ja koulutus- ja ammattiurien kohdalla nähdään siirtymänä koulutuksen ja työelämän välillä, missä toimintatavat ovat moninaistuneet ja lisääntyneet (<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf?lang=fi>). Asiantuntijuuden kehittämisestä on julkaistu paljon tutkimuksia, joista yksi käytetyimmistä on edelleen Dreyfusin ym. (1986) novisista ekspertiksi -teoria, joka voidaan kuvata etenevän viisivaiheisen prosessin kautta. Lampinen ym. (1995) ovat Dreyfusin ym. (1986) teoriaa mukailleen tuoneet siihen tiedonhallinnan mallin näkökulman vahvemmin esiin (kuvio 1).



Kuvio 1. Asiantuntijuuden kehittyminen Lampisen (1995) tiedonhallintamallia mukailleen

Kun Rovaniemen ammattikorkeakoulussa oli tehty päätös uudentyypisen (2010) opetussuunnitelman kehittämisestä, ryhdyttiin opetussuunnitelmatyöhön fysioterapian koulutusohjelmassa pohtimalla, millaisia kompetensseja tulevaisuudessa fysioterapeutit tarvitsevat ja miten asiantuntijuuteen kasvamista voitaisiin tukea koko oppimisprosessin ajan. Samoin pohdittiin, mille tasolle asiantuntijuus valmistuvilla fysioterapeuteilla asettuu. Rovaniemen ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma lupaa, että koulutuksen aikana opiskelijat saavuttavat alansa asiantuntijuuden ja eksperttiyyden, jonka yhtenä tunnuspiirteenä pidetään hyvää ongelmanratkaisutaitoa. Lisäksi opiskelijat saavat vahvaa alatietämystä, kehittyneitä muistitoimintoja ja luovuuden sekä innovatiivisuuden jatkuvaa mukanaoloa. (Tynjälä 2004.) Monissa ammateissa rutiinitehtävät, henkilöpalvelu ja symbolianalyttinen tehtävä yhdistyvät. Ruohotien (2002) mukaan ammattillisista kehitymistä edistävät ammattispesifien tietojen ja taitojen hallinta yhdistettynä

yleisiin työelämän vaatimuksiin ja itsesäätelyvaatimuksiin. Tästä näkökulmasta katsottuna Kirjosen (1997) mukaan tämän asiantuntijuustason saavuttaminen edellyttää noin 10 vuoden työkokemusta. Koska asiantuntijuuden saavuttaminen lyhyen koulutuksen aikana ei ole mahdollista, on opiskelijoille annettava eväät kehittyä työelämään siirtymisen myötä alansa asiantuntijoiksi.

Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen tulee nähdä prosessimaisena jatkumona, joka etenee valmistumisen jälkeen läpi koko työuran ja uudenlaisen ajattelun mukaan. Jotta opiskelijoiden kehittyminen fysioterapia-alan ekspertiksi, asiantuntijaksi on mahdollista, tulee koulutuksen aikana opiskelijoille kehittyä valmiudet jatkuvaan oppimiseen, kriittiseen ja refleктоivaan ajatteluun ja jaettuun ammatillisuuteen. Rovaniemen ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelmassa on pyritty kuvamaan opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittyminen vuositeemoittain. Kuvion 2 mukaisesti opiskelijan kehittyminen kohti fysioterapia-alan eksperttiyttä alkaa oman ammatti-identiteetin rakentamisella ja hän kehittyy vastuullisena oppijana ja aktiivisena toimijana erilaisissa toimintaympäristöissä. On kuitenkin painotettava, että asiantuntijuuden saavuttaminen ei enää ole ainoastaan henkilökohtainen prosessi.

I vuositeema Fysioterapiaan perehtyjä	II vuositeema Fysioterapiaan harjaantuja	III vuositeema Fysioterapian soveltaja	IV vuositeema Fysioterapian kehittäjä
<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija tiedostaa ja ymmärtää fysioterapian osamis- ja oppimisperustan ja toimintaympäristöt aktiivisena oppijana. 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija rakentaa omaa ammatti-identiteettiään ja kehittyy vastuullisena oppijana erilaisissa toimintaympäristöissä. 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija toimii perustellusti erilaisissa fysioterapian tilanteissa kriittisenä oppijana. 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija toimii itsenäisesti ja yhteistyössä tutkivana ja kehittäjänä oppijana

Kuvio 2. Rovaniemen ammattikorkeakoulun fysioterapoiakoulutusohjelman vuositeemat (RAMKin fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2013–2016)

Ensimmäisen lukuvuoden aikana fysioterapiaopiskelija muodostaa näkemyksen fysioterapeutin ammatista ja työstä sekä sen edellyttämästä osaamisperustasta. Hän tuntee terveysalan toimintaympäristöjä ja ymmärtää vastuunsa oman ammatillisen osaamisensa kehittämisessä. Hän on perehtynyt Rovaniemen ammattikorkeakouluun ammatillisen kasvun oppimisyhteisönä ja on oppinut toimimaan sen aktiivisena jäsenenä ongelmaperustaisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Ensimmäisen lukuvuoden päättyessä opiskelijalla on valmius havainnoida ihmisen asentoa, liikkeitä ja liikkumista osana toimintakykyä. Lisäksi hänellä on valmius käyttää ohjaus- ja opetusmenetelmiä osana terapeuttisia vaikuttamisen keinoja (RAMKin fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2013–2016).

Toisen lukuvuoden aikana opiskelija rakentaa omaa ammatti-identiteettiään ja harjaantuu ammatillisessa osaamisessaan. Lukuvuoden päättyessä hän osaa hyödyntää fysioterapian tieteelliseen näyttöön perustuvaa tietoa ja toimintaperiaatteita oman ammatillisen toimintansa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Opiskelija kehittyy vastuullisena oppijana erilaisissa toimintaympäristöissä pyrkiessään edistämään yksilöiden ja ryhmien terveyttä ja toimintakykyä sekä huomioimaan eri elinjärjestelmien toimintahäiriöitä. Toisen lukuvuoden päättyessä opiskelija osaa hyödyntää fysioterapian näyttöön perustuvaa tietoa ja toimintaperiaatteita oman ammatillisen toimintansa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (RAMKin fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2013–2016).

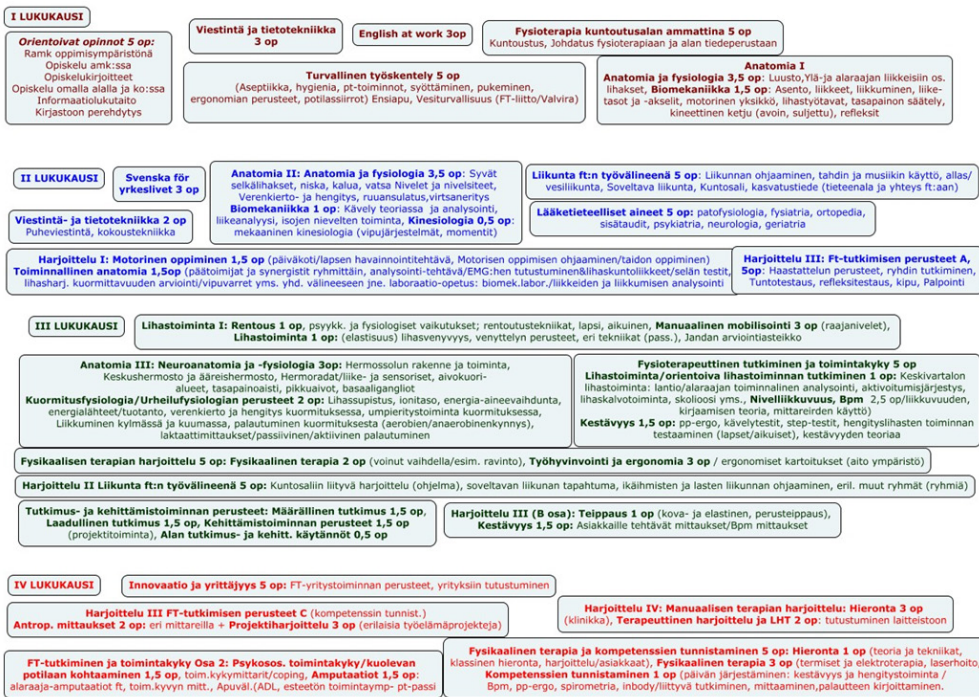
Kolmannen lukuvuoden aikana opiskelija on kehittynyt oman oppimisensa ja ammatillisen kehittymisensä jatkuvana ja kriittisenä refleктоijana. Hän tunnistaa kliinisen päätöksenteon ja ongelmanratkaisun osana fysioterapiaprosessia, johtamista ja laadun varmistamista. Lisäksi hän kykenee perustelemaan toimintaansa ja tekemiään valintoja tarkoituksenmukaisesti. Kolmannen lukuvuoden päättyessä opiskelija osaa soveltaa tieteelliseen näyttöön perustuvaa tietoa ja toimintatapoja suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan eri-ikäisten ihmisten fysioterapiaa (RAMKin fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2013–2016).

Neljännän lukuvuoden aikana opiskelija on laajentanut ja kehittänyt ammatillista osaamistaan valitsemillaan fysioterapian erityisalueilla opinnäytteen ja työelämäharjoittelun avulla. Hänellä on ammattialansa edellyttämiä johtamis- ja työelämätaitoja sekä valmiuksia itsenäiseen ja monialaiseen ammatilliseen toimintaan, tutkivaan ja kehittävään työotteeseen sekä yrittäjyyteen ja muutoksenhallintaan. Hän osaa kliiniseen päättelyyn perustuen suunnitella, toteuttaa ja arvioida fysioterapiaa monialaisissa ja monikulttuurisissa toimintaympäristöissä itsenäisesti ja yhdessä asiakkaan ja hänen viiteryhmiensä kanssa. Päättäessään koulutuksensa opiskelija on saavuttanut yleiset työelämän ja fysioterapeuttikoulutuksen osaamisalueet. Lisäksi hän ymmärtää laaja-alaisesti ammatillisen ja tieteellisen tiedon merkityksen osana jatkuvaa oppimista, asiantuntijuuteen kasvamista ja oman alansa kehittymistä (Fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2013–2016).

Rovaniemen ammttikorkeakoulusta valmistuva fysioterapeutti on innovatiivinen tiimityöskentelijä, oma-aloitteinen, kiinnostunut aidosta moniammatillisesta työstä ja elinikäistä oppimista arvostava. Hän on terveys- ja liikunta-alan toimija, joka työelämään siirryttyä kykenee kehittymään noviisista asiantuntijaksi soveltamalla työssään uusinta tietoa, joka perustuu kehittävään, tutkivaan ja näyttöön perustuvaan työotteeseen ja jaettuun asiantuntijuuteen.

Opetussuunnitelmien sisältöjen tunnistaminen

Jotta fysioterapeuttien tarvitsema osaamisen tietotaidon taso, laajuus ja syvyys pystyttäisiin selvittämään ja ymmärtämään, edellyttää se hyvin laajan ja monipuolisen kompetenssien kartoittamisen ja sisältöjen tiedostamisen. Ensimmäisessä vaiheessa yliopettaja Kaisa Turpeenniemi kokosi sähköisissä muodoissa olevia fysioterapia-alan opetussuunnitelmia, (10 Suomesta, 2 Englannista, 2 Australiasta, 1 Kanadasta, 1 Hollannista ja 2 Ruotsista) joista sisällön analyysin perusteella pyrittiin selvittämään karkeasti, mitä opiskelu sisältää muualla, kuinka paljon opintopisteissä/tunneissa ko. aihealuetta käsitellään, miten harjoittelun osuus (määrä, toteutustapa) näkyy opetussuunnitelmassa ja miten opinnäytetyöt opetussuunnitelmien mukaan toteutetaan. Saatuja tietoja peilattiin RAMKin fysioterapia-alan opetussuunnitelmaan ja niistä esille tulleita ilmiöitä pyrittiin huomioimaan sisällön suunnittelussa. On todettava, että pääsääntöisesti sisällöissä ei ollut suuriakaan poikkeamia eri maiden kesken. Tietysti painotuksissa oli havaittavissa eroja (mm. anatomia ja biomekaniikan opiskelun määrissä ja sisällöissä esiintyi vaihtelevuutta), samoin koulutusaikojen pituuden vaihtelu 3,5 vuodesta 5 vuoteen tuotti tuntimäärissä vaihteluita. Seuraavassa vaiheessa koottiin fysioterapiatiimin kanssa yhteen ajatuksia, mitä sisällöllisiä komponentteja opetussuunnitelmissa on ollut ja millä laajuudella ne ovat näyttäytyneet. Samalla mietittiin, minkä kompetenssin alla ko. asioita tulisi käsitellä ja millä luku-vuosilla asiat esiintyvät, mitkä asiat kuuluvat yhteen ja miten osaaminen kehittyi ja miten asiat liittyvät yhteen. Tarkoituksena oli asiayhteyksien löytäminen ja pois oppiminen aikaisemmasta opintojaksoajattelusta. (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Fysioterapiakoulutuksen sisältöjen tunnistaminen I–IV lukukausi

Kompetenssien muodostuminen

Samanaikaisesti sisältöjen kartoittamisen rinnalla oli alkanut moniulotteinen fysioterapia-alan kompetenssien osaamisvaatimusten kartoittaminen. Kompetensseilla (lat. competence) tarkoitetaan kelpoisuutta, pätevyyttä, kyvykkyyttä ja ammattitaitoa (Turpeenniemi, 2008; Krogstrup, 2004). Kompetenssi on yksilön oma potentiaalinen kapasiteetti jonkin asian, tilanteen tai työn käsittelemiseen muiden asettamien formaalisten tai informaalisten kriteerien mukaisesti. Sitä voidaan pitää perinteistä tieto-, taito- ja asennekäsitettä laajempänä ilmiönä, ei ainoastaan kognitiivisena valmiutena. Kompetenssikäsitys on virallinen pätevyysvaatimus, todellinen pätevyys, jota työn hoitaminen edellyttää. Kompetenssi tulee nähdä laajana kokonaisuutena, eikä pelkästään näyttöön perustuvana työtehtävien hallintana, oppimisprosessina, jossa vaihe vaiheelta edetään noviisista ekspertiksi. Kompetenssipohjainen ajattelu pohjautuu työtilanteiden avoimuuteen, tilanteiden kokonaisvaltaiseen hallintaan sekä suhteuttamiseen taitoon. Uuden opetussuunnitelmatyön tuli em. seikat huomioiden rakentua laajalle fysioterapia-alan ja yleisten työelämän kompetenssien ymmärtämiselle.

Opetussuunnitelmaa rakennettaessa huomioitiin myös Turpeenniemen (2008) väitöskirjassaan ja (2003) lisenssiaatin työssään esille nostama ajatus työn luonteen moninaisuudesta. Myös fysioterapeutin työ tulee muodostumaan enenevässä määrin projekteista. Myös organisaatioiden rajat hälvenevät, jatkuva informaation tulva kasvaa, epävarmuus lisääntyy ja sosiaalisten taitojen vaatimukset kasvavat. Työelämässä tapahtuvat muutokset ovat yhä kiihkeämpiä, rajumpia ja nopeammin tapahtuvia, mutta työntekijöiden oman osaamisen kehittyminen on edelleen inhimillinen henkilökohtaisia voimavaroja kysyvä hidas prosessi, jota voidaan tukea jaetulla ammattillisuudella (Lehtinen ym. 1997).

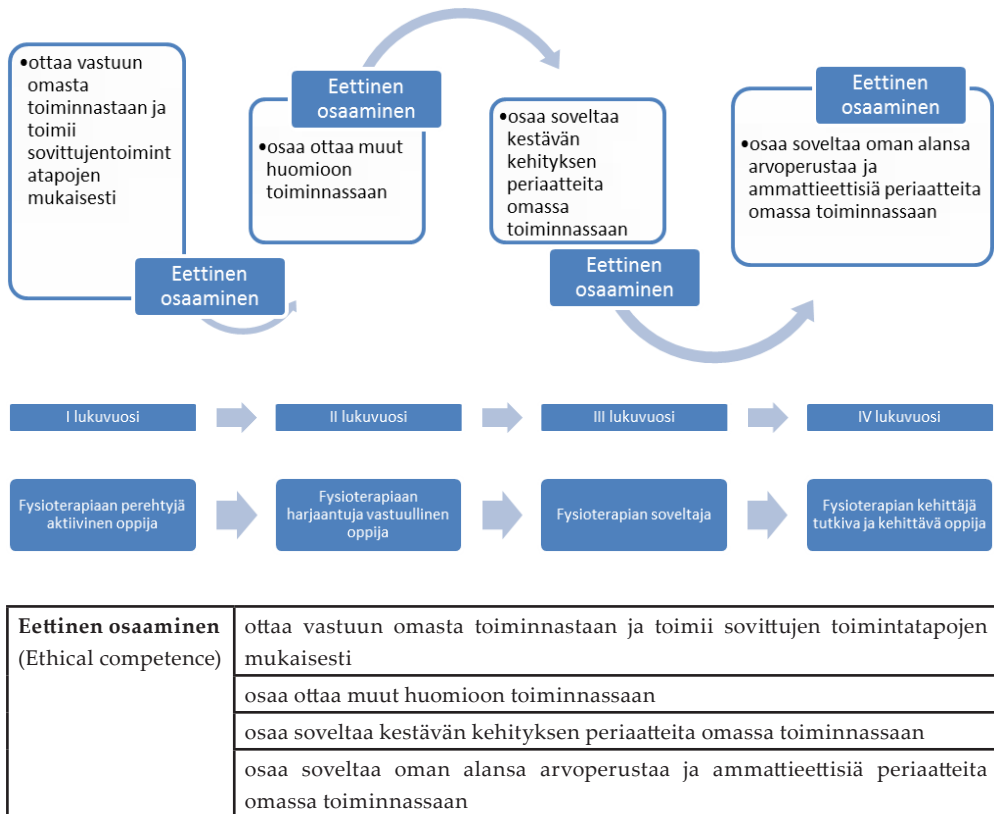
Koulutusohjelmakohtaiset ja yhteiset kompetenssit

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene) laati vuonna 2006 suositukset tutkintojen yhteisistä kompetensseista. Arenen suosittamat kompetenssit ovat laajaa pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä kuvaavaa osaamista, jota tarvitaan ammattiin kuuluvista työtehtävistä suoriutumiseksi. Suomen ammattikorkeakouluissa kompetenssit luokitellaan koulutusohjelmakohtaisiin (ammattilliseen) (*subject specific competences*) ja yhteisiin työelämän kompetensseihin (*generic competences*). Yhteisiä kompetensseja ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälistymisosaaminen. Fysioterapian koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit ovat fysioterapeuttinen tutkiminen ja kliininen päättely, opetus- ja ohjausosaaminen, terapiaosaaminen, yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen sekä teknologiaosaaminen. (Fysioterapeutti muuttuvassa maailmassa 2009.) Kompetenssien tavoitteena on olla selkeästi toisistaan erottuvia ja arvioitavissa olevia osaamiskokonaisuuksia. Laatiessaan työelämän yleisiä osaamiskuvauksia Arene on käyttänyt taustamateriaalina korkeakoulututkintojen kansallisia ja eurooppalaisia tasokuvauksia (EQF ja NQF), lainsäädäntöä ja muita kompetensseihin liittyvää kirjallisuutta ja selvityksiä (Dublin Descriptors, Tuning Competences) sekä työelämän ennakoituja osaamisvaatimuksia. (http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex_html/ARENEn_suositus.pdf Luettu 340.11.2013).

Yleiset kompetenssit

Arene suosittamat yleiset kompetenssit on kuvattu sellaisinaan fysioterapian opetussuunnitelmassa. Ne on esitetty siten, että osaamisen kehittyminen on nähty jatkuvana prosessina, jossa kompetenssien eri ulottuvuudet kypsyvät koko opiskeluajan. Arene suosittamat yleiset kompetenssit ovat oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälistymisosaaminen. Kompetenssit on tuotu opetussuunnitelmassa esiin siten, että ne ovat arvioitavissa. Kuviossa 4 näkyy, miten fysioterapian koulutusohjelmassa on kuvattu kunkin kom-

petenssin kehittyminen käyttäen esimerkkinä eettisten osaaminen kehittymistä. Kompetenssit ovat prosessinomaisesti kehittyviä. Kuviossa 4 on pyritty kuvamaan sitä kypsytymisen vaihetta, milloin ko. osaaminen on arvioitavissa. On myös itsestään selvyys, että ennen arvioinnin ajankohtaa on tapahtunut tietyn osaamisen kehittymistä ja se jatkuu ja jalostuu myös arvioinnin jälkeen.



Kuvio 4. Opiskelijoiden eettisen osaamisen taitojen kehittyminen lukuvuosittain

Fysioterapian koulutusohjelmassa haluttiin vielä lisää tietoa Lapissa toimivilta fysioterapeuteilta niin yleisten kuin alakohtaisten kompetenssien osalta. Heti OPS2013-kehittämistyön käynnistyessä vuonna 2010 oli yliopettaja ollut yhteydessä muutama organisaatioon ja tiedustellut heidän halukkuuttaan toimia tulevassa haastavassa kehittämissuorituksessa. Myöntävän vastauksen kyselyyn olivat antaneet **Rovaniemen kaupungin työterveysliikelaitos** (yhdyshenkilönä johtaja fysioterapeutti YAMK Anne Kunnari), **Länsirajan fysikaalinen hoitolaitos** (Johtaja, ft Jarmo Latvala), **Länsipohjan keskussairaala** (osastonhoitaja ft Laihinen Anna-Liisa), **PBM-Group** (projektijohtaja Tapani Tohka), **Fysioliini** (aluejohtaja ft Heikki Heinonen)

sekä **Ylitornion terveystakeskus** (vastaava fysioterapeutti Tuomo Välimaa). Näiden Leander-yrityksien avainhenkilöiden henkilökohtainen haastattelu tapahtui keväällä vuoden 2010 aikana. Haastatteluista koottiin Cmap-tools -ohjelman (<http://ftp.ihmc.us/>) avulla työelämän edustajien ajatuksia teemoista: millaista osaamista fysioterapeuteilla tulee olla tänään ja millaista osaamista fysioterapeuteilla tulee olla viiden vuoden kuluttua (kuvio 5).



Kuvio 5. Leader-yritysten kuvaamat fysioterapeuttien yleiset ja alakohtaiset kompetenssit

Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit

Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen perustan. Opetussisältöjen valinta tapahtuu ensisijaisesti koulutusohjelmakohtaisen substanssiosaamisen ehdoilla ja yleisten työelämävalmiuksien kehittyminen substanssiosaamisen oppimisen yhteydessä. Rovaniemen ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelmassa fysioterapeutin ammatillista osaamista ja ammattitaitoa kuvaavia ammattispesifejä kompetensseja kartoitettiin kirjallisuuden, työelämän, opiskelijoiden ja fysioterapiaopettajien itsensä kuvaamina osaamisalueina. Jokaisen osa-alueen tuotos koottiin kuvion 5 kaltaiseksi käsitekartaksi, jotka huomioitiin opetussuunnitelmatyössä eri kokonaisuuksien osaamiskuvauksissa. Kirjallisuuden kautta pyrittiin saamaan dokumentoitua tietoa kansainvälisten ja kansallisten fysioterapia-alan kompetenssien sisällöstä. Lähteinä tässä työssä käytettiin:

- The Competence Chart of the European Network of Physiotherapy in Higher Education
- Fysioterapeuttien maailmanjärjestön (World Confederation for Physical Therapy) suositukset fysioterapeutin osaamisesta
- Opetusministeriön raportti Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon
- Suomen Fysioterapeutit Finlands Fysioterapeuter ry: n julkaisema raportti Fysioterapeutin ammatista Suomen Fysioterapeutit – Finlands Fysioterapeuter ry: n julkaisema raportti Fysioterapeutti muuttuvassa maailmassa – ydinosaaminen ja valmiudet eri tehtäviin.
- Pauliina Keskinarkaus. 2009 Lapin korkeakouluista valmistuneiden osaaminen ja työelämän tarpeet – kysely työnantajille
- Kaste 2008-2011 – Sosiaalisesti kestävä Suomi 2020
- Ramkin strategia (Intra)

Opiskelijoiden mielipiteiden kartoituksen suoritti Kristiina Könönen, joka syyskuussa 2011 Webro-pol-kyselyn avulla selvitti projektiohjelmaan fysioterapiaopiskelijoiden mielipiteitä fysioterapeuttien kompetensseista. Kyselyyn vastasi 95 fysioterapiaopiskelijaa ja opiskelija työsti ne yhdessä yliopettajan kanssa kuvion 5. kaltaiseksi käsitekartaksi.

Opetussuunnitelmatyöhön osallistunut opiskelija muodosti tuloksista kuvion 5. kaltaisen käsitekartan. Tuloksista voidaan mainita eri vuosikurssien kokemuksista, että niissä oli nähtävillä opiskelijoiden ammatillinen kasvu. Opettajien mielipiteet fysioterapeuttien kompetensseista kerättiin 4.10.2011 ja 25.10.2011 ja myös ne kuvattiin kuvion 6 kaltaisella käsitekartalla.

Opetussuunnitelmatyöskentelyn seuraava työelämän, aineopettajien, fysioterapialan opettajien ja opiskelijoiden yhteistapaaminen oli 23.4.2012, jolloin Learning Café -tyyppinen työskentely käynnistyi. Työskentelyalustana olivat lukukausikohtaiset teemalakanat, joissa kerätyt ja kootut kompetenssit olivat lukukausikohtaisesti sijoitettu teemalakanaan. Yhdessä pohtien pyrittiin saamaan tuotettuja ajatuksia siitä, mitä osa-alueiden osaamiseen tulisi sisällyttää. Samoin tavoitteena oli saada teemoille työnimet. Tämän yhteisen kehittämispäivän jälkeen koulutusohjelman opettajat jatkoivat saamiensa evästysten kanssa opetussuunnitelmatyöskentelyään.

Lopullisiksi fysioterapian koulutusohjelmakohtaisiksi kompetensseiksi nimettiin Fysioterapeuttinen tutkiminen ja kliininen päättely, opetus- ja ohjausosaaminen, terapiaosaaminen, yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen ja teknologiaosaaminen. Nämä ovat Suomen Fysioterapeutit -liiton kuvaamat kompetenssit.

Pohdinta

Fysioterapian koulutusohjelmassa käytettiin hyvin runsaasti aikaa kompetenssien kartoittamiseen ja yhteisen näkemyksen luomiseen. Vaikka opetussuunnitelmasa on tuotettu kompetenssit, jotka ovat valtakunnallisesti hyväksytyt ja yhteiseksi RAMKissa sovittu, tuotti laaja kompetenssien kartoitus arvokasta tietoa osaamisen laaja-alaisuudesta ja syvällisyydestä. Erilaisten kokoonpanojen tuottamat osaamisalueet on tarkoin kirjattu muistiin ja sieltä nousseet yleiset kompetenssit (Generic competences), koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit (Core competences) ja RAMKin spesifit kompetenssit (Organization specific competences) on pyritty huomioimaan opintojaksojen kokonaisvaltaisissa sisältökokonaisuuksissa. Esimerkkinä voitaneen mainita näyttöön perustuvan fysioterapiaosaamisen, jossa osaamisen kuvaus sisältää seuraavia seikkoja:

- Opiskelija osaa hankkia systemaattisesti alan tutkittua tietoa hyödyntäen fysioterapia-alan tietokantoja.
- Hän tuntee fysioterapia-alan keskeiset julkaisut ja ymmärtää alan kehityksen seuraamisen merkityksen oman ammattitaidon ylläpitämisessä ja kehittämisessä.
- Opiskelija osaa tuottaa näyttöön perustuvaa tietoa fysioterapian alueelta ja kykenee soveltamaan sitä oman työnsä suunnittelussa, toteutuksessa ja kriittisessä arvioinnissa.
- Hän kiinnostuu elämänkestävästä oppimisesta (a lifetime of learning).

Yllä mainitut osaamisen alueet on sijoitettu opetussuunnitelmiin ja ne elävät siellä sisällön- ja arviointikuvauksissa.

Ennen kokonaisuuksien luomista oli välttämätöntä rakentaa fysioterapiaopettajien kesken mahdollisimman yhtenäinen kuva ja tulkinta siitä, millaisia kva­lifikaatioita työelämään valmistuvilta fysioterapeuteilta edellytetään ja millaista osaamista heiltä odotetaan lähitulevaisuudessa. Rovaniemen ammattikorkeakoulun fysioterapia­koulutuksen opetussuunnitelmien vuositteemoissa nousee esille opiskelijoiden oman oppimisen ohjaamisen mahdollistuminen. Tämä on noussut yhdeksi ydin­haasteeksi opetussuunnitelman jatkotyöstämisessä.

Uuden opetussuunnitelman tekemisen matka alkoi keväällä 2010 ja nyt syksyllä 2013 on kohta ensimmäinen lukukausi ongelmaperusteisen opetussuunnitelman to­teuttamisesta takana. Paljon on työtä takana, paljon edessä, mutta yhdessä työ­stäminen on tehnyt matkan arvokkaaksi. Kahlin Gibranin kirjoittaa teoksessaan Profetta seuraavasti:

”Järkenne ja intohimonne ovat merellä purjehtiva sielunne peräisin ja purjeet. jos purjeenne ja peräisin ovat epäkunnossa, niin te voitte vain joko ajelehtia tuu­len viemänä tai pysyä paikallanne keskellä merta. Sillä, jos järki yksin hallitsee, on se rajoittava voima, kun taas kuriton intohimo on liekki, joka palaa tuhoten itsensä. Siksi antakaa sielunne johdattaa intohimoa järkevästi, jotta intohimonne kokisi päivittäin ylösnousemuksen ja kohoaisi kuten Felix-lintu.”

Fysioterapian koulutusohjelmassa opetussuunnitelmatyön työ­stämistä voidaan ku­vata, että se on ollut intohimoa ja järkeä, tosin osin tuskaa ja unettomia öitä.

LÄHTEET

- Arene. Osoitteessa http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex_html/ARENEn_suositus.pdf. 30.11.2013.
- Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. SHKS. Wsoy. Helsinki. Cmap tools. 2013. Osoitteessa <http://ftp.ihmc.us/>. 30.11.2013.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over Machine. Free Press. New York.
- Isoherranen, K. 2008. Enemmän yhdessä: moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa: J. Kirjonen., P. remes. & A, Eteläpelto. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Hakkarainen, K., Lallimo J & Toikka S 2012. Asiantuntijuus, kollektiivinen luovuus, ja jaetut tietokäytännöt. Aukuiskasvatus 32 ss. 246–256.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa: J. Kirjonen., P. Remes. & A, Eteläpelto. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Krogstrup, H. 2004. Asiakaslähtöinen arviointi. Bikva-malli. Stakes. FinSoc arviointiraportti. Helsinki.
- Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Guadeamus.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. ym. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä –projektin loppuraportti. Turun Yliopisto. Turku: Täydennyskoulutuskeskus.
- OPM. 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15
- Opetussuunnitelma. 2013. Rovaniemen ammattikorkeakoulu Fysioterapian koulutusohjelma. Osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf?lang=fi>. 1.12.2013.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. Ongelmaperusteinen oppiminen. PBL – metodi vai strategia. Fysioterapia. 2 (44) 7–12.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulujen tavoitteena. Teoksessa: J-P, Liljander. (Toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut 10 vuotta. Helsinki. Edita. ss. 108– 27. 108, 117)
- Turpeenniemi, K. 2008 Siedä olevaa, muuta tulevaa. hyvinvointialojen opettajien stressin kokeminen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Turpeenniemi, K. 2003. Jaksanko tänään, entä huomenna. Fysioterapiaopettajien työssä jaksaminen. Lisenssiaatintyö. Lapin yliopisto.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulutit opettajan ammatissa. Kasvatus. Vol. 35 (2) ss. 174–190.

3.3. LIIKUNNAN JA VAPAA-AJAN KOULUTUSOHJELMAN OPETUSSUUNNITELMA OPPIMISEN PERUSTANA

Heikki Hannola, TtL, yliopettaja

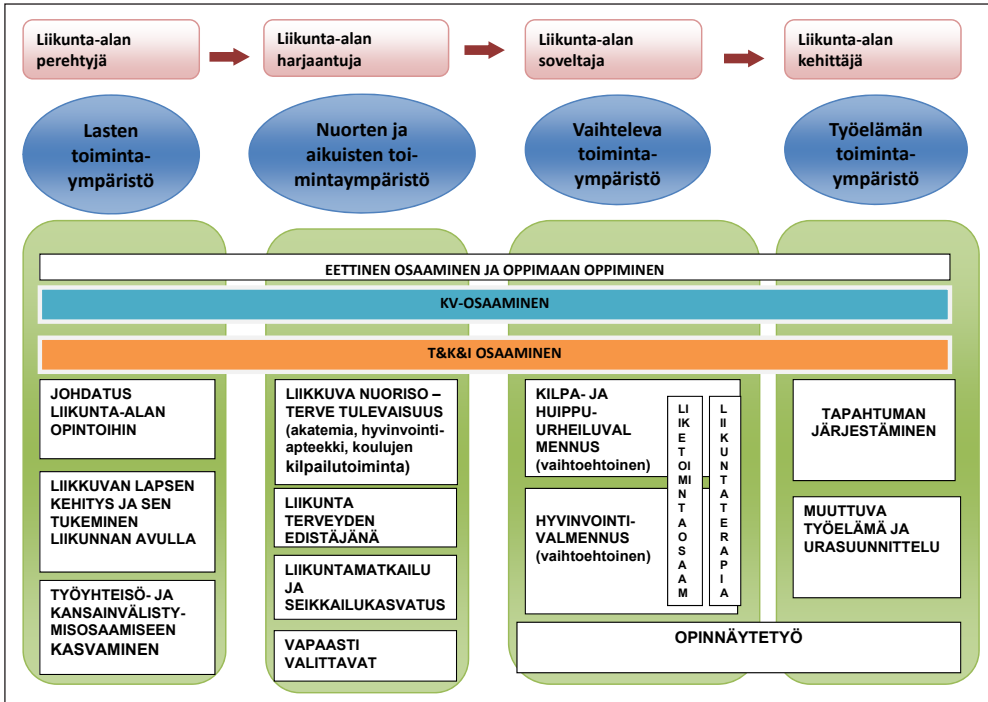
Liikunnanohjaaja (AMK)

Rovaniemen ammattikorkeakoulun (RAMK) liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa alettiin syksyllä 2012 toteuttaa osaamis- ja ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa. Muissa koulutusohjelmissä toteutukseen oli tarkoitus siirtyä vasta syksyllä 2013. Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma sai Ramkin johdolta luvan aloittaa uuden opetussuunnitelman toteuttamisen jo vuotta muita aiemmin. Osaamis- ja ongelmaperustaisen opetussuunnitelman suunnittelu aloitettiin koulutusohjelmassa helmikuussa 2012. Suunnitteluaiakataulu oli erittäin tiukka ja päätettiin, että kevään 2012 aikana suunnitellaan ensimmäisen vuoden OPS valmiiksi ja jatketaan suunnittelua toisen vuoden osalta syksyllä 2012. Ratkaisu osoittautui myöhemmin järkeväksi, koska ensimmäisen vuoden toteutuksen aikana havaitut kehittämisajatukset voitiin ottaa huomioon muiden lukuvuosien toteutuksia ja sisältöjä suunniteltaessa.

Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opetussuunnitelmatyön lähtökohtana oli RAMKn oppimisenäkemys, jota oli työstetty KOTA (Kokemuksesta Oppimalla Tulevaisuuden Avaimet) – ja OPS 2013 -hankkeissa (RAMK 2011). KOTA perustuu osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelmaan, joka voidaan pelkistää yksinkertaiseksi protomalliksi. Oppimisen ytimenä on tutoriaali eli ryhmäistunto, joka koostuu tutoropettajasta ja 7-10 opiskelijasta. Istuntoja on 1–2 kertaa viikossa ja ne kestävät samassa kokoonpanossa aihekokonaisuuden ajan. Toinen ratkaiseva elementti on istuntojen välinen itsenäinen opiskelu, jonka aikana opiskelijat hankkivat tietoja monista lähteistä. Yhteinen ja kaikille sama tiedonhankinta kohdistuu teoreettisiin tiedon lähteisiin, jolloin tavoitteena on riittävän ymmärryksen saavuttaminen kohdeilmion tutkimisessa. Täydentävää tietoa voidaan etsiä jakamalla tietolähteitä oppijoiden kesken, esimerkiksi asiantuntijoita haastatteleamalla, hakemalla tietoa internetistä tai hankkimalla muuta kokemukseen perustuvaa tietoa. (Poikela, E. 2002.)

Rovaniemen ammattikorkeakoulun liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmasta valmistuu osaajia ja kehittäjiä liikunta-alan organisointi-, ohjaus- ja esimiestehtäviin. Liikunnanohjaaja (AMK) -tutkinto (Bachelor of Sport Studies) on korkeakoulututkinto, joka vastaa yliopiston kandidaattitutkintoa. Liikuntakulttuuri ja sen osa-alueet ovat selkeä osa suomalaista yhteiskuntaa. Siten yhteiskunnalliset suuntaukset heijastuvat tavalla tai toisella myös liikuntakulttuuriin. Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman uudessa osaamis- ja ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmas-

sa sovelletaan elämänkaari ajattelua. Oppijan vuositeemojen mukainen ammatillinen kasvu ja oppiminen tapahtuvat ensimmäisenä vuonna lasten toimintaympäristöissä, toisena nuorten toimintaympäristöissä, kolmantena vaihtelevissa toimintaympäristöissä kumuloituen viimeisenä puolivuotisenä osaamisena ja oppimisena työelämän toimintaympäristöissä (kuva 1).



Kuva 1. Ammatillinen kasvu

Jatkuva muutosprosessi on viime vuosina ollut suomalaista yhteiskuntaa leimaava piirre. Niinpä liikunnanohjaajan (AMK) koulutuksen olennaiseksi kysymykseksi on noussut, miten välittää koulutettaville sellaiset valmiudet, että he pystyvät uusiutu- maan yhä uudelleen, sopeutumaan jatkuvaan muutokseen sekä luomaan itselleen ja osaamiselleen kysyntää. Tulevaisuuden liikuntakulttuurin työllistävyydessä on olennaista julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin liikuntapalvelut ja erilaiset yhdistelmät. Perinteiset sektorirajat ylitetään etsittäessä yhteistyössä parasta asian- tuntemusta ja tehokkainta toteutustapaa. Taustalla on rakenteellinen muutos. Sen seurauksena tapahtuu useiden työsuhteiden esiintymistä, itsensä työllistämistä sekä verkostoitumista.

Tulevaisuudessa liikunta-alan ammattiteissa tulee korostumaan palvelu, mikä edellyt- tää vuorovaikutus- ja ryhmänhallintataitoja sekä palvelu-, myynti- ja markkinointi-

taitoja vaativaa henkistä pääomaa. Palveluajattelu ei sinällään ole liikuntakulttuurille vierasta.

Rovaniemen ammattikorkeakoulun oppimisenäkemys

Ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän lähtökohdaksi laissa on määritelty työelämää palvelevan osaamisen kehittäminen sekä työelämää ja aluekehitystä tukeva soveltava tutkimus- ja kehitystyö ja taiteellinen toiminta (L564/2009). Koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan yhdistäminen sekä toiminnan työelämälähtöisyys katsotaan Rovaniemen ammattikorkeakoulussa (RAMK) edellytykseksi ammattiosaamisen kehittymiselle.

RAMKin oppimisenäkemys rakentuu osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen periaatteille. Oppimisen lähtökohtana ovat työelämässä kohdattavat ongelmat ja toiminnan keskiössä on ammatillinen kasvu. Opiskelija on aktiivinen, vastuullinen oman oppimisensa subjekti. Opettaja puolestaan on oppimisen asiantuntija, oppimisen ohjaaja ja mahdollistaja. Oppiminen on yhteisöllistä, opiskelijoiden, opettajien ja työelämän sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumista yhteiseen tiedon rakentamiseen. Työelämä on kiinteä osa oppimisympäristöjä ja oppimisprosessia. Osaamisen arviointi on keskeinen osa oppimisprosessia.

Oppimisympäristöt

Oppimisympäristö on yleisesti määriteltynä paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on edistää oppimista. Termi on syntynyt kuvaamaan perinteisestä opettajaohitoisesta poikkeavia opiskelukäytäntöjä. Oppimisympäristöt ovat kokonaisvaltaisia toimintaympäristöjä, jotka muodostuvat monista eri tekijöistä, kuten ympäristöstä, oppijoista, opettajista, erilaisista oppimisenäkemyksistä ja toimintamuodoista, oppimislähteistä ja välineistä ja tavoista käyttää niitä.

Liikunnanohjaajan (AMK) koulutuksessa käytetään apuna mahdollisimman monia lähialueen oppimisympäristöjä, palveluja ja asiantuntijoita. Ammattikorkeakoululla on yhteistyökumppaneita, jotka tarjoavat todellisia oppimistilanteita. Lapin Urheiluopistossa on lukuisia oppimismahdollisuuksia. Lähikuntien sosiaali-, koulu-, nuoriso- ja liikuntatoimi tarjoavat monipuolisia oppimisympäristöjä. Luontevia yhteistyökumppaneita ovat myös liikunta- ja urheiluseurat sekä matkailualan yrittäjät. Laajin oppimisympäristö luodaan kansainvälisellä yhteistyöllä.

Ounasvaaran kampuksen laboratoriot (ENVI, Biomekaniikan laboratorio ja Rakka kuntotestausasema) tarjoavat kansainvälisen tason oppimisympäristön. Muita oppimisympäristöjä ovat kansalliset ja kansainväliset tutkimus- ja kehittämishankkeet,

teoriaopinnot ja harjoittelu kansainvälisessä vaihdossa. Opintoihin liittyvät opin-
näytetyöt tehdään osana työelämän kehittämistä. Opiskelijat voivat tehdä oppinnäy-
tetöitään myös ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämishankkeissa.

Monimuoto- ja etäopetuksessa viestintäteknologia on avainasemassa. Oppimista
tukevina välineinä voidaan käyttää muun muassa Optima-alustaa, LearnLinc-
ohjelmaa, sosiaalista mediaa, sähköpostia, videoneuvottelua ja videoita. Virtuaaliammattikorkeakoulu tarjoaa verkkopohjaisia opintoja.

Osaaminen opetussuunnitelmassa

Rovaniemen ammattikorkeakoulun (RAMK) opetussuunnitelmien peruselementtei-
nä toimivat työelämän osaamisvaatimuksista johdetut laajat osaamisalueet eli kom-
petenssit ja niihin liittyvät osaamistavoitteet arviointikriteereineen. Kompetenssi
kuvaava pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista
työtehtävistä (Arene 2010).

Tutkintojen läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta edistävänä asiana on pidetty kor-
keakoulujen viitekehyksiä. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) on yhtei-
nen eurooppalainen viitejärjestelmä, jonka avulla eri maiden kansallisia tutkinto-
järjestelmiä ja viitekehyksiä kytketään toisiinsa. EQF:n kahdeksan tasoa kattavat
kaikki tutkinnot perustasosta edistyneeseen tasoon (Euroopan komissio 2009).
Suomen kansallisessa tutkintojen viitekehyksessä (NQF) ammattikorkeakoulu-
tutkinnot on sijoitettu tasolle 6 ja ylempät ammattikorkeakoulututkinnot tasolle 7
(Opetusministeriö 2009). NQF tasokuvaukset sekä yhteiset kompetenssit sisällyte-
tään integroidusti osaamis pohjaisen opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman vuositeemat

Opiskelijan ammatillinen kasvu esitetään vuositeemoilla, joissa kuvataan liikunta-
alan opiskelijan kehittymisen polkuun perehtyjästä kehittäjäksi.

1. Lukuvuosi: Liikunta-alaan perehtyjä.

Opiskelija arvostaa opiskelua terveys- ja liikunta-alalla. Hän kehittää eettistä osa-
amista ja omia tutkivan oppimisen taitojaan sekä ammatillisen osaamisen perus-
tietoja ja -taitoja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi. Opiskelija orien-
toituu lapsuuden maailmaan, lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen
sekä kehitykseen vaikuttaviin toimintaympäristöihin. Hän oppii sovittamaan peda-
gogiset taitonsa lapsuuden maailmaan.

2. Lukuvuosi: Liikunta-alaan harjaantuja.

Opiskelija kehittää tutkivan oppimisen keinoin omaa persoonallista tapaansa toimia ryhmissä oppijana, oppimisen ohjaajana ja oppimisen arvioijana. Hän tutustuu tutkimus- kehitys- ja innovaatio-osaamiseen syventäen samalla osaamistaan liikunta-alan perustiedoissa ja -taidoissa sekä toiminnassaan osana oppivaa organisaatiota. Opiskelija kehittää kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisen osaamistaan nuorison ja aikuisväestön maailmassa ja toimintaympäristöissä terveyden edistämiseen. Hän harjaantuu liikuntakasvatukseen ammattitaitoiseen ohjaamiseen ja liikuntatoiminnan johtamiseen sekä perehtyy liikuntamatkailuun ja seikkailukasvatukseen.

3. Lukuvuosi: Liikunta-alan soveltaja.

Opiskelija soveltaa liikunta-alan osaamistaan laajasti vaihtelevissa toimintaympäristöissä. Hän syventää pedagogista- ja kehittämisosaamistaan liikunta-alan käytännön tehtävissä ottaen huomioon työelämän ja oppivan organisaation kehittämistarpeet. Opiskelija soveltaa tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-osaamistaan monialaisesti koulutusohjelmakohtaisen ydinosaamisen osaamisalueilla ja osana oppivaa työyhteisöä.

4. Lukuvuosi: Liikunta-alan kehittäjä

Opiskelija soveltaa liikunta-alan osaamistaan laajasti vaihtelevissa toimintaympäristöissä. Hän syventää pedagogista- ja kehittämisosaamistaan liikunta-alan käytännön tehtävissä ottaen huomioon työelämän ja oppivan organisaation kehittämistarpeet. Opiskelija soveltaa tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-osaamistaan monialaisesti koulutusohjelmakohtaisen ydinosaamisen osaamisalueilla ja osana oppivaa työyhteisöä.

Liikunnanohjaajakoulutuksen rakenne

- 1) perus- ja ammattiopinnot 125 op
- 2) vapaasti valittavat opinnot 10 op
- 3) ammattitaitoa edistävä harjoittelu 55op
- 4) opinnäytetyö 20 op, sisältää tutkimus- ja kehittämistoiminnan menetelmäopinnot

Perusopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alainen yleiskuva asianomaisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa, työelämässä ja kansainvälisesti, perehdyttää opiskelija alan tehtäväalueen yleisiin teoreettisiin perus-

teisiin ja viestintään sekä antaa hänelle ammattikorkeakoululain 9.5.2003/351 8 §:ssä vaadittava kielitaito.

Ammattiopintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija alan ammatillisen tehtäväalueen keskeisiin ongelmakokonaisuuksiin ja sovelluksiin sekä niiden tieteellisiin ja taiteellisiin perusteisiin siten, että opiskelija valmistuttuaan kykenee itsenäisesti työskentelemään alan asiantuntijatehtävissä ja yrittäjänä sekä osallistumaan työyhteisön kehittämiseen.

Ammattitaitoa edistävän harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä.

Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä.

Vapaasti valittavien opintojen tavoitteena on syventää ja täydentää opiskelijan ammatillista osaamista. Niillä opiskelija voi myös täydentää ja tukea ammattikorkeakoulututkintoa sekä laajentaa sen sisältöä oman kiinnostuksensa ja yksilöllisen mieltymyksensä mukaan. Yleisten vapaasti valittavien opintojen lisäksi muiden koulutusohjelmien ja muiden korkeakoulujen opintosuorituksia voidaan sisällyttää vapaasti valittaviin opintoihin.

Vaihtoehtoisia ammattiopintoja ovat 3. lukuvuonna toteutettavat Hyvinvointivalmennus ja Kilpa- ja huippu-urheiluvalmennus.

Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman kompetenssit

1: Oppimisen taidot

- Osaa arvioida ja kehittää osaamistaan ja oppimistapojaan
- Osaa hankkia, käsitellä, arvioida ja soveltaa tietoa kriittisesti
- Kykenee ottamaan vastuuta ryhmän oppimisesta ja opitun jakamisesta

2: Eettinen osaaminen

- Kykenee vastuulliseen toimintaan ammattieettisiä periaatteita noudattaen
- Osaa ottaa erilaiset toimijat huomioon ja soveltaa tasa-arvoisuuden periaatteita työskentelyssään
- Ymmärtää ja osaa soveltaa kestävä kehityksen periaatteita
- Vaikuttaa yhteiskunnallisesti osaamistaan hyödyntäen ja eettisiin arvoihin perustuen

3: Työyhteisöosaaminen

- Osaa toimia työyhteisön jäsenenä ja edistää yhteisön hyvinvointia
- Osaa toimia työelämän viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa, erityisesti oman alansa asiakas- ja kokoustilanteissa
- Osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa oman alansa tehtävissä
- Kykenee luomaan henkilökohtaisia työelämäyhteyksiä ja toimimaan verkostoissa
- Osaa tehdä päätöksiä ennakoimattomissa tilanteissa
- Ymmärtää oman alansa henkilöstöjohtamisen ja esimiestyön periaatteet
- Kykenee työn johtamiseen ja itsenäiseen työskentelyyn asiantuntijatehtävissä

4: Innovaatio-, yrittäjäyys- ja liiketoimintaosaaminen

- Kykenee luovaan ongelmanratkaisuun ja työtapojen kehittämiseen
- Ymmärtää projektin hallintaan vaikuttavat keskeiset tekijät ja osaa työskennellä projekteissa
- Osaa toteuttaa monialaisia tutkimus- ja kehittämishankkeita soveltaen olemassa olevaa tietoa ja menetelmiä
- Ymmärtää oman alan yritystoiminnan mahdollisuudet ja kannattavan sekä asiakaslähtöisen yritystoiminnan periaatteet
- Osaa tuotteistaa, hinnoitella, markkinoida omaa osaamistaan ja pysyy luomaan itselleen ja osaamiselleen kysyntää
- Ymmärtää lappilaisen luonto- ja liikuntamatkailun vahvuudet ja erityispiirteet
- Ymmärtää kilpailulainsäädännön merkityksen julkishallinnon hankinnoissa sekä ostajan että myyjän näkökulmasta

5: Kansainvälisyysosaaminen

- Oma alansa työtehtävissä ja niissä kehitymisessä tarvittavan kielitaidon
- Kykenee monikulttuuriseen yhteistyöhön
- Osaa ottaa työssään huomioon alansa kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia

6: Liikuntapedagoginen osaaminen

- Osaa liikunnan ohjaamisen ja opettamisen kannalta riittävät liikuntataidot ja yhdistää osaamiseensa tiedon sekä luovuuden.
- Tiedostaa yksilön erilaisuuden sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja osaa käyttää sitä tietoa hyväksi oppimistilanteissa.
- Hallitsee kokonaisvaltaisesti liikuntakasvatuksen periaatteet ja osaa soveltaa vaihtelevasti pedagogisia menetelmiä eri kehitysvaiheissa

- Ymmärtää liikuntamuodot mahdollisuutena ja välineenä motoristen taitojen ja fyysisten ominaisuuksien kehittämisessä ja itseilmaisun edistäjänä
- Tuntee liikuntaharjoittelun vaikutusmekanismit elimistössä, suorituskyvyn arvioinnin perusteet ja osaa suunnitella tavoitteellista suorituskyvyn kehittämistä
- Osaa tukea ihmisen tai ryhmän kokonaisvaltaista kehitystä ja ohjata terveyttä ja toimintakykyä edistävää liikuntaa seikkailukasvatuksen keinoin
- Hallitsee riskien arvioinnin ja osaa ottaa vastuuta ryhmästä ja sen toiminnasta vaikeissakin olosuhteissa.

7: Hyvinvointivalmennus- ja liikuntaterapiaosaaminen

- Hallitsee ihmisen kokonaisvaltaisen toimintakyvyn arvioinnin ja osaa soveltaa tietoaan käytännön työhön.
- Osaa mitata ihmisen terveyttä ja toimintakykyä asiakaslähtöisesti liikunta-alan teknologian hyödyntäen ja laatia tavoitteellisia interventioita mittaustulosten pohjalta.
- Osaa käyttää turvallisesti ja tehokkaasti hyväkseen erilaisia liikunnan toimintaympäristöjä ja tuntee nykyaikaisten liikuntamuotojen terveysvaikutukset
- Tuntee kylmän ilman alan asettamat vaatimukset ihmisen hyvinvoinnille ja ottaa ne huomioon liikunnan yhteydessä
- Pystyy toimimaan liikunnan terveysvaikutusten neuvonantajana

8: Kilpa- ja huippu-urheiluvalmennusosaaminen

- Tuntee kilpaurheilujärjestelmän ja sen organisoitumisen perusteet
- Ymmärtää urheilijan tai urheilijoiden yksilöllisyyden ja osaa tukea urheilijan kokonaisvaltaista kehitystä kaikissa ikävaiheissa.
- Osaa arvioida ja kehittää optimaalisen suorituskyvyn sekä suorituskyvyn kehittymisen kannalta keskeisiä, lajin huippusuoritukseen vaikuttavia prosesseja

Osaamisen arviointi

Ammatillisen kasvun arviointi perustuu opetussuunnitelmassa määriteltyihin osaamistavoitteisiin. Osaamistavoitteet kertovat, minkälaista osaamista opiskelijoilta edellytetään tutkinnon saavuttamiseksi. Osaamistavoitteista johdetaan arviointikriteerit, joiden avulla osaaminen tunnistetaan. Osaamisen arviointi kertoo, miten hyvin asetetut osaamistavoitteet on saavutettu. Osaamisen arviointi toteutetaan prosessi- ja tuotosarviointina. Oppimisprosessin arvioinnissa keskeistä on opiske-

lijän oppimisen reflektointi ja sen ohjaaminen. Prosessiarviointi toteutetaan itse- ja vertaisarviointina laadullisesti valittujen arviointikohteiden ja kriteerien mukaisesti. Tuotosarviointi (essee, työkoee, tentti, harjoittelu) toteutetaan numeerisesti annettujen arviointikohteiden ja kriteerien mukaisesti. Arvioinnin perustana on jatkuva palaute.

Arviointi toteutetaan pääsääntöisesti asteikolla 0-5. Ammattitaitoa edistävä harjoittelu arvioidaan asteikolla hyväksyty/hylätty. Opintosuoritusten arvioinnissa ja arvioinnin oikaisemisessa noudatetaan Rovaniemen ammattikorkeakoulun tutkintosääntöä. Kunkin opintojakson yhteydessä on määritelty arviointiasteikko ja osaa- mistavoitteisiin perustuvat arviointikriteerit. Opintojaksojen tarkempi arviointisuunnitelma esitellään kunkin opintojakson toteutussuunnitelmassa. Koulutusohjelma toteuttaa tutkintosäännössä kuvattua aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen prosessia (AHOT).

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007. Ammattikorkeakoulut bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektion loppuraportti. Helsinki: Edita. Osoitteessa <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%2012007.pdf>. 1.12.2013.
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.
- Arene 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.
- Euroopan komissio 2009. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF). Luxemburg: Euroopan yhteisön virallisten julkaisujen toimisto. Osoitteessa http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_fi.pdf. 1.12.2013.
- Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.
- Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.
- Poikela, E. – Poikela S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohdaksi ja tavoitteena. Teoksessa Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä (toim. Poikela, E.) Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print Oy.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. 27–52. Tampere: Tampere University Press.

4. OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN – KOKEMUKSIA HYVINVOINTIALAN TOTEUTUKSISTA

4.1. AIKUISOPISKELUA TUKEVA MONIMUOTO-OPETUS SAIRAANHOITAJAKOULUTUKSESSA

*Outi Törmänen, TtT, yliopettaja, hoitotyön koulutusohjelma
Susanna Kantola, TtM, lehtori, hoitotyön koulutusohjelma*

Tämän artikkelin tarkoitus on kuvata monimuoto-opetuksena toteutettavaa sairaanhoitajakoulutusta aikuisopiskelijaryhmässä. Osaamis- ja ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvaa monimuoto-opetusta havainnollistetaan kuvaamalla yhden opintojakson pedagogiset järjestelyt sairaanhoitajakoulutuksen ensimmäisen lukukauden aikana. Opintojaksolla opiskeli hoitotyön koulutusohjelman aikuisopiskelijaryhmä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa (RAMK) syksyllä 2013. Ryhmään kuului 30 sairaanhoitajaopiskelijaa. Artikkelin taustalla on hoitotyön koulutusohjelman uudistettu opetussuunnitelma, jonka mukaiseen opetukseen ja oppimiseen siirryttiin käytännössä syksyllä 2013.

Aikuiskoulutuksena toteutettava sairaanhoitajatutkinto on kiinnostanut Rovaniemen ammattikorkeakoulun terveystieteiden hakijoita vuosittain. Syksyn 2013 sairaanhoitajan koulutuspaikkaa tavoitteli aikuiskoulutuksen yhteishaun kautta ensisijaisesti yli 100 hakijaa maantieteellisesti laajalta alueelta. Hakijoille pyrittiin

jakamaan jo hakuvaiheessa asianmukaista tietoa muuttuvasta opetussuunnitelmasta ja sen mukaisesta oppimisesta koulutuksessa. Hoitotyön koulutusohjelmassa aloitti 30 aikuiskoulutuksen kelpoisuusehdot (RAMK 2013a) täyttävää sairaanhoitajaopiskelijaa syyskuussa 2013. Suurimmalla osalla aloittaneista opiskelijoista oli aikaisempaan koulutuksena lähihoitajan tutkinto, johon sairaanhoitajan tutkinto on luonteva jatkotutkinto sosiaali- ja terveysalalla. Aikaisempaa hoitoalan työkokemusta aikuisopiskelijoilla oli vasta-aloittelijasta jopa 20 vuoden kokemukseen. Valituiksi tulleiden kotipaikkakunnat hajaantuivat laajalti Lapin ja Koillismaan maakuntiin.

Hoitotyön koulutusohjelmassa vuosi 2013 poikkesi edeltävien vuosien ryhmien aloituspaikoista siten, että aikuisryhmät aloittivat opinnot sekä tammikuussa että syyskuussa – aikaisemman kerran vuodessa toteutetun aloituksen sijaan. Syyskuussa 2013 aloitti lisäksi nuorten koulutusryhmä. Tulevaisuudessa hoitotyöntekijöiden tarve on kiistaton, mihin koulutus pyrkii osaltaan vastaamaan.

Aikuisopiskelua osaamis- ja ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuen

Lapin aikuiskoulutuksen strategiassa määriteltyinä arvoina ovat oppija- ja asiakaslähtöisyys, työelämälähtöisyys ja -läheisyys, tasa-arvoisuus ja syrjimättömyys sekä yhteistyö ja kansainvälisyys (Kivekäs 2012). Arvoja toteutetaan käytännössä myös koulutusorganisaatioiden pedagogisilla valinnoilla ja kehittämisellä, mihin sisältyy oppimisenäkemyksen, opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen kehittäminen koulutusta toteutettaessa. Kaikessa opiskelussa painotetaan opiskelijan aktiivista roolia ja vastuuta sekä sitoutumista yhteistoiminnalliseen ja tutkivaan oppimiseen. (RAMK Pedagoginen strategia 2015, 4).

Uudistettu opetussuunnitelma (RAMK 2013b) vastaa aikuiskoulutuksen opetuksen työelämälähtöisyyttä ja -läheisyyttä koskeviin haasteisiin Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen periaatteille rakentuvan oppimisenäkemyksen mukaisen opetuksen avulla on mahdollisuus saavuttaa yhteiskunnan ja terveysalan muuttuneet ja lisääntyneet ammattitaitovaatimukset. Pedagoginen muutos edellyttää kokeilujen kautta harjaantumista ja kokemusten yhteisöllistä jakamista (Oikarinen 2013, 33–34).

Nykypäivänä tieto uusiutuu nopeasti ja työelämä edellyttää myös hoitotyöntekijöiltä entistä enemmän tiedon käsittelyn, työn kehittämisen, tiimityön ja ongelmanratkaisun taitoja. Ongelmaperustaisen oppimisen nähdään mahdollistavan lisääntyvän tietomäärän käsittelyn rajatussa ajassa sekä pienentävän kuilua koulutuksen ja työelämän välillä. (Takaluoma 2010.) Aikuisopiskelijat joutuvat usein nuorisoryhmän opiskelijoihin verrattuna suunnittelemaan ja ratkaisemaan tarkemmin oppimiseen

käytettävissä olevaa aikaa sekä sovittamaan yhteen opiskelun, perheen ja työelämän. Toisaalta aikuisilla on korkea halu oppia ja kehittyä. Lähtökohtaisesti voisi jopa olettaa, että ongelmaperustainen oppiminen saattaisi tukea aikuisten motivaatiota oppimiseen enemmän verrattuna perinteisiin oppimisen käsityksiin ja menetelmiin. Oppijoiden korkeampaa osaamista ja parempaa motivaatiota tukee myös opetusmenetelmiä vertaileva tutkimustieto (Hwang ja Kim 2006).

Ongelmaperustainen oppiminen antaa tiedollisia oppimisvalmiuksia sekä kehittää erityisesti oppijoiden reflektiivistä ja kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja, itsearviointia, elinikäiseen oppimiseen tarvittavia taitoja, tiedonhakutaitoja, itsenäistä työskentelykykyä, vuorovaikutus- ja tiimityötaitoja, toisten kunnioittamista, yhteisvastuullisuutta sekä tieteellistä ajattelua (Poikela – Poikela 2005).

RAMK:ssa aikuiskoulutuksena toteutettavien sairaanhoitajakoulutuksen opintojakso-toteutuksissa mahdollistetaan opiskelijan opiskelu työn ohessa. Opiskelijat ovat koulutukseen hakeutuessaan tietoisia, että opiskelu ja oppiminen eivät toteudu vain konkreettisissa luokkahuoneissa eivätkä ajallisesti vain päiväsaikaan. Sen sijaan opiskella voi osittain tai jopa kokonaan esimerkiksi kotoa tai töistä käsin – kunhan opiskelijan käytössä on tietokone ja Internet-yhteys. Aikuisopiskelija voi siten suunnitella työn ja opiskelun yhteensovittamisen nuorten koulutusryhmää joustavammin. Monimuoto-opetus pyritäänkin toteuttamaan aikuisopiskelijoiden tarpeista lähtien, jolloin opintojakso-toteutuksessa huomio kiinnittyy erityisesti oppimisympäristöihin liittyviin ratkaisuihin sekä oppimisen ohjaamiseen.

Osaamis- ja ongelmaperustaisen monimuoto-opetuksen toteuttaminen käytännössä

Sairaanhoitajakoulutuksen aikuisopiskelijaryhmässä osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen näkemyksen mukaisia periaatteita noudatettiin monimuoto-opetuksen oppimisympäristöissä, oppimista jäsentävissä ongelmanratkaisuprosesseissa, tutoriaalityöskentelyssä ja opiskelijan itsenäisessä työskentelyssä sekä opettajan ohjaajan roolissa. Opintojakson toteutuksen perusta oli uusittu osaamisperustainen opetus-suunnitelma. *Ammatillinen osaamisperusta hoitotyössä* -opintojakso on sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaan sisältyvä ensimmäinen opintojakso ja laajuudeltaan 10 opintopistettä (RAMK 2013b, 48). Opetussuunnitelma on laadittu siten, että opiskelija opiskelee vain yhtä opintojaksoa kerrallaan. Aikuis- ja nuorisoryhmän opiskelijat opiskelevat saman opetussuunnitelman mukaisesti, mutta pedagogiset järjestelyt poikkeavat näiden ryhmien toteutusten välillä. Pedagogisilla järjestelyillä tarkoitetaan muun muassa oppimisympäristöihin, ohjaukseen, opetusmuotoihin ja opetusvälineisiin liittyviä tekijöitä.

Opetussuunnitelmassa oli kuvattu opintojaksolle määritellyt osaamistavoitteet, teemat ja opintopistemäärä (SoleOPS 2013). Opetussuunnitelmassa oli lisäksi kuvattu opintojakson arviointikriteerit. Ammatillinen osaamisperusta hoitotyössä -opintojakso sisälsi kaksi teema-aluetta, joiden sisältö vastasi opetussuunnitelman tavoitteita. Teema-alueet olivat *Opiskelutaidot korkeakoulussa* ja *Sairaanhoitaja ja terveydenhoitaja ammattina*. Teema-alueille oli lisäksi laadittu tarkennetut osaamistavoitteet, jotka avasivat ja konkretisoivat opintojaksolle määritellyjä tavoitteita ja niiden sisältöä. Yhdessä teemassa yhdistyi useampia aiheita ja sisältöjä, jotka pyrittiin integroimaan oppimisen näkökulmasta mielekkäiksi.

Opintojaksolle oli nimetty vastuuopettaja, joka organisoivat opintojakson pedagogiset järjestelyt. Vastuuopettaja sopi yhteissuunnitteluajat opintojakson toteuttamiseen osallistuvien opettajien kanssa. Opettajien yhteinen suunnittelu oli edellytys sille, että opintojakso toteutui onnistuneesti. Opettajilla oli oltava yhteinen ymmärrys opintojaksolle määrittelyistä tavoitteista ja toteutuksesta. Osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessa opintojakson teemoissa yhdistettiin erilaisia aiheita, joiden sisällön suunnittelu edellytti monenlaista asiantuntijaosaamista opettajilta.

Opintojakson vastuuopettaja ja aikuisopiskelijaryhmän opettajatuutori koordinoivat yhdessä opintojakson aikataulun lukujärjestykseen. Aikuisopiskelijoiden monimuoto-opetuksessa opiskelijoiden lukujärjestyksen laatiminen edellytti monen tekijän samanaikaista huomioon ottamista. Haasteita asettivat erityisesti opintojen mitoittaminen lukujärjestykseen opiskelijan oppimisen kannalta sopivasti, lähiopetuspäivien vähäinen määrä, opettajien henkilökohtaiset työsuunnitelmat ja aikuisopiskeluun liittyvien tukien huomioiminen. Kuukaudessa järjestettiin 5–6 ajallisesti pitkää lähiopetuspäivää, jotka sisälsivät runsaasti opiskeltavia aiheita ja sisältöjä. Lähiopetuspäivät sijoitettiin loppuviikkoon torstai- ja perjantaipäiville.

Opintojakson kestolle varattiin lukujärjestykseen aikaa viisi viikkoa. *Opiskelutaidot korkeakoulussa* -teema toteutui yhdessä kahden viikon mittaisessa syklissä. Syklin aloitus- ja päättötutoriaalit toteutuivat koululla luokahuoneissa lähiopetuksena. Itsenäisen tiedonhankinnan vaiheessa luento-opetusta järjestettiin sekä lähiopetuksena että virtuaalisesti. *Sairaanhoitaja ja terveydenhoitaja ammattina* -teema puolestaan toteutettiin kahtena noin 1½ viikon mittaisena syklinä. Sykleistä toinen toteutettiin kokonaan verkko-opetuksena, jolloin opiskelijat pystyivät osallistumaan Internetin kautta. Sykliä pituuksia määriteltäessä otettiin huomioon, että opiskelijalle olisi mitoitettu riittävästi aikaa itsenäisen tiedonhankintaan ja siten oppimiseen. Monimuoto-opetus syklien ja niiden tutoriaalien suunnittelussa siten, että lähiopetuspäivien määrä ei tullut liian suureksi kuukautta kohden ja opiskelijat pystyivät opiskelemaan työn ohella.

Osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen ydin on tutoriaalityöskentelyssä, jota tutoropettajat ohjaavat. Aikuisopiskelijaryhmälle nimettiin kolme tutoropettajaa, jotka keskittyivät vain aikuisryhmän toteutukseen. Tutoropettajat vetivät aloitus- ja päättötutoriaarit. Tutoriaalien väliseen tiedonhankintavaiheessa asiantuntijaopettajat osallistuivat sekä nuoriso- että aikuisryhmän toteutukseen. Osa tutoropettajista toimi myös asiantuntijaopettajan roolissa tutoriaalien välillä.

Opintojakso käynnistyi opiskelijoille orientaatiotunnilla, jossa käytiin läpi opintojakson tavoitteet, teemat, toteutus ja arviointikriteerit. Orientaatiotunnille osallistuivat myös kaikki opintojakson tutoropettajat, minkä toivottiin osaltaan edistävän kaikkien yhteistä orientaatiota opintojaksolle. Aloittavien opiskelijoiden kanssa yhteinen orientaatio on myös tutustumisen kannalta merkityksellistä. Opiskelijat jaettiin satunnaisella valinnalla kolmeen noin 12 hengen ryhmään. Avoimen AMK:n kautta opiskelevat opiskelijat suurensivat ryhmäkokoja tutkinto-opiskelijoiden lisäksi.

Verkko-opetus on monelle aikuisopiskelijalle merkittävä mahdollisuus opiskella, jolloin esimerkiksi pitkät etäisyydet koululle, oma elämäntilanne tai muut tekijät eivät estä osallistumista. Verkko-opetuksen haasteina olivat opiskelijoiden tietotekniset taidot ja etäyhteyksien toimivuus. Osa opiskelijoista asui maantieteellisesti alueilla, joissa Internet-yhteyden toimiminen on hidasta ja epävarmaa. Aikuisten verkko-opettaminen vaatii opettajilta monipuolisia pedagogisia taitoja, kuten etäopetusmenetelmien hallintaa, kykyä muuttaa toteutusta nopeasti muuttuvissa tilanteissa ja taitoja opiskelijoiden ohjaamiseen etäyhteyksin. Osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessa vastuu oppimisesta on ensisijaisesti opiskelijalla itsellään. Aikuisryhmän tutoropettajan tulee ohjauksessa kiinnittää huomiota erityisesti itsenäisen tiedonhankinnan tiedonlähteisiin. Aikuisopiskelijoilla on usein paljon kokemusperäistä tietoa, jota he mielellään jakavat tutoriaalityöskentelyssä. Tutoropettajan tulee ohjata opiskelijoita hyödyntämään ensisijaisesti näyttöön perustuvaa tutkimustietoa, jotta opiskelijoiden tietopohja monipuolistuu ja opiskelijat voivat saavuttaa korkeamman tason ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta.

Ajatuksia alun jälkeen

Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen muuttaa aikuisopiskelijan opintojakson pedagogisia järjestelyjä. Lähiopetuspäivien ja tutoriaali-istuntojen määrityminen pitkälti ongelmasykliin pituuden mukaisesti poistaa aikaisemman aikuisryhmän opiskelun käytännön, jonka mukaisesti aikuisopiskelijoiden lähipäivät olivat keskimäärin yhden viikon kerrallaan kuukaudessa. Tämän kokemuksen perusteella vaikuttaa siltä, että aikuisopiskelijat ovat varsin tyytyväisiä lähiopetuspäivien sijoitteluun uudella tavalla. Vuorotyötä tekevät opiskelijat voivat työaikajärjestelyin saa-

da opiskelupäivät sijoitettua siten, että työstä ei tarvitse ottaa palkatonta vapaata niin paljon kuin aikaisempi malli on edellyttänyt.

Lähiopetuspäivien aikana opiskeltava tietomäärä on laaja, joten lähiopetuspäivien hajaantuminen kuukaudessa yhden viikon sijaan tasaisemmin voi olla opiskelijan oppimisen kannalta eduksi. Opiskelija tarvitsee myös aikaa ajatella, koska oppiminen voi tapahtua vain ajattelun kautta. Suuret lähiopetusmäärät saattavat johtaa suuremmalla todennäköisyydellä pinnalliseen, valikoivaan ja ulkomuistia painotavaan opiskeluun (Karjalainen, Alha ja Jutila 2007, 10). Verkko-opetusta hyödynnettiin aikuisopiskelijoilla aikaisempaa enemmän osaamis- ja ongelmaperustaiseen oppimiseen siirryttäessä. Opintojakson pedagogiset järjestelyt mahdollistivat myös sen, että opiskelijat pystyivät irrottautumaan opiskelun paikka- ja aikasidonnaisuudesta. Toteutukseen sisältyi runsaasti itsenäistä opiskelua ja verkossa opiskelua.

Opiskelijalta vaaditaan varsin paljon ja hänen tulee työskennellä oppimisen parissa varsin tiiviisti. Aikuisopiskelijan monimuoto-opetuksessa voidaan kuitenkin hyödyntää opiskelijoiden erilaista jo olemassa olevaa kokemusta, mutta se tulee tiedostaa todellakin oppimisen lähtökohdaksi. Aikuisten tutoriaalityöskentely saattaa helposti lähteä suuntaan, jossa opiskelijat keskustelevat pelkästään omista kokemuksistaan. Tutoropettajan tärkeä tehtävä on huomata tämä ja ohjata opiskelijoita tarkastelemaan asioita erilaisista näkökulmista ja löytämään uusia ja syvempiä tiedonlähteitä. Hoitotyön opetussuunnitelman punainen lanka on, että opiskelijat oppivat hyödyntämään näyttöön perustuvaa tietoa ja siihen liittyen osaavat perustella asioita tutkimustiedon avulla.

Aikuisten opettaminen osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohdista vaatii opettajalta joustavia pedagogisia taitoja. Opettajan tulee osata ohjaaminen opiskelijoiden tutoriaalityöskentelyyn, itseohjautuvuuteen, vastuuseen omasta ja ryhmän oppimisesta sekä verkko-opettaminen ja ohjaaminen. Ammattikorkeakouluopettajalta verkko-opettaminen edellyttää useaan kompetenssialueeseen kohdistuvaa osaamista, kuten ammattialaspesifistä, pedagogista, tieto- ja viestintäteknistä kompetenssia sekä lisäksi hyvän verkko-opettajan ominaisuuksia, joskin perustana on tavallinen hyvä opettaja (Kullaslahti 2011). Ongelmaperustaisessa oppimisessa tutoropettajalla on tärkeä rooli opiskelijoiden omaehtoisen oppimisen ohjaamisessa, minkä lisäksi ryhmäprosessien hyödyntäminen on erityinen haaste opettajan ammattitaidon kehittämiseksi (Poikela ja Nummenmaa 2002, 39). Tässä toteutuksessa osalle opettajista oli uutta sekä tutoriaalityöskentelyn ohjaaminen että verkko-opettaminen ja ohjaaminen. Verkko-opettamisessa opittiin käyttämään myös erilaisia opetusvälineitä, kuten esimerkiksi opiskelijoiden yhteistyöskentelyalustoja. Esimerkiksi Padlet-sovellus on kuin verkossa oleva paperiarkki, jonne voidaan yhdessä tuottaa sisältöä vapaasti mihin kohtaan tahansa. Tuotoksia voi sitten siirrellä paperilla ja ryhmitellä tarpeen mukaan.

Aikuisopetukselle ensimmäisen opintojakson toteutus asettaa erityisiä haasteita opettajalle, sillä opiskelijat eivät ole taustaltaan ja kokemukseltaan yhtenäinen ryhmä. Tämän artikkelin esimerkkiopintojaksolla opettajat saivat runsaasti uusia kokemuksia, joita on opettajien kesken reflektoitu ja joita hyödyntäen pyritään opetusta ja opiskelijoiden oppimista kehittämään. Haasteita luonnollisesti asettavat samat asiat toteutustavasta riippumatta. Opiskelijat ovat aikuisryhmässäkin erilaisia lähtökohdiltaan ja erilaisin motivaatioin oppimassa. On tärkeää, että opiskelijoiden kanssa keskustellaan opiskelijoiden omasta motivaatiosta ja vaikutusmahdollisuuksista erilaisen osaamistason saavuttamisessa.

Yhteisopettajuus käsitteenä ja käytännössä on saanut uusia tai aikaisempaa syvempiä ja merkityksellisempiä ulottuvuuksia. Opetuksen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi ovat osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen myötä haastaneet opettajat tarkastelemaan monia totuttuja käytäntöjä uusin silmin. Opintojaksoa ei voi toteuttaa yksi tai edes kaksi opettajaa. Tarvitaan opettajien ryhmä, jonka keskinäinen toimivuus viimekädessä voi olla hyvin merkittävä opiskelijoiden oppimistulosten kannalta. Kokemukset tästä ilmiöstä ovat myös jatkossa arvokkaita.

LÄHTEET

- Hwang, S Y. – Kim, M J. 2006. A comparison of problem-based learning and lecture-based learning in an adult health nursing course. *Nurse Education Today* 26, 315–321.
- Karjalainen, A. – Alha, K. – Jutila, S. 2007. Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Kivekäs, M. 2012. Pitkospuilla – jatkuvan oppimisen poluilla. Lapin aikuiskoulutusstrategia 2020.
- Kullaslahti, J. 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Oikarinen, K. 2013. Hoitotyön opetussuunnitelma ongelmaperustaiseksi. Teoksessa Hyvinvointialojen simulaatio- ja virtuaalikeskuksesta oppimis- ja kehittämisympäristö (toim. Oikarinen, K. – Kangastie, H. – Tieranta, O.) Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Poikela, E. – Nummenmaa, AR. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä (toim. Poikela, E.) Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print Oy.
- Poikela, E. – Poikela S. 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä.
- RAMK Pedagoginen strategia 2015. Osoitteessa https://arkki.ramk.fi/RAMK/arkisto/julkinen/pedag_strat_2015.pdf. 17.11.2013.
- RAMK 2013a. Hakijan opas 2013 Aikuiskoulutus. Osoitteessa https://arkki.ramk.fi/RAMK/arkisto/julkinen/hakijanopas_suomi_aikuiset.pdf. 13.11.2013.
- RAMK 2013b. Opinto-opas 2013-2014. Osoitteessa https://arkki.ramk.fi/RAMK/arkisto/julkinen/RAMK-opinto-opas%202013-14_paino.pdf. 16.11.2013.
- SoleOPS 2013. RAMK, HOITOTYÖN KOULUTUSOHJELMA, SH (Rovaniemi), Opintojakson toteutussuunnitelma Osoitteessa https://soleops.ramk.fi/opsnet/disp/fi/ops_OpetTapTeks/tab/tab/sea?opettap_id=5874249&stack=push. 17.11.2013.
- Takaluoma, M. 2010. Ongelmaperustaisen oppimisen menetelmä – sillanrakennusta koulutuksen ja työelämän välille. Teoksessa Oppimisen arkea hoitotyön koulutuksessa (toim. Tiittanen, H.)
- Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 70.

4.2. FYSIOTERAPIAN OPINTOJEN ALKUUN ONGELMAPERUSTAISESTI

*Jaana Huovinen, LitM, lehtori (liikuntatieteelliset aineet),
Paula Korteniemi, FM, lehtori (suomen kieli ja viestintä)*

Syyskuun alussa Rovaniemen ammattikorkeakoulussa opiskelun aloitti 40 uutta fysioterapian opiskelijaa koulutusohjelman uudella opetussuunnitelmalla, joka perustuu ongelmalähtöiseen oppimiseen. Suurimmalla osalla opiskelijoista on lukion tai ammatillisen toisen asteen koulutustausta ja lisäksi joillakin opiskelijoilla on suoritettuna korkeakoulututkinto. Vain muutamalla ryhmän opiskelijalla oli aikaisempaa kokemusta ongelma-perustaisesta opiskelusta, PBL:stä. Opiskelijoilla ei siis ollut ennakkokäsityksiä menetelmästä, vaikka valintakokeessa oli kerrottu RAMKin uudesta oppimisenäkemyksestä.

Me olimme tutoreina syksyn ensimmäisissä tutoriaalisykleissä – omalta osaltamme ohjaamassa opiskelijoita opiskeluvalmiuksien kehittämiseen ja uuteen opiskelutapaan sekä samalla itsekin oppimassa menetelmää. Artikkelin kirjoittamisen myötä saimme myös tilaisuuden pohtia menetelmän soveltumista opintojen perehtymisvaiheeseen.

Opiskelijoiden motivoituminen suunnittelun tavoitteena

Opinnot alkoivat kymmenen opintopisteen Johdatus fysioterapia-alan opintoihin -opintojaksolla, jonka ensimmäinen ongelmanratkaisusykli – tutoriaalisykli – käynnistyi jo toisena koulupäivänä teemalla opiskelutaidot ja valmiudet. Teeman oppimistavoitteet ovat oppimisenäkemykseen (PBL) ja oppimisympäristöihin liittyviä. Teeman suunnittelussa tehtiin ratkaisu, että uutta opiskelutapaa opetellaan samalla, kun opitaan muita teeman sisältöalueita. Erillisiä tutoriaalikäytänteiden tai -roolien harjoituksia ei pidetty, eikä opiskelijoilla ollut myöskään tutustumis- tai ryhmäytymisharjoituksia ennen aloittamista. Asiantuntijaluennoilla opiskelijat saivat tukea tutoriaalityöskentelyyn, esimerkiksi muistion ja tiedonhankintaraportin kirjoittamiseen, sähköisten oppimisympäristöjen käyttämiseen ja tiedonhankintaan.

Fysioterapian koulutuksen ensimmäisissä tutoriaalisykleissä painopiste on opiskeluun orientoitumisessa. Ongelmien laadinnassa perusideana oli se, että nämä ensimmäiset syklit ovat merkityksellisiä: halusimme antaa opiskelijoille selkeän kuvan opiskelumenetelmästä ja herättää heissä kiinnostusta PBL:ään. Ensimmäisen syklin ongelma oli valokuvaan pohjautuva ja saimme sen tekniseen toteutukseen ideoita ja apua vanhemman vuosikurssin opiskelijoilta.

Kahden ensimmäisen syklin toteutussuunnittelusta vastasi neljän tutorin tiimi innostuneessa ilmapiirissä ja hyvässä yhteistyössä. Onnistuimme varaamaan kii-reisestä syksyn aloituksesta huolimatta riittävästi aikaa yhteiseen suunnitteluun. Tutoriaalisyklin tutorina toimiminen oli kaikille ensimmäisiä kokemuksia kyseises-sä roolissa, minkä vuoksi tarvittiin paljon keskustelua yhteisen näkemyksen löy-tymiseksi. Palavereissa keskustelimme opettajien PBL-koulutuksen pohjalta tutorin toiminnasta tutoriaaleissa, minkä avulla saimme sovittua yhteisiä ohjauskäytän-teitä. Pyrimme myös varmistamaan, että kaikissa ryhmissä päädytään oppimaan teeman tavoitteiden kannalta keskeisiä asioita. Tutoriaalien jälkeen kokoonnuimme opettajien kesken arvioimaan omaa ja ryhmien toimintaa ja sen perusteella suunnit-telimme jatkoa.

Tukea käytännön ratkaisuksista

Opiskelijoiden perehdytys ongelmaperustaiseen oppimiseen aloitettiin terveystalon yhteisellä, yliopettajien pitämällä johdantoluennolla. Välittömästi luennon jälkeen olleissa fysioterapian opiskelijoiden aloitustutoriaaleissa se osoittautui keskeiseksi opiskelijoiden motivaation ja kiinnostuksen herättäjäksi. Jokaisessa neljässä kym-menen hengen tutoriaaliryhmässä opiskelijoiden muotoilema oppimistehtävä liittyi uuteen oppimisenäkemykseen. Luento auttoi opiskelijoita myös tutoriaalityöskente-lyssä, mikä näkyi siinä, että he pystyivät alusta lähtien keskittymään menetelmän lisäksi syklin ongelmassa kuvattuihin asioihin.

Tutoriaalityöskentely lähti käyntiin sujuvasti kaikissa ryhmissä. Johdantoluennon lisäksi asiaan vaikutti myös se, että kahden ensimmäisen syklin ongelmat olivat hel-posti lähestyttävissä ja opiskelijoiden oli helppo tarttua niihin ilman taustatietoa.

Toisen syklin aloitustutoriaalissa oli havaittavissa, että ryhmän jäsenet olivat tehneet ensimmäisen syklin aikana itsearviointia ja pohtineet ryhmänsä toiminnan kehittä-mistä. Pelisääntöpalavereille oli varattu aikaa työjärjestykseen heti aloitustutoriaa-lipäivänä. Opiskelijat sopivat tutoriaaliryhmäkohtaisesti pelisäännöt, jotka koskivat toimintaa tutoriaalain aikana (esimerkiksi puheenvuorojen pyytäminen viittaamal-la), tiedonhaun tehtävien palauttamista ja niihin perehtymistä etukäteen sekä muita ryhmän tärkeänä pitämiä asioita.

Fysioterapian koulutusohjelmassa oli jo aiemmin päätetty, että jokaisen aloi-tus- ja päättötutoriaalain jälkeen opiskelijoilla on ns. yhteisen jakamisen tunti. Aloitustutoriaalain jälkeisessä tapaamisessa ryhmät kertovat lyhyesti tutoriaalityös-kentelystään ja siitä, mikä on heidän oppimistehtävänsä ja miten ryhmä päätyi valit-semaan sen. Tilaisuudessa opiskelijat saavat jakaa kokemuksiaan opittavasta aihees-ta ja heillä on myös mahdollisuus oppia toisten ryhmien toiminnasta. Ensimmäisten

kokemusten mukaan ryhmät päätyivät annettujen ongelmien perusteella hyvin samanlaisiin oppimistehtäviin, ja tieto siitä vähensi epävarmuutta tehdyistä valinnoista. Päätötutoriaalain jälkeisellä yhteisen jakamisen tunnilla opiskelijat jakavat oppimistaan esittelemällä ryhmittäin tiedonhakunsa tärkeimmät tulokset, minkä lisäksi tunnilla keskustellaan opitusta ja mahdollisesti myös siitä, mitä jäi oppimatta. Tunnilla opettajilla on mahdollisuus ohjata kaikkia opiskelijoita, jos jokin oppimisen tavoitteena ollut keskeinen asia vaikuttaa jääneen epäselväksi. Esimerkiksi toisen syklin jälkeen yhteisen jakamisen tunnilla kerrattiin lyhyesti lähteiden käyttöä tiedonhalun raportoinnissa.

Opiskelijat arvioivat menetelmää

Ensimmäisen syklin päätötutoriaalissa opiskelijat kertoivat arvioita PBL-opiskelusta. Tiedonhakujen ja opiskelijoiden oman pohdinnan perusteella hyvää menetelmässä on sen vuorovaikutuksellisuus. Ryhmissä olikin hyvin havaittavissa se, että keskusteluyhteys uusien opiskelukavereiden kanssa avautui luontevasti tehtävien yhteisen tekemisen kautta. Opiskelijat ottivat sosiaalisen median pienryhmiensä sekä koko luokan yhteydenpidon avuksi jo ensimmäisinä koulupäivinä.

PBL:ssä hyväksi koettiin myös se, että menetelmä ohjaa kaikki pysymään mukana muun ryhmän opiskelutahdissa, sillä kun muiden oppiminen on kiinni kunkin panoksesta, omaa osuutta ei helposti jätetä hoitamatta ja näin opinnot etenevät aikataulussa. Toisaalta opiskelijat pohtivat yksilöllisen oppimistapansa mukautumista muun muassa syklien aikarajoihin. Mukana pysymisessä auttaa opiskelijoiden näkemyksen mukaan se, että PBL:llä opiskeltaessa tehtävien tekemiseen ja oppimiseen saa tukea kanssaoppijoilta.

Tiedonhaun kautta esille tulleet menetelmän huonot puolet liittyivät pääsääntöisesti menetelmän työläyteen – syklien nopeaan vaihtumiseen, tiedonhankintaraporttien ja päätötutoriaalain jälkeisen tuotoksen laajuuteen. Lisäksi opiskelijat pohtivat, oppivatko he opintojaksojen kannalta oikeita asioita ja riittävän syvällisesti. Näistä asioista onneksi päästiin keskustelemaan yhteisen jakamisen tunnilla.

Opintoihin orientoituminen onnistui PBL:llä

Ongelmaperustainen oppiminen sopi hyvin fysioterapian opiskeluun orientoitumiseen. Opiskelijat oppivat tutoriaalityöskentelyä sekä ymmärtämään tutoriaalisyklin etenemisen ja hakemaan tietoa erilaisista tiedon lähteistä. Lisäksi he oppivat toimimaan ammattikorkeakoulun toimintaympäristöissä. Kahden ensimmäisen syklin jälkeen ryhmien kehittämistarpeet liittyivät erityisesti tutoriaalien ajankäyttöön sekä päätötutoriaalissa muodostettavan yhteisen näkemyksen visuaalisen jäsenyksen, käsittekartan tuottamiseen.

Fysioterapiakoulutuksen ensimmäisten syklien tutoreina toimiminen oli meille myönteinen kokemus. Opettajien tiivis yhteistyö sekä toteutuksen suunnittelussa että tutoriaalisyklin aikana tuki meitä uuden oppimisessa ja antoi samalla uutta ulottuvuutta opettajan työhön. Syklin toteutuksen suunnittelu ensimmäistä kertaa vaati meiltä runsaasti yhteistä aikaa, mutta se oli välttämätöntä. Opiskelutaidot ja valmiudet -teemassa erilaisten opettajien siirtyminen opettajan roolista tutorin rooliin oli helppoa, koska kyse ei ollut minkään yksittäisen oppiaineen tai asiantuntijuusaiheen sisällöstä.

PBL-menetelmää opitaan lisää – niin opiskelijat kuin opettajatkin – pitkin matkaa lukukauden aikana, mutta valitsemalla ensimmäisiin tutoriaalisykleihin kaikille helposti lähestyttävät aiheet ja ohjaamalla opiskelijat oppimaan toiminnan kannalta oleellisia tietoja ja taitoja alun asiantuntijaluennoilla ja työpajoissa saatiin opiskelijoille selkeä käsitys PBL-opiskelun tutoriaaliatyöskentelystä ja samalla myönteinen kokemus menetelmästä. Vaikka kyse oli meille kaikille uudesta oppimisnäkökulmasta, opiskelijat ottivat PBL:n vastaan myönteisellä uteliaisuudella ja ilman ennakkokäsityksiä.



Fysioterapian opiskelijoiden ensimmäisen syklin ongelma. (Kuva: Kosti Mäyrä)

4.3. MATKALLA KOHTI TULEVAISUUTTA, JOTA EI VIELÄ OLE...

Tommi Haapakangas, lehtori
Jouko Lukkarila, lehtori

Kuvittele itsesi tilanteeseen, jossa saat postissa hyväksymisilmoituksen haaveilemaasi opinahjoon. Olet ehkä juuri lukiosta valmistunut tai sinulla on jo pidempi kokemus työelämässä. Ehkäpä sinulla on useampia tutkintoja, mutta haluat lähteä uudelle matkalle, kehittämään omaa osaamistasi edelleen. Ensimmäisenä päivänä saavut tilanteeseen, missä tapaat uudet ystäväsi ja muut retkikunnan jäsenet, joiden kanssa jatkat edessäsi olevaa polkua eteenpäin. Jokainen kantaa tällä matkalla omaa reppuaan, ainutlaatuisista historiaansa ja osaamistaan, joka on täysin uniikkia, kopioitumatonta. Sinun repussasi on omat vivahteensa ja syvyytensä – toisella reppu on tiukasti pakattu ja joku kantaa sitä lähes tyhjänä. Jokaisen polku ja kantamus on ainutlaatuinen, kuten ovat myös näkymät siitä mihin polku johtaa. Jotain on myös yhteistä. Se on matka, joka on päämääräkin tärkeämpi. Yhdessä pystymme parempaan. Yhdessä olemme voimakkaampia, luovempia ja tuottavampia. Tätä yhteistä matkaa kohti alati muuttuvan työelämän haasteita ohjaa kehittyvä, dynaaminen ja osaamista tuottava opetussuunnitelmamme.

Suuntaa etsimässä – Osaamisperustainen opetussuunnitelmatyö liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa

Rovaniemen ammattikorkeakoulu päätti osana pedagogista kehittämistään lähteä toteuttamaan osaamisperustaista opetussuunnitelmaa vuoden 2013 syksystä alkaen. Liikunnan- ja vapaa ajan koulutusohjelmassa otimme varaslähdön osaamisperustaiseen opetussuunnitelmatyöhön. Aiempien PBL -pilottikokeilujen rohkaisemina päätimme siirtyä uuteen osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan mahdollisimman nopeasti. Tavoitteenamme oli piirtää toimiva, Kota – periaatteisiin pohjautuva kartta osaamisen kehittymiselle jo syksyllä 2012 liikunnanohjaaja (amk) -opintonsa aloittaville opiskelijoillemme. Kuljetimme matkamme suunnitteluprosessin eväinä yhteisöllisyyttä, osaamisen tunnistamista, työelämäyhteyksiä, tutkivaa otetta oppimisessa ja joustavaa, itseään kehittävää opetussuunnitelmaa.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman rakentuminen poikkesi oleellisesti aiemmista hallinnollisista opetussuunnitelmanprosesseista, joihin opettajina olimme totuneet. PBL opetussuunnitelmaprosessin lähestymistavan voisi katsoa olevan lähes käänteinen aiempaan verrattuna. Vaikka koulutusohjelmassamme opetushenkilöstö on pääosin vahvan pedagogisen koulutuksen saaneita, on oppiaineisiin sitoutunut

asiantuntijuus ollut tärkeä osa ammattikorkeakoulun työyhteisön osaamiskertymää. Nyt huomasimme jo suunnitteluvaiheessa yhdeksi suuremmista haasteista opettajiemme erilaisen pedagogisen ajattelun. Myös pedagogiset taidot opiskelijoiden yksilöllisemmän oppimisen ja ryhmien oppimisprosessien ohjaustaitojen näkökulmasta olivat moninaiset. Pedagogisen ”vapauden” kannalta olimme uudessa tilanteessa. Ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmatyössä emme enää ensisijaisesti ajatelleet sitä, millaisten oppiaineiden avulla tavoiteltava osaaminen saavutetaan. Oppiaineiden raja-aidat piti kaataa ja tehdä niistä välineitä osaamisen kartuttamisen matkalla seuraten ongelmaperustaisen oppimisen karttamerkkejä.

Ymmärrys oppijasta holistisena, psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena, oli jo aiemmin ollut oppimispolkujemme suunnittelutyön keskeinen maamerkki. Suhtautuminen siihen, että jokainen oppii ja kehittyy omista lähtökohdistaan käsin ainutlaatuisessa elämäntilanteessaan, joka on ennakoimaton ja mahdollisuuksia täynnä, vaihteli keskuudessamme. Suunnittelutyön aloitimme kompetenssien määrittämisellä. Pohdimme alkuvaiheessa sitä, millaisia osaajia haluamme ensisijaisesti koulutusohjelmastamme valmistuvan ja missä osaamisissa koulutusohjelmamme haluaa profiloitua omalla koulutusosalallaan. Substanssiosaamiseen liittyvä osaamiskeskustelu laajeni nopeasti pohdinnaksi metataidoista, joihin vaikuttaminen oppiainelähtöisesti on haastavaa. Vaikka jo uuden Milleniumin alkaessa tekemämme opetussuunnitelma oli jo metataitojen kehittymistä painottava juonneopetussuunnitelma, olimme taas uudenlaisen haasteen edessä. Tulevaisuus- ja työelämätutkimuksen pohjalta nousseet odotukset painottivat nyt vuorovaikutustaitoja, verkosto-osaamista, reflektiivistä osaamista, kehittymisosaamista, kykyä tarttua toimeen ja kehittää jatkuvasti omaa sekä organisaation osaamista. Näistä asioista nousivat esille erityisesti oppijan ohjaaminen kehittämis- ja kehittymisosaamisen oivaltamiseen. Tämä kaikki vaikutti niihin tavoitteisiin, jotka olivat ja ovat edelleen keskeisinä lähtökohtina mietittäessä uuden opetussuunnitelmamme pedagogisia ratkaisuja.

Tässä vaiheessa uuden opetussuunnitelmatyön ja hallinnollisen opetussuunnitelman laatimisen periaatteet olivat pahimmin törmäyskurssilla. Olimme nyt käynnistäneet prosessin, missä yhteisöllisen, osaamista jakavan ja uuteen pedagogiseen ajatteluun tähtäävän työskentelyn toteuttaminen olisi edellyttänyt sitoutumista myös tutkivaan tapaan kehittää omaa toimintaa. Suunnitelmatyön eteneminen oli välillä hidasta, sitoutuminen vaihteli suuresti ja yhteisen ajattelun kehittymisen edellyttämään yhteisölliseen työskentelyyn panostamiseen suhtauduttiin epäilevästi, jopa kriittisestikin.

Mittakaavan määrittäminen – Opetussuunnitelman reunaehtojen kartoittaminen

Halusimme rajata opetussuunnitelman sisältöjä siten, ettei suunnittelumme osaamisen kehittymisestä pääsisi rönsyilemään päämäärättömästi. Päätökseen siitä, että sidomme opetussuunnitelmamme elämänkaariajatteluun, päästiin nopeasti. Elämänkaariajattelussa ensimmäisen vuoden oppimistehtävät ja oppimisympäristöt ovat varhaislapsuuden ja lapsuuden maailmassa. Toinen lukuvuosi aloitetaan nuoruusvaiheesta siirtyen siitä aikuisuuteen ja kolmantena opiskeluvuotena toimmme vaihtelevissa toimintaympäristöissä syventävien ammattiopintojen parissa. Viimeinen lukukausi on ammatillisen osaamisen näyttöä vahvasti painottava. Tämän tavan ajateltiin tukevan opiskelijan mahdollisuutta kulkea omaa polkuaan syventyessä samalla myös itseään eniten kiinnostavan ikävaiheen ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Elämäkaariajattelun ajateltiin mahdollistavan tarkoituksenmukaiset oppiaineraajat ylittävät oppimisprosessit, jossa osaaminen kumuloituu aikaisemmin opitun pohjalta. Elämäkaarta seuraava opetussuunnitelma ajateltiin auttavan opiskelijan tiedon etsimisen rajaamista osana hänen ammatillisen kehittymisen prosessia. Näin osaamisen arviointi kompetenssilähtöisesti ja opintojaksojen toteutustavat osaamisen näyttöineen voivat toimia tarkoituksenmukaisemmin välineinä ammatillisen kehittymisen polulla.

Opintojaksojen toteutussuunnitelmien työstäminen edisti työyhteisössämme uudenlaista yhteissuunnittelua. Kustakin opintojaksosta vastaava opettaja organisoi opettajatiimin toimintaa opintojakson suunnittelun ja toteutuksen edetessä. Opettajatiimin tärkeimmiksi tehtäviksi nousi nopeasti opettajien välisen viestinnän kehittäminen ja yhteisen ymmärryksen jakaminen oppimisprosesseista. Syksyn 2012 opintojaksototeutusten pohjalta kehitimme ensimmäisen version tuutorin opista, missä määritellään opettajatiimin tehtävänkuvat ja aikataulutus opintojaksojen toteutuksille. Toteutuksen suunnittelun aloittaminen ajoissa mahdollisti opettajiin yhtenäisemmän näkemyksen kehittymisen myös opintojakson tavoitteista. Yhteissuunnittelu vähensi päällekkäisyyksiä opinnoissa ja mahdollisti hyvien käytänteiden, työtapojen ja opintokokonaisuuksien yhdistämisen järkeviksi osaamista paremmin kartuttaviksi kokonaisuuksiksi. Vakiintuneeksi käytännöksi muodostuneissa opettajatiimin syklisuunnittelupalaverissa päätettiin opintojakson ongelmista, arviointiperusteista, yhteisesti eteenpäin vietävistä prosesseista, osaamisen näytöistä ja opiskelijoille informoitavista asioista. Jokaisen päätöstutoriaalin jälkeen opettajatiimin arviointipalaverissa puitiin näiden tavoitteiden onnistumista ja jatkettiin opiskelijoiden prosessin etenemisen suunnittelua. Opintojaksosuunnittelu ja -toteutus opettajiin yhteistyöllä tehostui lukuvuoden aikana isoin askelin.

Yksin ja yhteisvoimin – ensimmäinen matka kohti yhteisöllistä oppimista

Uuden opetussuunnitelman viitoittaman polun aloituslukuvuodesta muotoutui moniulotteinen ja opettavainen kokemus. Ensimmäisen vuoden opiskelu harjoitteluineen, tavoitteena lapsuusvaiheen osaamisen kehittäminen, koostui teoreettisen opiskelun lisäksi viiden kuukauden seuraharjoittelusta iltaisin ja kahdeksan viikon kokopäiväisestä kenttäharjoittelusta alakouluissa sekä päiväkodeissa. Keväällä järjestetyissä kehityskeskusteluissa opiskelijat kuvasivat omaa ensimmäistä vuottaan jokena. Yksilölliset jokimaiset sisälsivät vauhdikkaita pätkiä ja kivikoita, oli kuohua ja suvantoja. Yhteistä näille oli kuitenkin ryhmä, joka souti venettä samaan suuntaan.

Olemme jo aiempien opetussuunnitelmien toteuttamisessa suunnitelmallisesti keskittyneet ryhmäprosessien ohjaamiseen. Yksi liikunta-alan asiantuntemuksen kehäänkärjistä on ollut yhteistoiminnallisen työskentelyn, ryhmätoiminnan ja sen dynamiikan ymmärtäminen. Jo opistojensa alussa uudet opiskelijaryhmät pääsivät luontoon tutustumaan toisiinsa ja omaan ryhmäänsä. Näillä retkillä opiskelijoita ”törmäytetään” toisiinsa vaihtelevasti ja suunnitelmallisesti. Tavoitteemme on, että opiskelijat tutustuisivat toisiinsa paremmin ja luottamukseen perustuvalla ilmapiirillä sekä sen tarkoituksenmukaiselle kehitymiselle luodaan vankempi perusta. Samalla mahdollistuu tutustuminen muiden kulkemiin yksilöllisiin polkuihin ja niissä käytettyihin karttamerkkeihin. Kukin ryhmä käy retken aikana arvo- ja normikeskusteluita erilaisten tehtävien muodossa, aloittaen samalla oman ryhmänsä pelisääntöjen muodostamisen prosessin.

Pelisäännöt toivat hyvän pohjan oppimisprosessien arvioinnille. Niiden avulla ohitettiin palautteenannossa henkilökohtaisuudet ja suunnattiin arviointia tavoitteen mukaisessa toiminnassa kehittymiseen. Pelisääntö-prosessi vietiin loppuun retken jälkeen ja niihin palattiin säännöllisesti. Niitä muokattiin ja tullaan koko opintojen ajan muokkaamaan aina tarvittaessa. Jokainen tutoriaaliryhmä muodosti omat pelisääntönsä heti, kun ensimmäiset kokemukset oppimissykleistä oli saatu. Tämä kaikki kehitti erityisesti osaamista yhteistoiminnallisista työskentelymuodoista, ryhmäprosessien hallinnasta ja niiden merkityksestä. Tieto ei enää jäänyt vain asiantuntijaluentojen ja työpajojen varaan. Ensimmäisten opiskeluvuikkojen ongelmasyklit koskivat ryhmäprosessien, vuorovaikutuksen ja oppimaan oppimisen aihepiirejä. Partasen ja Kurikan (2013) mukaan useat ensimmäisen vuoden opiskelijat pitivät alussa näitä tiedonhakuja turhina, mutta ymmärsivät niiden välttämättömyyden ja tarpeellisuuden ensimmäisen lukuvuoden loppuun mennessä.

Ensimmäinen vuosi uudistetun opetussuunnitelman mukaisessa opiskelussa oli uusien toimintatapojen oppimista ja uuden opiskelukulttuurin luomista. Suurimman haasteen toiminnan kehittämiseksi toivat ”oppimiskulttuuriset” erot. Vanhempien vuosikurssien opiskelijamme olivat tilanteessa, jossa uudet opiskelijat tuottavat erilaista tapaa toimia. Tätä muutosta ei katsottu aina hyvällä ja vastarintaa PBL:n juurruttamiseksi koettiin monelta suunnalta. Uudet opiskelijat kuitenkin jatkoivat eteenpäin, välillä horjahdellen, vaikka ulkopuolinen paine aiheutti myös kuohuntaa. Kuohunta ja sen käsittely mahdollisti ryhmäprosessien osaamisen viemisen eteenpäin, hieman syvemmälle työyhteisöjen arkeen. Ymmärrettiin, että joskus liian turvallinen ryhmä voi aiheuttaa negatiivista värettä ammatillisen osaamisen kehittymisessä. Kun sosiaalinen kiinteyks kasvaa ja ydintehtävän suorittamiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota, voi seurauksena olla kehityksen pysähtyminen, joskus jopa taantumisen. Myöskään ryhmän tuloksellisen toiminnan kannalta keskeiset toimintatavat eivät enää kehity. Keskeistä näyttäisi olevan, että sosiaalista ja ydintehtävään liittyvää kiinteyttä ja niiden hallintaan liittyviä prosesseja seurataan, opitaan ja kehitetään koko oppimismatkan ajan yhtenä keskeisenä työelämäosaamisen sisältönä.

Järjestyksessään toinen PBL opetussuunnitelmaa toteuttava ryhmä L13 aloitti opiskelunsa syksyllä 2013. Tässä ryhmässä osaamisen kehittyminen on ollut nopeampaa. Syyksi voisi nostaa ainakin kaksi tekijää; vertaistuen muutos ja valintakokeiden valjastaminen osaksi opiskelijan oppimisen polkua. L13 ryhmän opiskelijoilla oli tukenaan vanhempien opiskelijoiden tuki ja heidän kokemuksensa ongelma-perustaisesta opetussuunnitelmasta käytännöstä. Toinen merkittävänä edistysaskele oli, että yhtenä alalle soveltuvuuden osana 2013 vuoden pääsykokeessa pidettiin ”pääöstutoriaali”. Hakijat olivat tiedonhakutehtävänään valmistaneet esseiden, jonka lähdeaineistoina käytettiin artikkeleita ongelma-perustaisesta oppimisesta ja sosiaalisesta mediassa ollutta animaatiota oppimisparadigmojen muutoksesta. Pääöstutoriaalitehtävässä hakijoiden piti 8-10 henkilön pienryhmissä ja aineistoihin tukeutuen vastata kysymykseen ”Osaamisen kehittyminen ongelma-perusteisessa oppimisessä”. Puheenjohtajan, kirjurin ja tarkkailijan rooleissa toimivat vanhemman (L12) ryhmän opiskelijat. Valintakoeosio arvioitiin, kuten muutkin osiot, ennakkoon määriteltujen kriteerien pohjalta. Näin tulevat opiskelijat olivat jo hakuvaiheessa päässeet pohtimaan omaa soveltuvuuttaan opiskelumenetelmään, perehtyneet tutoriaalisykliin ja saaneet kokemuksen pääöstutoriaalista myös käytännössä.

Kompassi käyttöön – Arvioinnin merkitys osaamisen kehittämisessä

Jotta yhteisen polun kulkeminen olisi helpompaa, kannattaa varmistaa suunnassa pysyminen. Ylhäältäpäin johdetut, usein pysyviksi määriteltyihin oppimistavoiteteisiin ja tarkasti määriteltyyn osaamisen arviointiin nojaavat opetussuunnitelmat ovat meillä jäämässä historiaan. Kuten aiemmin todettiin, pedagogisesti ajatukset oli käännetty entistä vahvemmin opettamisesta kohti oppimisen ohjaamista. Jotta oppiminen mahdollistuisi mielekkäällä ja tehokkaalla tavalla, tulee opiskelijan motivoitua uuden oppimiseen. Tässä vaiheessa keskeinen haaste on opiskelijan osallistaminen oppimis*prosessiin*. Meille osallistaminen on tarkoittanut sitä, että opiskelijat pyritään aktivoimaan opintojensa suunnitteluun ja arviointiin jokaisessa vaiheessa, suunnittelusta toteutukseen. Opetussuunnitelmatyössä opiskelijajäsenet ovat olleet korvaamattomana apuna. Heidän kokemus siitä, mitä ryhmäprosesseissa pinnan alla ja ”aikuisten oikeasti” tapahtuu, on reaaliaikainen. Opettajina näemme oppitunneillamme usein vain ”pinnan” koko oppimisprosessista. Usein ryhmän tuoksellisen työskentelyn taustalla olevat sosiaaliset prosessit eivät kuitenkaan tule näkyviksi.

Keskeinen osallistamisen paikka opetussuunnitelman toteutusvaiheessa on liittynyt opintojaksojen arviointiin. Väitetään että, arviointi ohjaa oppimista ja se mitä arvioidaan halutaan ensisijaisesti oppia. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman luoman oppimismatkan hieno piirre näyttäisi olevan sen dynaamisuus ja se, että jokaisen vuoden opiskelijaryhmä kulkee siinä omaa polkuaan. Emme enää oleta, että ryhmät kehittävät osaamistaan samassa tahdissa tai samalla tavalla. Kuten työelämän ongelmat, myös opiskelijoiden ryhmäprosessit ovat uniikkeja, joten niin pitää olla arvioinninkin. Yleiset kompetenssit osaltaan määräävät sisällöt osaamiselle, joita ammattikorkeakoulumme tulee tuottaa. Kun nämä geneeriset kompetenssit kulkevat käsikkäin koulutusalojohtajien kompetenssien kanssa jokaisessa opintojaksossa, mahdollistuu päämäärän saavuttaminen – mutta myös reittivaihtoehtojen monimuotoisuus.

Kun meille jokaisen ryhmän prosessit ovat ainutlaatuisia, päädyimme aloittamaan jokaisen opintojakson ”arvioinnin työpajalla”. Siinä määrittelimme opiskelijoiden kanssa yhteistoiminnallisesti sitä, millaista osaamista opintojaksomme tulee tuottaa ja miten osaaminen näytetään. Opiskelijat pohtivat myös omaa ryhmäprosessiansa ja sitä, mitkä ovat siinä tärkeimmät kehittämisen kohteet. Nämä kirjattiin ylös ja niistä muodostettiin viisiportaiset arviointimme kriteerit. Näin jokainen opiskelija pääsi halutessaan vaikuttamaan osaamistavoiteteisiin ja niistä annettavaan palautteeseen. Prosessien arvioinnissa pyrittiin mahdollisimman moniulotteiseen arviointiin. Neljä tutoriaaliryhmää siis suunnitteli, toteutti ja arvioi jatkuvasti oman osaamisensa kehittymistä. Opintojakson tai syklin jälkeen olemme uutena alkaneet

järjestämään ”jakamisen työpajoja”, joissa opiskelijat yhdessä jakavat toistensa kanssa merkittävimmät oppimiskokemuksensa. Jakamisen työpajoista on tullut tärkeä osa ryhmäprosessien ohjaamista ja yhteisöllisyyteen vaikuttamista.

Jokaisen lukukauden lopussa opetussuunnitelmassamme on arviointiviikko, jolloin järjestetään mahdolliset suuremmat osaamisen näytöt kuten seminaarit. Viikolla keskitytään myös arviointiin ja tarkastellaan osaamisen kehittymistä. Osaamisen kehittymisessä nojaamme Seppo Helakorven (1999 & 2004 & 2006) ammatilliseen osaamisajatteluun, jonka pohjalle rakentuu oma sovelluksemme ”LiikunnanohjaajaAMK osaaminen”. Sen avulla arvioimme osaamisen kehittymistä, seuraavan vuoden opetussuunnitelmia ja pyrimme varmistamaan saavutetun osaamisen laadun ja laajuuden.

Valmiit urat käyttöön – Työelämäyhteydet Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa

Yksi osallistamisen väline ovat lisääntyneet työelämäyhteytemme. Aidot, työelämästä tulevat ongelmat tai ”case” opinnot ovat omiaan motivoimaan opiskelijoita. Yhteistyössä työelämän kanssa liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma pyrkii aluevaikuttavuuden kasvattamiseen osaamisalallaan Rovaniemellä ja sen lähiympäristössä sekä tulevaisuudessa myös laajemmin. Ensimmäisen vuoden opiskelijat aloittavat koko syys ja kevätkauden mittaisen urheiluseuraharjoittelun välittömästi koulujen alettua. Mukaan halunneiden urheiluseurojen kanssa on yhteisesti ja yhteistoiminnallisesti määritelty, millä tavoin opiskelijat voivat olla seurojen toiminnan kehittäjinä kun he työskentelevät lasten ohjaustoiminnassa. Tarkastelemalla harjoitteluympäristöjään myös työyhteisönä opiskelijamme saavat laajemman kontaktipinnan opiskeleмиnsa aiheisiin. Usein opiskelijan halutaan jäävän seuraan harjoittelunsa jälkeenkin. Seurojen halukkuus palkata opiskelijoita toimintaansa on lisääntynyt tiivistyneen yhteistyön myötä.

Ensimmäisenä vuonna suoritettavan alakoulu ja päiväkotiharjoittelun aikana opiskelijamme kohtaavat lapsen kokonaisvaltaisena ihmistaimena tutussa kasvuympäristössään. Keväisin opiskelijat järjestävät osana oman ammatillisen osaamisen näyttöä seminaarin harjoittelukohderyhmilleen. Seminaarissa, jossa yhteistoiminnallisesti törmäytetään eri kasvatusinstituutioita, pyritään tuottamaan yhteistä näkemystä liikunnan merkityksestä lapsen kehitykselle ja edistämään yhteistyön syventämistä näiden instituutioiden välillä. Samalla on myös ollut mielenkiintoista huomata, että koulutusohjelmamme osaaminen on alettu huomaamaan jo laajemmin. Uusia yhteydenottoja tulee niin yrityksiltä kuin muilta instituutioilta entistä enemmän yhteistyön aloittamisesta. Esimerkkinä on sopimus Rovaniemen kaupungin kanssa, jonka pohjalta opiskelijamme vastaavat kaupungin ala- ja yläkoulujen urheilukilpailutoiminnasta.

Vaihtelevissa maastoissa reitinvalinta ratkaisee – Monialaisuus mahdollisuutena

Yksi ongelmaperustaisen opetussuunnitelmatyön lähtökohdista oli mahdollistaa opintoja, joissa ratkotaan työelämästä nousseita ongelmia monialaisesti osaamista kehittäen. Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa pisimmällä monialaisista oppimisympäristöistä on ollut Hyvinvointiapteekki. Se on hyvinvointialojen liiketoimintamalli, jossa opiskelijat voivat tuotteistaa, markkinoida ja toteuttaa omaa osaamistaan monialaisissa ryhmissä. Hyvinvointiapteekin toiminnassa ovat olleet mukana liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma, fysioterapian koulutusohjelma, hoitotyön koulutusohjelma ja liiketalouden koulutusohjelma. Kun pyritään siihen että opiskelijat saisivat toteuttaa omia visioita monialaisissa työryhmissä, samalla he jakavat osaamistaan toistensa kanssa ja laajentavat näin omaa ammattiosaamistaan. Haasteena edelleen on koulutusohjelmien pitkät perinteen työskennellä itsenäisesti ja oppiainelähtöisesti. Toimintakulttuurin muuttaminen vie aikansa ja vaatii yhteistä tahtotilaa yhteissuunnittelun kehittymiseksi. Opiskelijat ovat poikkeuksetta kiittäneet hankkeita ja niitä työympäristöjä, joissa on päästy tekemään moniammatillisesti ”oikeita töitä”.

Tämä kirjoitus pohjautuu ensimmäisen vuosien kokemuksiin osaamisperustaisen opetussuunnitelman laatimisesta ja sen käytännön toteuttamisesta. Kun astelemme polkua eteenpäin ja muistamme, että ainoa pysyvä asia on muutos, muistamme myös osaamisen kehittymisen ainutlaatuisuuden. Osaamisperustainen opetussuunnitelma ja sen toteuttamisen haasteet ovat jo nyt olleet prosesseja, jotka aaltoilevat, muuttavat muotoaan, kasvavat ja kutistuvat, onnistuvat ja joskus myös epäonnistuvat. Jatkuvan kehittymisen ja kehittämisen velvoite voi olla raskas, etenkin jos emme siedä epävarmuutta. Ymmärrys siitä, että tämäkin prosessi on matka, auttaa tekemään poluista kiinnostavampia, usein jopa keveämpiä astella. Silloin voivat pienetkin kehitysaskeleet tuntua suurilta harppauksilta.

LÄHTEET

- Partanen, A. & Kurikka, V. 2013. Opinnäytetyö: Rovaniemen ammattikorkeakoulun liikunnanohjaajakoulutuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ja kehitysideoita ongelma-perustaisesta oppimisesta. Osoitteessa http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64876/Kurikka_Ville%20-%20Partanen_Antti.pdf?sequence=1. 1.12.2013.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus. Hämeenlinnan Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja D:119.
- Helakorpi, S. 2004. Taustaa asiantuntijuudelle. Osoitteessa <http://openetti.aokk.hamk.fi/sep-poh/>. 1.12.2013.
- Helakorpi, S. 2006. Mentorointi ja hiljainen tieto. tausta-artikkeli mentorin asiantuntijuuteen ja sen arviointiin. Osoitteessa <http://share.hamk.fi/aokk/~shelakorpi/mentori/mentorointi.pdf>. 1.12.2013.

4.4. OPETTAJUUDEN ÄÄRELLÄ – KOKEMUKSIA OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN TOTEUTTAMISESTA AIKUISKOULUTUKSESSA

Helena Kangastie, TtM, lehtori, TKI-vastaava

Johdanto

Rovaniemen ammattikorkeakoulussa (RAMK) käynnistyi syksyllä 2010 laaja pedagoginen muutosprosessi, jonka tavoitteena oli rakentaa uusi Ramkilainen lähestymistapa oppimiseen. Muutoksen toteutumista varten perustettiin OPS2013 –hanke, jonka toiminnan aikana on rakennettu uudet osaamisperustaiset opetussuunnitelmat ja otettu käyttöön ongelmaperustainen oppiminen sekä näihin yhdistetty RAMKin olemassa olevia hyviä käytäntöjä. Tietä tulevaisuuteen on avattu kokeilemalla ja tekemällä, mutta ennen kaikkea kokemuksesta oppimalla.

Olin innokkaana mukana rakentamassa muutosta ja sain osallistua ensimmäisten joukossa pilottien toteutuksiin. Pilotti oli valtavan suuri oppimiskokemus, ja jonka onnistumiset yhdessä toisten toteuttajien kanssa halusimme jakaa kaikkien käyttöön. Kirjoitimme pilotista ja saamistamme kokemuksista julkaisun, jota toisetkin voivat omissa muutos- ja oppimisprosesseissaan hyödyntää. (Kangastie, Kärnä ja Kylänen. 2012. PBL-pilotti RAMKissa-insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä)

Muutosprosessin edetessä osaamistani hyödynnettiin yhteisissä PBL-perehdytys- ja arviointikoulutusten suunnittelussa ja toteutuksissa. Lisäksi sain osallistua opettajien ohjaukseen ja sen kehittämiseen. Osaamisperustaisten opetussuunnitelmien laadinta- ja vahvistamisprosessissa olin myös aktiivisesti mukana ja sain arvokasta kokemuksellista tietoa mm. työelämälähtöisyyden ja – läheisyyden toteutumisesta. Lisäksi osallistuin kehittämiseen paneutumalla seuraavien asioiden kehittämiseen koko RAMKissa: osaamisen arviointi, oppimis- ja kehittämisympäristöt, ja ohjaus. Hyvinvointialan ENVI-oppimisympäristöstä laadimme julkaisun, tuodaksemme esille sen konkreettiset mahdollisuudet toimia pragmaattisena, autenttista työelämää mallintavana ympäristönä. (Oikarinen, Kangastie, Tieranta.2013. Envi- hyvinvointialojen simulaatio- ja virtuaalikeskuksesta oppimis- ja kehittämisympäristö.)

Vuonna 2012 sain kehittää osaamistani osallistumalla professori Esa Poikelan ohjauksessa ongelmaperustaisen oppimisen toteuttamiseen työelämälle suunnatussa täydennyskoulutuksessa. Jatkoin opetuksen toteuttamista aikuiskoulutuksessa saamieni oppien mukaisesti. Syksyllä 2012 ja 2013 olin mukana ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden opintokokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa. Toisessa näistä opintokokonaisuuksista toimin sekä vastuuopettajana

että PBL tutorina. Toisessa toteutuksessa olin suunnitteluryhmän jäsenenä ja PBL tutorina.

Tässä artikkelissa kuvaan opettajuutta ja sen kehittymistä henkilökohtaisena kokemuksena. Tarkastelussa hyödynnän syksyllä 2012 ja 2013 opintokokonaisuuksien toteutuksista saamiani opiskelijapalautteita. Opettajuuden muutoksen matka on alkanut kokeilun ja kehittämisen kautta ja jatkuu kokemuksista oppimalla omaa toimintaa reflektoiden. Tässä toiminnassa opiskelijoiden äänellä on suuri merkitys kehittymiselleni pedagogisesti ajattelevaksi asiantuntijaksi.

Opettajuuden äärellä muutoksessa

Ammattikorkeakoulun opettajuuden muutos liittyy sekä yksilöön, opettajaan että instituutioon, ammattikorkeakouluun. Opettajan kokema muutos ja muutospaineeet ovat yhteydessä ammattikorkeakouluille ja erityisesti sen tehtäville ja niihin kohdistuviin yhteiskunnallisiin odotuksiin. Näkyvimmillään ammattikorkeakoulun opettajuuden muutos on siinä, että tehtävänkuva on laajentunut opetustyöstä erilaiseen verkostotyöhön (Ilola ym. 2008, 34). Opettajan tulee osata toimia kaikilla ammattikorkeakoulun tehtäväalueilla, ei ainoastaan opetuksessa, vaan myös tutkimuskehitys- ja innovaatiotoiminnassa sekä aluekehitystyössä. Laaja työnkuva haastaa opettajuutta yhteistoimintaan, yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisyyden katsotaan tuottavan sekä yksilölle että organisaatiolle jotakin tavoittelemisen arvoista, jonka ansiosta yksilön kiinnittyminen organisaatioon ja koko työyhteisön toiminta nousee korkeammalle tasolle (Ilola ym. 2008, 37). Muutoksissa yhteisöllisyys voi olla esimerkiksi yksittäisten työntekijöiden sitoutumisen edistäjänä. Yhdessä keskustelu ja yhteisten asioiden käsittely arkipäivässä voi auttaa muutoksen merkityksen ymmärtämisessä ja uuden oppimisessa.

Aaltonen (2012) on kuvannut pedagogisesti ajattelevaa asiantuntijaa kaksoisasantuntijuutena. Tässä asiantuntijuudessa yhdistyvät opettajan erityisalan substansiosaaminen ja pedagoginen osaaminen, joka näyttäytyy todellisessa toiminnassa pedagogisena ajatteluna. Pedagoginen ajattelu näkyvänä toimintana on pedagogista tietoperustaa, joka muodostuu laadullisesti erilaisista ja keskenään vuorovaikutuksessa olevista tiedonalueista, käyttötieto ja pedagoginen sisältötieto. Käyttötieto liittyy esimerkiksi käsitykseen opiskelijoista, omasta opettajuudesta, ammattikorkeakoulupedagogiikasta ja ammatillisesta kasvusta. Pedagoginen sisältötieto muodostuu opettajan asiantuntijuusalueen sisällöistä (esim. keskeiset käsitteet, opetusesimerkit), opetuksen tavoite- ja resurssitiedoista (esim. opetusmateriaalit) ja opettamisesta ja oppimisesta koskevasta tiedosta (esim. opetusmenetelmät). Pedagogisen ajattelun ehtoina voidaan pitää seuraavia asioita: opettajalla on teoreettista ymmärrystä opettamisen, ohjauksen ja oppimisen ilmiöistä ja lisäksi opettaja on tietoinen omasta ta-

vastaan tulkita tuota teoreettista tietoa. (Aaltonen 2012, 14-19.) Pedagogisen ajattelun tarkastelu opettajan työssä johtaa kysymään henkilökohtaisella tasolla, millainen on käsitykseni opettamisesta ja oppimisesta, uskallanko kyseenalaistaa omia ajattelu- ja toimintamallejani ja kykenenkö toteuttamaan omassa työssäni perusteltuja, oppimista tukevia valintoja ja kykenenkö jatkuvaan oppimiseen myös itse.

RAMKissa toteutettu pedagoginen muutosprosessi liittyy sekä osaamisperustaisen opetussuunnitelman laatimiseen että ongelmaperustaisen oppimisen toteuttamiseen. Ongelmaperustaisen oppimisen avulla pyritään vastaamaan moniin toimintaympäristöstä tuleviin haasteisiin esimerkiksi työelämäyhteistyön tiivistäminen ja oppiminen aidoista työelämän ilmiöistä ja ongelmista. Haasteita ovat lisäksi yhteistoiminnallinen ja dialoginen oppiminen, yhä nopeammin muuttuvan tiedon hankkiminen, sen kanssa toimiminen ja eri oppiaineiden integroiminen (Loppela 2008, 81). Työelämälähtöisyys- ja läheisyys ja opettajien toimiminen työelämän oppimisympäristöissä muuttaa opettajan roolia verrattuna aikaisempaan. Opettaja tietäjänä ja tiedon jakajana muuttuu työelämäyhteistyössä itsekin kehittäjäksi ja kanssaoppijaksi. Tässä yhteistyössä opettaja on kuitenkin edelleen oppimisen ja opetuksen asiantuntija. (Koistinen ja Vuokila-Oikkonen 2008, 133-134.) Työelämän oppimisympäristöissä toimiminen edellyttää opettajalta uskallusta ja heittäytymiskykyä.

Opetussuunnitelmien uudistamistyö lähtökohdiltaan osaamisperustaisiksi ja ongelmaperustaisen oppimisen periaatteiden pohjalta on tuonut mukanaan muutoksia toimintakulttuuriin. Tämä kehittämistyö on tarjonnut runsaasti erilaisia tilanteita yhteiselle oppimiselle ja tiedon rakentamiselle. Mutta se on myös haastanut opettajia jatkuvasti kehittämään omaa osaamistaan. Ongelmaperustaisen pedagogiikan oppimisessa ja toteuttamisessa tämä on tarkoittanut ammatillisen identiteetin muutosta. Opettaja työ on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi. Tämä herättää pohtimaan, miten opettajana tuen opiskelijoiden itseohjautuvuutta, ongelmanratkaisukykyä, tiedonhankintatapoja ja oppimisen ja osaamisen arviointia. Työelämäyhteistyön tiivistyminen johtaa kyseenalaistamaan perinteisen opettajuuden toimintatapoja. Miten voin opettajana kehittyä yhteistyössä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Tässä kehittämisessä tärkeää on eri tahoilta saatu palaute ja oman toiminnan reflektio.

Opiskelijoiden palaute opettajuuden itsearvioinnin peilinä

Opiskelijoiden antama palaute on yhteydessä siihen toimintakenttään, missä painottuu sekä oman substanssialan asiantuntijuus että opettamisen asiantuntijuus. Osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessä molemmat asiantuntijuudet ovat samanaikaisesti läsnä oppimisen ohjaamisessa. Oppimisen ohjaaja on ennemminkin mahdollistaja kuin opettaja, enemmän valmentaja kuin oppimestari ja mieluummin

kollega kuin asiakaspalvelija (Poikela 2013,70). Aaltonen (2012) toteaa, että olennaisempaa on miettiä opetusfilosofisella ja käytännön tasolla, millainen toiminta on valmentamista, konsultointia tai mentorointia. Pohtimisessa on kyse siitä, millaisia henkilökohtaisia merkityksiä opettaja itse antaa omalle opettajuudelleen ja sen kehittymiselle. (Aaltonen, 2012, 15.) Oman opettajuuden pohtimisessa ja kehittämisessä opiskelijoiden ja työelämän palaute on tärkeää. Palautteen avulla myös opettaja oppii arvioimaan itseään, suorituksiaan ja suhdettaan muihin.

Syksyllä 2012 ja 2013 olin mukana osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen kahdessa opintokokonaisuudessa, joiden sisältö teemoineen muodostui esimiestyön ja verkostojen johtamisen osaamisesta ja niiden oppimisesta. Kohderyhmänä oli ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita. Molemmissa opintokokonaisuuksissa toimin suunnittelijana ja PBL-tutorina. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehtiin yhteisopettajuuden periaatteilla toinen toistemme osaamista hyödyntäen. Palautetta kerättiin usealla eri tavalla ja tässä kuvaan opiskelijoiden minulle, PBL tutorina, antamaa palautetta.

Opiskelijat saivat esittää tutoriaalien lopuksi omat yksilökohtaiset arviointinsa avoimella palautelomakkeella. Kokosin näiden kahden ryhmän palautteet ja esitän tässä keskeisiä näkökulmia palautteen sisällöistä yleisellä teematasolla. Teemoja ovat: tutoriaalien ilmapiiri, ryhmän toiminta, oppimisprosessi, ohjaus, oppimissisällöt, tutorin asiantuntijuus ja kehittämiskohteet.

Tutoriaalien ilmapiirin kuvauksessa palaute kohdistui oppimisilmapiiriin ja osallistumiseen. Myönteinen, turvallinen, rauhallinen ja toisia kunnioittava ilmapiiri edesauttoi jokaisen osallistumista ja mukana olemista. Turvallisessa ilmapiirissä oli helppo puhua ja jokainen sai äänensä kuuluville. Osallisuus tuli esille muun muassa seuraavasti ”kaikki olivat mukana ja tasapuolisesti osallisina”.

Ryhmän toimintaa eriteltiin palautteissa ryhmädynamiikan toimivuuden, roolien ja työskentelytapojen kautta. Ryhmädynamiikan toimiessa hyvin, ryhmä työskenteli avoimesti ja yhdessä. Ryhmä löysi myös toimivia työmenetelmiä, jotka auttoivat toimimaan tehokkaasti. Aktiivinen toiminta ryhmänä ja aktiivisuustaso auttoi myös yksilön oppimiseen ja suoriutumiseen myönteisesti. Palautteissa eriteltiin oppimisprosessia sekä yksilötasolla että ryhmätasolla. Ryhmän jäsenillä oli tilaa toteuttaa itseään ja omaa oppimistaan. Moniammatillinen ja monialainen ryhmä oppi toistensa asiantuntijuudesta. Yksilön oppiminen tuli esille kriittisen arvioinnin antamisessa ja palautteen vastaanottamisessa. Oppimista kuvattiin myös sisällön ymmärryksen lisääntymisenä, kiinnostuksen heräämisenä, syvällisempänä mukaan pääsemisenä ja uusien asioiden oppimisena.

Määrällisesti eniten palautetta annettiin ohjauksesta. Palaute kiinnittyi ohjaustapaan, ohjauksen ajallisuuteen, sisältöön ja palautteen antamiseen. Opiskelijat kuvasivat ohjaustapaa lempeänä lähestymisenä, sopivalla tavalla tukevana, huolehtivana ja oppimista ohjaavana. Ohjauksen ajallisuus liittyi oppimisprosessin eri vaiheisiin ja ryhmän ohjauksen tarpeisiin. Alussa sai paljon ohjausta ja tukea, mikä auttoi pääsemään alkuun. Tutoriaalikertojen myötä ohjaus väheni ja tämä koettiin hyvänä asiana, koska ryhmä oppi ottamaan vastuun sisällöstä.

Seuraava lainaus kuvaa ohjauksen onnistumista ajallisesti ”annoit ryhmän nousta omille siiville, kun koit meidän olevan siihen valmiit.” Ohjaus liitettiin myös oppimisen sisältöön, tiedon hankintaan ja käsittelyyn. Myönteisen ja korjaavan palautteen antaminen koettiin tärkeäksi ja oppimista eteenpäin ohjaavaksi.

Oppimissisältöjen palaute liittyi asiakokonaisuuksien yhdistymiseen, tiedon jakamiseen, tavoitteisiin pääsemiseen ja erilaisten näkökulmien tarkastelun oppimiseen. Asiantuntijaluennot tukivat oppimistehtävien tekemistä ja opintokokonaisuuksien sisältö oli selkeä ja rationaalinen. Tutorin asiantuntijuus tuli palautteessa esille substanssin aihealueessa, sisällön kokonaisuudessa ja pedagogisessa osaamisessa. Asiantuntijuutta kuvattiin kykynä ottaa vastaan kriittistä pohdintaa ja taitoa kääntää se ryhmän voimavaraksi. Pedagogista asiantuntijuutta kuvattiin muun muassa ”työskentelyotteena, joka vaatii opettajalta luonnetta, osaamista ja tahtoa.”

Palautteissa tuli esille selkeitä kehittämiskohteita, jotka liittyivät tietoon ongelma-perustaisesta oppimismenetelmästä, oppimissisältöjen ohjaukseen, palautteen antamiseen ja yhteisopettajuuteen. Varsinkin alkuvaiheessa menetelmän ja tehtävien ohjauksen merkitys koettiin tärkeäksi.

Pohdinta

Opiskelijoiden antaman palautteen hyödyntäminen uusien opintokokonaisuuksien suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa on mahdollisimman hyvän ja laadukkaan oppimisprosessin onnistumisen kannalta tärkeää. Uudenlainen oppimisen tapa on myös opiskelijoille uutta aktiivisen roolin ottamista. Niin opiskelijat kuin opettajat tarvitsevat oppimisen matkallaan palautetta ja tukea. Opettajalle palaute on arvokasta tietoa kohti pedagogisesti ajattelevaa asiantuntijuutta.

Opettajan kehittyminen pedagogisesti ajattelevaksi asiantuntijaksi pohjautuu korkeatasoiseen pedagogiseen ajatteluun. Tällaisen ajattelun kriteereinä on se, että opettajalla on teoreettista ymmärrystä opettamisen, ohjauksen ja oppimisen ilmiöistä. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, vaan edellytyksenä on myös se, että opettaja on tietoinen omasta tavastaan tulkita teoreettista tietoa. Opettajana kehittyminen

edellyttää myös opettamiseen ja oppimiseen liittyvien omien käsitysten, arvostusten, uskomusten ja mielikuvien tiedostamista. Lisäksi opettajalla tulee olla rohkeutta kyseenalaistaa omia ajattelu- ja toimintatapoja. Hänen on kyettävä tekemään käytännön opetustilanteissa oppimista tukevia valintoja. Valintojen ja päätöksien perustana on tällöin opettajan teoreettinen ja kokemuksellinen tietämys. (Aaltonen 2012, 19.) Opettaja ei kuitenkaan toimi yksin, vaan osana työyhteisöä, jossa yksittäisten opettajien pedagoginen ajattelu voi olla hyvinkin eri vaiheissa. Opettajana kehittymisessä tarvitaan kollektiivisesti jaettuja kokemuksia, yhteistä keskustelua ja vertaistukea. Opiskelijoiden ja työelämän palaute on arvokasta, mutta ei riittävää. Opettajien olisi hyvä pysähtyä yhdessä opettajuuden äärelle. Vertaisen antama palaute toimisi myös erittäin tärkeänä opettajuuden itsearviointin peilinä ja pedagogisena tukena.

Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen edellyttämä tuki näyttää moniulotteiselta ja ajankohtaiselta. Pedagoginen toiminta on jatkuvassa muutoksessa myös korkeakouluissa. Toimintaa muutamalla vastataan vastata erilaisiin yhteiskunnasta tuleviin muutosvaatimuksiin kuten esimerkiksi rakenteellinen kehittäminen, koulutuksen laadun parantaminen ja tutkintojen saannon nopeuttaminen. Myös ammattikorkeakouluissa joudutaan pohtimaan pedagogisen tuen merkitystä uudelleen. Kolkka ja Karvinen (2012) ovat tutkineet pedagogista tukea, sen tarvetta ja sisältöä ammattikorkeakouluopettajien kuvaamana. Tutkimuksen tuloksissa pedagoginen tuki on yhdessä pohtimista ja yhteistä työtä oppimisprosessin ympärillä. Se mahdollistaa opetussisällön pohtimisen, yhdessä tekemisen ja lisää tunnetta autonomiasta.

Perinteiseen luokkahuoneopetukseen on tuskin enää paluuta. Osaamis- ja ongelma-perustaisen oppimisen toteuttamisessa opettajan työn painopiste siirtyy oppimisprosessin suunnitteluun ja ohjaukseen. Tutoriaalien toteutuminen perustuu usean opettajan yhteistyöhön, jonka suunnittelulle on varattava aikaa. Oppimisprosessin aikainen opetus toteutuu suurelta osin ohjauksena, jonka tulisi laadullisesti olla tasaista riippumatta ohjausta antavasta opettajasta.

Muutokset ja kehittymishaasteet edellyttävät yhteisöllistä oppimiskulttuuria. Tällaisessa yhteisöllisessä, sallivassa oppimiskulttuurissa on yksittäisen opettajan turvallista pysähtyä oman opettajuutensa äärelle kehittämään pedagogista ajatteluaan ja toimintaa. Millaisia yhteisiä askelia on otettava, jotta saavutetaan entistä paremmin tämä tavoite ja mahdollisuus. Miten rakennetaan yhdessä sellaista kulttuuria, jossa uskalletaan kiihköttömästi reflektoida ja keskustella opettajuuteen ja oppimiseen liittyvistä asioista.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2012. Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. –Teoksessa Ammattikorkeakoulu-pedagogiikka 2 (toim. H. Kotila ja K. Mäki), 13–25. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Ilola, H. – Kotila, H. –Nikander, L. 2008. Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen-opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa. –Teoksessa Osaamisen muutostmatkalla (toim. A. Töytäri-Nyrhinen, A), 31-42. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Loppela, K. 2008. Opettajuus ja ongelmaperustainen oppiminen. – Teoksessa Osaamisen muutostmatkalla. (toim. A. Töytäri-Nyrhinen), 81–97. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Koistinen, P. – Vuokila-Oikkonen, P. 2008. Opettajien käsityksiä työelämän oppimisympäristöistä. –Teoksessa Osaamisen muutostmatkalla. (toim. A. Töytäri-Nyrhinen), 126–141. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kolkka, M.– Karvinen, I. 2012. Pedagogisen tuen tarve ja sisällöt ammattikorkeakouluopettajien kuvaamana. –Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2 (toim. H. Kotila ja K. Mäki), 119–136. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Poikela, E. 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. – Teoksessa Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt (toim. A. Räisänen), 61–87. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013;3. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf. 21.11.2013.

ISSN 1239-7741

ISBN 978-952-5923-74-2 (nid)

ISBN 978-952-5923-75-9 (PDF)
