



Helena Kangastie ja Päivi Mastosaari

OPETTAJAN OPAS

OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN

(Competence and Problem Based Learning, CPBL)

Rovaniemen ammattikorkeakoulussa



Rovaniemen
ammattikorkeakoulu
University of Applied Sciences
LUC

Rovaniemen ammattikorkeakoulu

julkaisusarja D 11

OPETTAJAN OPAS
OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAINEN
OPPIMINEN
(Competence and Problem Based Learning, CPBL)
Rovaniemen ammattikorkeakoulussa

Helena Kangastie ja Päivi Mastosaari

2013

ROVANIEMEN AMMATTIKORKEAKOULU

Julkaisutoiminta

Jokiväylä 11 C

96300 Rovaniemi

puh. 020 798 5454

www.ramk.fi/julkaisutoiminta

julkaisut@ramk.fi

ISBN 978-952-5923-70-4 (nid)

ISBN 978-952-5923-71-1 (PDF)

ISSN 1239-775X

Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D nro 11

© RAMK University of Applied Sciences

Rovaniemi 2013

Paino

Kopijyvä Oy

Taitto

Kopijyvä Oy

LUKIJALLE

RAMKin pedagoginen uudistustyö on edennyt vaiheeseen, jossa osaamis- ja ongelma-perustaiset opetussuunnitelmat on vahvistettu ja syksyllä 2013 aloittaneiden ryhmien opintojaksototeutukset ovat meneillään. Pedagogisen uudistustyön taustalla on ollut RAMKin strateginen linjaus yhdistää koulutus, tutkimus ja innovaatiotoiminta uudeksi oppimisenäkemykseksi. Uusi ramkilainen oppimisenäkemyks sai nimekseen KOTA – Kokemuksesta Oppimalla Tulevaisuuden Avaimet. KOTAa on rakennettu ongelma-perustaisen oppimisen periaatteiden mukaisesti ja opetussuunnitelmien osaamisperustaisuutta on vahvistettu.

KOTAssa on kysymys oppimiskulttuurin muutoksesta; perinteisestä opetuksen suunnittelusta edetään oppimisprosessien suunnitteluun. Ammatillisten pätevyyksien tuottamisen lisäksi opettajien tehtävissä tulee painottumaan työkäytäntöjen tutkiminen ja kehittäminen. Uusi oppimiskulttuuri integroi yhteen ammattikorkeakoulun kolme tehtävää: koulutuksen, tutkimus- ja kehitystoiminnan sekä aluekehitystyön. Kaikki tämä toteutuu erilaisissa oppimis- ja kehittämisympäristöissä.

Tämän käsikirjan tavoitteena on auttaa RAMKin opettajien osaamis- ja ongelma-perustaisen oppimisen toteutuksen suunnittelua, toimeenpanoa ja arviointia. Lisäksi tavoitteena on antaa tietoa ongelma-perustaisen oppimisen periaatteista ja sen toteutuksessa huomioitavista asioista opettajan työn näkökulmasta. Olemme hyödyntäneet käsikirjan laadinnassa RAMKin PBL-piloteista saatuja kokemuksia. Näissä kokemuksissa onnistumisen edellytyksiksi kuvataan työelämäyhteistyö, ohjaus ja arviointi.

Korostamme, että tämä ei ole reseptikirja, vaan aloituspuheenvuoro kehittää yhdessä työkaluja opettajan työhön. Tämä on myös kokemuksellinen oppimisprosessi ja kaikki palaute otetaan kiitollisuudella vastaan. Palautteen voi lähettää allekirjoitaneille sähköpostitse.

Rovaniemellä 19.11.2013

Helena Kangastie ja Päivi Mastosaari

SISÄLLYS

LUKIJALLE	3
1. KOTA JA OPETTAJAN TYÖN MUUTOS	7
1.1 Yksintyöskentelystä yhteisopettajuuteen	7
1.2 Opettajasta oppimisen ohjaajaksi.....	8
2. OPISKELIJAN OPPIMISPROSESSI KESKIÖÖN	10
2.1 Oppimisprosessin suunnittelu RAMKissa	10
2.1.1 Lukuvuositason kokonaissuunnitelma.....	11
2.1.2 Opintojakson toteutusopas.....	13
2.2 Oppimisprosessin toteutus	15
2.2.1 Ohjaus	15
2.2.2 Ryhmädynamiikka ja ryhmäprosessin vaiheet	19
2.3 Osaamisen arviointi	20
2.3.1 Prosessiarviointi.....	20
2.3.2 Tuotosarviointi eli osaamisen arviointi	21
3. LOPUKSI.....	23
LÄHTEET	24
LIITE 1. ARVIOINNIN KOKONAISUUNNITELMA	26

1. KOTA JA OPETTAJAN TYÖN MUUTOS

RAMKin oppimisenäkemyks on saanut nimekseen KOTA (Kokemuksesta Oppimalla Tulevaisuuden Avaimet). KOTAssa on kysymys uudenlaisen oppimiskulttuurin omaksumisesta RAMKin opetustoiminnan lähtökohdaksi. Oppimiskulttuurin muutosta on toteutettu osaamisperustaisten opetussuunnitelmien laatimisen prosessissa yhteistyössä työelämän kanssa. Uuteen oppimiskulttuuriin kuuluu aktiivinen työelämäyhteistyö, joka tuottaa opiskelijoille hyödyllisiä työelämäkontakteja. Keskeisiä periaatteita uuden oppimiskulttuurin rakentamisessa ovat aktiivinen ja osallistava, oppimisen iloa tuottava toiminta, rohkeat kokeilut, yhdessä tekeminen ja virheiden salliminen sekä niistä oppiminen. Oppiminen on yhteisöllistä, työelämän, opiskelijoiden ja opettajien yhdessä tekemistä ja tiedon rakentamista monipuolisissa oppimisympäristöissä.

KOTA merkitsee irrottautumista oppiainelähtöisestä opetuksen suunnittelusta ja opettajakeskeisestä opetuksen toteuttamisesta. KOTA rakentuu ongelmaperustaisen oppimisen periaatteille, ja se rikastaa ongelmaperustaista oppimista RAMKin hyvillä käytänteillä. Opettajat ovat keskeisessä roolissa rakentamassa uutta oppimiskulttuuria, johon kuuluu olennaisena osana yhteisopettajuus ja oppimisen ohjaaminen.

1.1 Yksintyöskentelystä yhteisopettajuuteen

Muuttuva toimintaympäristö ja uudenlaiset oppimisen tavat asettavat vaatimuksia opettajuudelle ja sen uudelle määrittelylle. Opettajana olemisen on yhä enenevässä määrin rajojen ylittämistä. Tiedon tuottamisessa ei enää riitä yksittäisen opettajan toiminta, vaan tarvitaan yhteisiä ponnistuksia niin ammattikorkeakoulun sisällä kuin työelämän kanssa toimiessa. Oppiminen ja opetus ovat yhä enemmän yhteisöllistä toimintaa. (Laakso-Manninen 2008, 5.) Poikela (2012, 29) toteaa opettajien suurimmaksi haasteeksi tänä päivänä, kuinka oppia johtamaan oppimista. Tämä tarkoittaa oppimisen edellytysten järjestelyjä ja oppimista tuottavien prosessien hallintaa.

RAMKin osaamisperustaiset opetussuunnitelmat on laadittu työelämän osaamisvaatimuksiin perustuen. Työelämä ei kulje käsi kädessä oppiaineiden jaon kanssa, ja tästä syystä myös koulutuksessa on opittava ratkaisemaan ongelmia luonnollisella tavalla, siinä muodossa kun ne tulevat vastaan käytännön työssä. Opetussuunnitelmassa yksittäiset oppiaineet integroituvat keskeisiin opiskeltaviin teemoihin, jotka puolestaan kiinnittyvät ammatillisesta käytännöstä nouseviin asioihin ja työssä tarvittaviin osaamisalueisiin. (Loppela 2008, 83.) Yksittäisten opintojaksojen suunnittelusta edetään kokonaisvaltaiseen suunnitteluun, mikä edellyttää opettajilta uudenlaista yhteistyötä ja yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuteen sitoutuminen vaatii opettajalta riskinottoa ja oman toiminnan rehellistä tarkastelua eli itsereflektiota, jolloin voi joutua muuttamaan omia käsityksiään ja toimintatapojaan (Peltola 2012). Yhteistoiminnan ja osaamisen jakamisen tuloksena toteutuu myös opettajan ammatillinen kasvu, ja jokaisen osaaminen kehittyy.

Yhteisopettajuus tarkoittaa, että yhteisen ajan lisäksi myös muut opetuksen sisältävät elementit, kuten suunnittelu, toteutus ja arviointi, ovat jaettuina.

Suunnitelmallinen yhteisopettajuus edellyttää sopimista niistä asioista, jotka vaikuttavat yhteistyön sujuvuuteen. Yhteisopettajuus lähtee liikkeelle yhteisestä opetuksen suunnittelusta ja siitä, että kaikki osallistujat tietävät roolinsa. Opettajien on myös hyvä pohtia yhdessä omia käsityksiään opiskelijoiden oppimisesta, jotta he voivat rakentaa yhteisen näkemyksen oppimisesta. Pohtiminen auttaa myös tiedostamaan opettajien eriävät tulkinnat oppimisesta. Tärkeää on myös keskinäisen luottamuksen rakentaminen, jolloin esimerkiksi konfliktitilanteisiin on mietitty etukäteen ratkaisut. On myös hyvä sopia yleisistä periaatteista ja yhteisistä pelisäännöistä, kuten opiskelijoiden toimimisesta opetuksen aikana. (Peltola 2012.)

1.2 Opettajasta oppimisen ohjaajaksi

Ongelmaperustaisen oppimisen soveltaminen vaatii opettajalta uudenlaista asennetta ja valmiutta työhönsä. Opettajan tehtävänä on toimia oppimisen ohjaajana, mahdollistajana ja opiskelun koordinoijana. Opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn ohjaaminen ja opetuksen rakentaminen työelämästä nousevien teemojen pohjalle edellyttävät myös opettajalta uudenlaista osaamista ja oman roolin muuttumisen tiedostamista. On siirryttävä ohjaajan rooliin ja annettava tila opiskelijoille ja samalla ohjattava opiskelijoita uuteen aktiiviseen rooliin.

Roolin muutos perinteisestä opettajasta ohjaajaksi ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, ja tilaa onkin annettava myös opettajien kokemukselliselle oppimiselle. Poikela (2005) toteaa opettajan olevan ongelmaperustaisessa oppimisen prosessissa myös itse oppija, joka joutuu tarkistamaan omia arvojaan ja pedagogisia käsityksiään ja suuntaamaan niitä uudelleen. Hyvän oppimisen takeena on opettajan henkilökohtainen ja yhteis-

söllinen, jaettu ammatillinen osaaminen. **Tutorin osaaminen pitää sisällään riittävän asiantuntijuuden ja vuorottelun erilaisissa tehtävissä: ohjaajana, asiantuntijana ja suunnittelijana.** Tutor myös ohjaa sekä ryhmän että sen jäsenten oppimista.

Ongelmaperustaisessa oppimisessa ryhmätyöskentely on yhteisen oppimisen peruselementti, ja opettajien pitäisi näin ollen oppia erityisesti ryhmäprosessien ohjausta. Olennaista on saada opiskelijaryhmä toimimaan siten, että he ovat toinen toisensa tukena ja työskentelevät oman ja yhteisen oppimisensa hyväksi. (Poikela–Poikela 2006.) Myös opettajille on tärkeää oppia kokemuksista. Loikkanen (2005, 89) on eritellyt opettajien kokemuksia, joista tärkeimpiä johtopäätöksiä ovat seuraavat: toisten kokemuksista oppiminen, ongelmaperustaisen oppimisen perusteisiin ja käytäntöihin perehtyminen ja kaikkien opettajien sitoutuminen prosessiin. RAMKissa on järjestetty kehittämisprosessin aikana erilaisia yhteisiä koulutuksia, pilottien esittelyjä ja työpajoja opettajien oppimisen mahdollistamiseksi. Kokemuksia, tuloksia ja tuotoksia on koottu yhteiselle intranet-sivustolle: <https://arkki.ramk.fi/RAMK/kota/default.aspx>.

2. OPISKELIJAN OPPIMISPROSESSI KESKIÖÖN

Suunnittelun lähtökohtana on opetussuunnitelmassa kuvattu tavoiteltu osaaminen. Tämän pohjalta opiskelijoiden opintojakson aikainen toiminta tulee rakentaa siten, että asetettujen tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista. Suunnittelun keskiössä tulee olla opiskelijan toiminta, ei opettajan. Osaamisperustainen opetussuunnitelma ammatillisen kasvun kannalta loogisesti etenevine opintojaksoineen ja teemoineen sekä ongelmaperustainen oppiminen (PBL) ovat käytettävät työkalut yhteissuunnittelun toteutuksessa.

Ilola ym. (2008, 32) tarkastelevat yhteissuunnitteluun liittyviä kehittämiskohteita. Suunnittelua voivat haitata opettajien vahva yksintyöskentelyn periaate ja erilaiset orientaatiot: ovatko suunnittelun lähtökohtana laajat kokonaisuudet vai omaa alaa korostava kapea ote.

Opettajien tulisi luoda keskustelun avulla yhteinen käsitys siitä toiminnasta, jota koulutusohjelma toteuttaa. Lisäksi haasteita tuovat vaatimukset työelämän ja opiskelijoiden mukaanotosta jo suunnitteluvaiheeseen.

2.1 Oppimisprosessin suunnittelu RAMKissa

Siirrymme RAMKissa oppimisen ja opetuksen suunnittelussa yksittäisten opintojaksojen suunnittelusta **kokonaisvaltaiseen suunnitteluun**, jossa suunnittelun keskiössä on opiskelijan toiminta. Toteutussuunnitelmatyö aloitetaan lukuvuositason kokonaisuunnittelulla, josta jatketaan opintojaksotason suunnitteluun. Oppimisprosessi suunnitellaan, dokumentoidaan ja sitä arvioidaan ja kehitetään RAMKin laatujärjestelmän mukaisesti. Laatujärjestelmä on osoitteessa: <http://vanha.ramk.fi/?DeptID=14589>.

2.1.1 Lukuvuositasen kokonaissuunnitelma

Toteutusten suunnittelu kannattaa aloittaa yhteisen käsityksen luomisella lukuvuoden tavoitteista ja toiminnasta eli lukuvuositasen kokonaissuunnitelmasta. Opetussuunnitelman lukuvuositasen kokonaissuunnitelmasta ja sen toteutuksesta vastaa ryhmä, johon kuuluvat ryhmävastaava (vastaa ammatillisen kasvun koko prosessista) tai lukuvuosivastaava (vastaa lukuvuositasen osaamistavoitteiden saavuttamisesta) sekä lukuvuoden aikana toteutettavien opintojaksojen vastuopettajat. Lukuvuositasen suunnittelua ohjaavat vuositeema ja kompetenssimatriisi.

Lukuvuoden kokonaissuunnitelmasta vastaava ryhmä sopii mm. seuraavista asioista:

1. Lukuvuoden aikana toteutettavien opintojaksojen ajoitus. Pääsääntöisesti opintojaksojen toteutus rytmitetään etenemään niin, että opiskelijalla on opiskeltavana vain yksi opintojakso kerrallaan.
2. Työelämän mukaantulo opintojaksojen toteutukseen. Työelämä voi toimia oppimisympäristönä tai olla mukana ongelmien laadinnassa ja/tai arvioinnissa. Jokaisella koulutusohjelmalla on tavoitteet tutkimus-, kehitys- ja opetus toiminnan integraatiosta ja siihen liittyvien opintopisteiden kerryttämisestä, ja niiden kertyminen varmistetaan kokonaissuunnitelmassa sovitulla tavalla. Kokonaissuunnitelmassa sovitaan, millä opintojaksoilla ja millä tavoilla työelämä oppimisympäristöineen on mukana toteutuksessa. Lisäksi sovitaan vastuut.
3. Ongelmaperustaisuuden toteuttamistavan kehittyminen opintojen edetessä. Opiskelijat tulee perehdyttää RAMKin oppimiskulttuuriin ja perustella toteutuksiin liittyvät valinnat. Opiskelijoiden perehdyttäminen tutoriaalityöskentelyyn alkaa heti opintojen alussa. Perehdyttämisessä on muistettava, että tutoriaalityöskentely muodostaa vain 5–10 % opiskelijan oppimiseen käyttämästä työajasta. Opiskelijan tulee voida muodostaa kokonaiskuva oppimisprosessistaan ja ymmärtää tutoriaalityöskentelyn merkitys oppimisen dynamona. Lukuvuositasen kokonaisuussuunnitelmassa kuvataan mm. ongelmien haasteellisuustason kehittymiseen ja toteutusten riittävään vaihteluun liittyvät sopimukset.
4. Tutoriaalien ajankohdat ja muut niihin liittyvät käytännönjärjestelyt, kuten opiskelijoiden jako tutoriaaliryhmiin. Kampuskohtaisesti on syytä käydä koulutusohjelmien välillä keskustelua tutoriaaliajankohtien sijoittamisesta tasaisesti viikon eri päiville. Suunnittelussa otetaan huomioon tilojen riittävyys ja opettajien kuormitustilanne. Kokonaissuunnitelmassa otetaan kantaa myös

pelisääntöihin, joita opintojaksojen toteutuksissa noudatetaan. Toteutuksessa mukana olevien opettajien yhteiset pelisäännöt ovat tarpeen, ja niiden noudattamiseen on syytä kiinnittää huomiota. Opiskelijoita koskevat RAMKin yhteiset pelisäännöt pidetään minimissään ja pyritään siihen, että opiskelijat ottavat vastuun toiminnastaan ja laativat omat pelisääntönsä.

5. Toteutusten monialaisuus. Monialaisessa opintojaksototeutuksessa järjestetään opiskelijoille tilanteita, joissa he opiskelevat yhdessä useamman eri koulutusohjelman ja koulutusalan opiskelijoiden kanssa. Tavoitteemme on lisätä monialaista työskentelyä, mutta monialaisuutta ei pidä nähdä itseisarvona. Kokonaissuunnitelmaa tehtäessä tulee tunnistaa, milloin monialaisuus tuottaa lisäarvoa. Lukuvuoden suunnittelusta vastaavan ryhmän vetäjän vastuulla on huolehtia monialaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta.
6. Oppimis- ja kehittämissympäristöt. RAMKin tehtävissä korostuu osaamisen tuottamisen ohella työkäytäntöjen kehittäminen yhteistyössä työelämän kanssa. Oppimisprosessia suunniteltaessa on hyvä tunnistaa, mikä on paras oppimis- ja kehittämissympäristö kullekin opintojaksolle. Työelämä ei ole ainoastaan kehittämissympäristö, vaan se on keskeinen oppimisympäristö tiedon hankinnassa, sen käsittelyssä ja konstruoinnissa. Suunnittelussa tulee hyödyntää RAMKin laboratorioita ja oppimisympäristöjä ja TKI-hankkeita oppimis- ja kehittämissympäristöinä. Näistä asioista tiedon saa operatiivisen toiminnan päälliköiltä.
7. Arvioinnin kokonaissuunnitelma. Arvioinnin kokonaissuunnitelman laadinnassa lähtökohtana on osaamisperustainen opetussuunnitelma, siinä kuvatut kompetenssit ja osaamistavoitteet sekä niiden kehittyminen. Yhteisopettajuus tarkoittaa sitä, että arviointi suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä. Toteutussuunnitelmiin tulee kirjata opintojaksokohtainen arviointisuunnitelma. Lukuvuositason suunnittelussa sovitaan käytännöistä, joiden mukaan arviointisuunnitelma kuvataan ja arviointi toteutetaan, sekä tavasta, jolla opiskelijat ja työelämä sitoutetaan arviointiin. Yhteinen arviointi edellyttää toteuttajilta (opiskelijalta, opettajalta ja työelämältä) yhteistä näkemystä arvioinnin tavoitteista ja toteutuksesta. Tästä syystä on hyvä varmistaa, että käytetyt käsitteet ymmärretään yhteneväisesti. Arvioinnin kokonaisuussuunnitelmaa laadittaessa on käytävä keskustelu sekä prosessin että tuotoksen eli osaamisen arvioinnista.

Arvioinnin toteutusta suunniteltaessa on muistettava, että opiskelija kiinnittää huomiota siihen, mitä ja miten arvioidaan. Väärin suunniteltu arviointi voi siis johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen. Arvioinnin kokonaissuunnitelmaa kerrotaan lisää luvussa 2.3.

8. Yhteisopettajuuden muodot. Yhteisopettajuuden käsite on syytä täsmentää lukuvuosittain. Toteutuksessa mukana olevien opettajien on tiedettävä, minkälaista yhteisopettajuutta tavoitellaan ja mitä yhteisopettajuus tarkoittaa. Jokaisen opintojakson toteutukseen osallistuvan tulee tietää oma roolinsa toteutuksessa. Lukuvuosituksen kokonaissuunnitelmaan kirjataan yhteisopettajuuden tavoitteet, muodot ja sovittu toteutus.
9. Lukuvuositoteutukselle osoitetun työaikaresurssin käyttö. Koulutuspäällikkö osoittaa lukuvuositoteutuksen käytettävissä olevan kokonaisresurssin ja suunnitteluryhmän tehtävä on määritellä, kuinka paljon kokonaisresurssista kohdistetaan kullekin toteutettavalle opintojaksolle. Resurssien kohdistaminen opintojaksoille ei tapahdu matemaattisen laskutoimituksen perusteella vaan siinä otetaan huomioon opintojakson toteuttamiseen tarvittavat todelliset resurssitarpeet.
- 10 Ahotoinnin toteuttaminen ja työn opinnollistaminen. Erityisesti ensimmäisen lukuvuoden toteutusta suunniteltaessa on syytä pohtia, miten valmistaudutaan ahotoinnin toteuttamiseen. Ahotoinnin toteuttamista suunniteltaessa on hyvä muistaa, että ahotointi on muutakin kuin hyväksilukuja ja korvaavuuksia (ks. esim. Saranpää 2009). Työn opinnollistaminen on vaihtoehtoinen tapa opiskella ja lähtökohtana on ajatus, että työtä tekemällä opitaan ja kehitytään hyvin monitasoisesti. Tutkinnossa edellytettävää osaamista hankitaan tekemällä työtä. Tavoitteena on ammattikorkeakoulutuksen ja työn tekemisen ketterä yhdistäminen. Tämä tarkoittaa työnteon tuomista korkeakouluoppimiseen ja korkeakouluoppimisen siirtäminen työpaikoille. Lisää työn opinnollistamisesta voi lukea oppaasta Duunista opintopisteiksi – Opas työn opinnollistamiseen osoitteessa
http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/tyokalut/?utm_source=apsis-anp-3&utm_medium=email&utm_content=unspecified&utm_campaign=unspecified.

Lukuvuosituksen kokonaissuunnitelma laaditaan kirjallisesti ja dokumentoidaan laajajärjestelmän mukaisesti. Lukuvuosituksen suunnittelusta vastaava ryhmä seuraa kokonaissuunnitelman toteutumista, kirjaa havaitut kehittämistarpeet ja tekee tarvittavat muutokset.

2.1.2 Opintojakson toteutusopas

Opintojaksojen toteutukset suunnitellaan lukuvuosituksen kokonaissuunnitelman linjaamalla tavalla. Suunnittelusta ja dokumentoinnista vastaa opintojakson vastavaksi opettajaksi nimetty henkilö, joka suunnittelee opintojaksototeutuksen yhdessä opintojakson muiden toteuttajien kanssa. Tämä ryhmä toimii **opintojakson kehittämistiiminä**.

Opintojakson toteutussuunnitelman laatimisen lähtökohtana ovat opetussuunnitelmassa opintojaksolle määritellyt osaamistavoitteet, teemat ja opintopistemäärä. Opintojakson toteutussuunnitelman laatiminen lähtee liikkeelle opintojakson ydinsisältöihin liittyvien ongelmien ja ongelmanratkaisusyklien pituuksien määrittämisestä. Luennot, harjoitukset, ohjaustapaamiset ym. integroidaan osaksi ongelmanratkaisua.

Opintojakson toteutussuunnitelma dokumentoidaan **opintojakson toteutusoppaaksi**, jonka pohjalta SoleOpsiin kirjataan opintojakson toteutussuunnitelma. Opintojakson toteutusopas on **opettajien käyttöön** tarkoitettu kirjallinen opintojakson toteutuksen käsikirjoitus, jonka avulla tehdään näkyväksi suunnitellun opiskelijan oppimispolun ja opettajan rooli sen toteutumisessa. Opintojakson toteutusopas on osa RAMKin laatujärjestelmää. RAMKin laatupesukone pyörii neljässä vaiheessa: vaiheita ovat suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen. Opintojakson toteutusopas laaditaan suunnitteluvaiheessa. Toteutuksen aikana tunnistetaan kehittämisen kohteet ja tarvittaessa muutetaan ja täydennetään suunnitelmaa. Toteutuksen jälkeen arvioidaan suunnitelman mukaan kokonaisuus ja tehdään toteutusoppaaseen tarvittavat korjaukset seuraavaa toteutuskertaa varten.

Opintojakson toteutusoppaaseen kirjataan mm. seuraavat asiat.

1. Opintojakson osaamistavoitteet
2. Opintojakson toteutuksen etenemisen kuvaus (tavoitteet, sisältö, vastuut, aikataulut)
3. Oppimisprosessin ohjauksen ja vastuiden kuvaus (mm. lähdemateriaalin käyttö, lähdeviittaukset, itsereflektion ohjaaminen, substanssiin liittyvä ohjaus, taitojen kehittyminen)
4. Ongelmateemoista kehitetyt ongelmat (ongelmien laatimisen perusteista ks. Poikela–Poikela 2005, 44–47)
5. Kuvaus ongelmaratkaisusyklien etenemisestä sekä luentojen ja muun tiedonhaun liittämistä sykleihin
6. Tutorille tarkoitetut ohjeet ongelman käsittelystä, esimerkiksi mitä asioita oletetaan aloitustutoriaalin aikana nousevan esiin, minkälaisia oppimistehtäviä oletetaan syntyvän, mihin suuntaan tutoriaalin kulku ei saa mennä, ohjeita tutorille ohjausta ja arviointikeskustelua varten ja mitä asioita syklin päättötutoriaalissa on tarkoitus käsitellä
7. Itsenäisen tiedonhaun tueksi suunniteltujen luentojen, workshop’ien ja vastavien ydintavoitteiden kuvaus
8. Yhteisesti sovitut ohjauskäytänteet mm. tutoriaaleissa (PBL-tutoreiden omat pelisäännöt). Pelisääntöjen noudattamista on syytä seurata
9. Opintojakson arviointisuunnitelma (arviointin kohteet, arviointikriteerit viisiportaisella asteikolla, arviointimenetelmät ja -aikataulut)

10. Lukujärjestys
11. Opiskelijan kuormitus
12. Opettajien yhteistyö toteutuksen aikana (suunnittelu, viikkopalaverit, keskustelut arvioinneista, toteutuksen evaluointi)

Opintojaksosta vastaavan opettajan tehtävä on varmistaa, että toteutus pysyy lukuvoositason kokonaissuunnitelman puitteissa. Hän myös kirjaa toteuttajaryhmän havainnot toteutukseen liittyen sekä opintojakson lopussa tehdyn evaluoinnin tulokset. Opintojakson kehittämistiimi vastaa opintojakson kehittämisestä ja uudistaa toteutusta ja toteutusopasta tarpeen mukaan. Opintojakson toteutusoppaan lisäksi opintojakson kehittämistiimi laatii koulutuspäällikölle **esityksen opintojaksolle osoitettujen resurssien käytöstä**.

2.2 Oppimisprosessin toteutus

Opiskelijan oppimisprosessin toteutusta ohjaavat opetussuunnitelmassa ilmaistut osaamistavoitteet. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) pedagogisen filosofian perustana on kognitiivis-konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppiminen. Oppiminen on opiskelijan oman tiedon käsittelyn prosessin ja hänen aikaisempien ja jatkuvasti kertyvien uusien kokemusten ja niiden aktiivisen käsittelyn tulosta. Oppimisen lähtökohtana ovat työelämässä kohdattavat kokemukset ja ongelmat. Koulutuksen tehtäväksi painottuu ongelmien käsittelyn ohjaus siten, että niiden ratkaisemiseksi tarvittava teoria- ja käytäntötieto kytetään integroimaan oppimisen prosessissa. (Loppela 2008, 82–86.) Opettajalla on merkittävä rooli oppimisen ohjauksessa. Jotta tämä tehtävä onnistuu mahdollisimman hyvin, on jo suunnitteluvaiheessa huomioitava aika, paikka ja tila ohjaukselle.

2.2.1 Ohjaus

Ongelmaperustaisen oppimisen toteuttaminen johtaa opettajan ja opiskelijoiden työkuormituksen uudelleenarviointiin. Koska kontaktiopetus vähenee, opettajien ohjaustyö lisääntyy. **Opettajan tehtävänä on opiskelijoiden ohjaaminen itseohjautuvuuteen ja oppimisvastuuseen omasta ja ryhmän oppimisesta (vastuu omasta ja ryhmän toiminnasta), jossa keskeistä on oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessin sekä ryhmäprosessien ohjaaminen.**

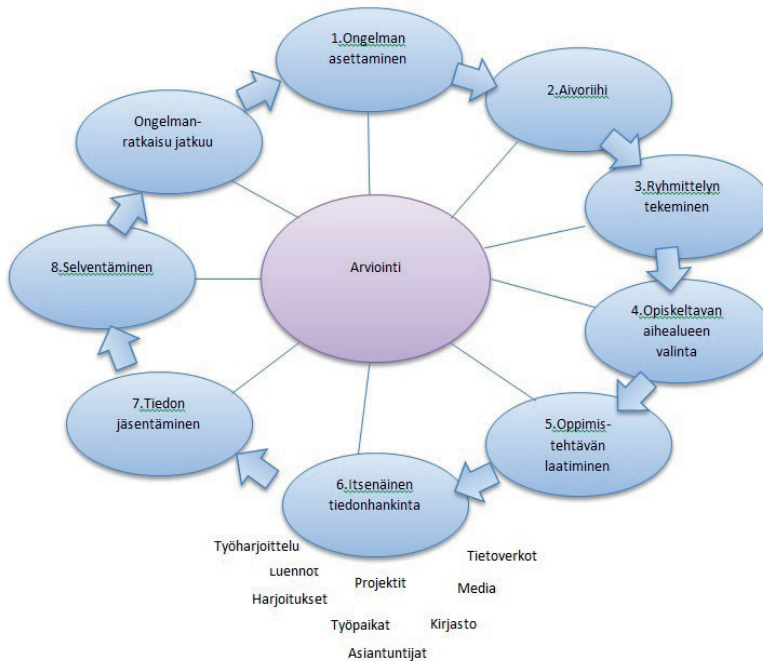
Ongelmaperustaisen oppimisen ydin on tutoriaalityöskentelyssä. Olennaista oppimisen onnistumisessa on tutorin roolin ymmärtäminen ja mahdollisimman hyvin sen hallitseminen. Tämä tarkoittaa jatkuvaa, tukevaa ja ohjaavaa toimintaa opiskelijoiden oppimisprosessin etenemisessä. Tutoriaaleissa tutorin aktiivinen läsnäolo (kuuntelu ja ohjaavien kysymysten esittäminen), ilmapiirin luottamuksellisuus ja jatkuva ohjaus

edistävät oppimista. Tärkeää on myös reflektoida omaa tutorina olemista toisten tutorien kanssa: mikä oli haastavaa, mikä onnistunutta ja missä tarvitaan kehittymistä.

Opettajien olisi hyvä reflektoida myös omaa opettajuuttaan. Muodostuuko opettajuuden asiantuntijuus substanssiosaamisen (insinööri, sairaanhoitaja) vai pedagogisen osaamisen (insinööri-/hoitotyön opettaja) näkökulmista. Opettajan asiantuntijuus näyttäytyy todellisessa toiminnassa pedagogisena ajatteluna. Pedagogisen ajattelun kriteereitä vasten on hyvä reflektoida opettajana olemista:

1. Onko minulla teoreettista ymmärrystä opettamisen, ohjauksen ja oppimisen ilmiöistä, ja olenko tietoinen omasta tavastani tulkita tuota tietoa?
2. Mikä on käyttötietoni (käyttöteoria, käytännön tieto), eli tiedostanko omat käsitykseni, mielikuvani, uskomukseni ja arvostukseni opettamisesta ja oppimisesta?
3. Onko minulla rohkeutta ja taitoa kyseenalaistaa omia ajattelu- ja toimintamallejani?
4. Kykenenkö käytännön tilanteissa tekemään teoreettisen ja kokemuksellisen tietämyksen perusteella oppimista tukevia valintoja ja päätöksiä ja perustelemaan ne (ks. Aaltonen 2012, 13–25)?

Oppimisprosessin dynamona toimii työelämälähtöinen ongelma ja sen ratkaisu tutoriaalityöskentelyssä. **Tutoropettajan tehtävä on ohjata oppimisprosessia ja ongelman käsittelyä ryhmäistunnoissa eli tutoriaaleissa.** Tutoropettajan ohjauksen ydin kohdistuu oppimiselle turvallisen ilmapiirin luomiseen.



Kuva 1. Ongelmaperustainen oppiminen syklinä (mukaihen Poikela–Poikela 2005)

Ongelmaratkaisun viisi ensimmäistä vaihetta käsitellään aloitustutoriaalissa. Ongelmaratkaisusyklin ensimmäisessä vaiheessa opiskelijoiden tavoitteena on löytää yhteisymmärrys ongelmaan sisältyvästä perspektiivistä ja siihen liittyvistä käsitteistä.

Toisessa vaiheessa tarkoituksena on saada esille opiskelijoiden aikaisempi tietämys aiheesta tuottamalla vapaasti ideoita ongelmasta ja sen käsittelyn mahdollisuuksista. Tutoropettajan tulee huolehtia, että ideoinnille annetaan riittävä aika ja rauha. Ideointivaihe on tarkoituksellisesti kaksivaiheinen. Ensin kukin osallistujat keskittyvät ideoimaan itsekseen ja vasta tämän yksilövaiheen jälkeen siirrytään ryhmän yhteiseen ideointiin.

Kolmannessa vaiheessa osallistujat jäsentelevät ideat pääryhmiin erottelemalla erilaiset ja yhdistelemällä samanlaiset käsitteet. Tarvittaessa tutoropettaja toimii puheenjohtajan ja kirjurin tukena esittämällä ohjaavia kysymyksiä.

Neljännessä vaiheessa opiskelijat valitsevat yhdessä oppimisen kannalta keskeisimmät ja ajankohtaisimmat aihealueet. Tutoropettajan tulee kysymyksillä ohjata opiskelijoita tunnistamaan aihealueet, jotka mahdollistavat uuden tiedon ja osaamisen hankkimisen.

Viidennessä vaiheessa osallistujat etsivät tietämyksen aukkoja ja epäselviä asioita määrittelemällä oppimisen tavoitteet ja muotoilemalla oppimistehtävän. Oppimistehtävä kirjataan selkeästi kysymyksen muotoon. Jos opiskelijat ovat ideoineet lapuille asioita, joita he jo tietävät ja jo tietämistään asioista valitsevat oppimistehtävän aiheen, on vaarana, että ongelma ei ratkea eikä tieto lisäännä. Tutoropettaja ohjaa kysymyksillä ja varmistaa, että näin ei käy. Lopuksi ryhmä varmistaa, että oppimistehtävän avulla he tuottavat ratkaisua alkuperäiseen ongelmaan.

Joissakin tilanteissa opiskelijat voivat sopia työnjaosta oppimistehtävään liittyvän tiedonhaun suhteen, mutta pääsääntöisesti kaikki hakevat tietoa samaan oppimistehtävään. Toteutuskäsikirjan suunnittelussa tämä on hyvä huomioida ja kirjoittaa toivottava tiedonhankintatapa käsikirjaan.

Aloitustutoriaalin lopussa käydään **palautekeskustelu**. Palautekeskustelu ohjaa reflektioon sekä yksilö- että ryhmätasolla. Ensimmäisen puheenvuoron saa tarkkailija, sen jälkeen puheenjohtaja ja kirjuri. Lopuksi kaikki ryhmän jäsenet antavat palautteen. Palautekeskustelussa kiinnitetään huomiota mm. seuraaviin asioihin: oliko oppimisilmapiiri kannustava, saivatko ja käyttivätkö kaikki puheenvuoron, toimivatko roolit, saatiinko ongelmasta muodostettua oppimistehtävä, jäikö jotain ratkaisematta, osallistuivatko kaikki ja millaista oli tutoropettajan toiminta.

Itsenäisen oppimisen vaiheessa opiskelijat siirtyvät yksin- ja pienryhmätyöskentelyyn, jolloin he perehtyvät ongelmaan ja oppimistehtävään liittyvään kirjallisuuteen ja muuhun tiedon hankintaan. Tässä vaiheessa osallistujat voivat joko yksin, pareittain tai ryhmässä hankkia ja käsitellä sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa. Vaatimus hankkia teoretietoaa koskettaa kaikkia ryhmän jäseniä, koska se on perusta sisältöihin liittyvän henkilökohtaisen ja yhteisen ymmärryksen kehittämiseksi ja aikaansaamiseksi. Käytännöllisen tiedon hankinnassa voidaan tehdä työnjakoa opiskelijoiden kesken ja tuolloin tietoa voidaan hankkia hyvin erilaisistakin lähteistä. Tiedonhankinta on tärkeä osa osallistujan oppimisprosessia.

Asiantuntijaopettajan tulee nähdä itsensä osaksi prosessia. Hänen tulee ottaa selville, minkälaisia oppimistehtäviä opiskelijat ovat laatineet, ja suunnata luentonsa, harjoitustuntinsa, työpajansa, projektinsa ym. niin, että se ohjaa opiskelijoita itsenäisessä tiedonhaussa ja tiedon käsittelyssä. Luentojen tarkoitus ei ole antaa suoria vastauksia oppimistehtäviin, vaan edistää oppimisprosessin etenemistä ja tukea opiskelijaa itsenäisessä tiedon prosessoinnissa. Ohjaus ei pääty luentojen pitämiseen, vaan asiantuntijaopettaja järjestää tarvittaessa myös ohjaustilanteita.

Päätötutoriaalissa tutoropettaja kiinnittää ohjauksessaan huomiota tiedonhaun tulosten laatuun ja kerätyn tiedon jalostamiseen vastaukseksi oppimistehtävään eli ongelman ratkaisuksi. Tuloksena tasokkaasta keskustelusta tulee muodostua synteesi tehty-

jen analyysien pohjalta (mielle- tai käsitekartta). Myös päättötutoriaalin lopuksi käydään **palautekeskustelu**. Palautekeskustelussa pohditaan mm. saatiinko ongelmasta laadittuun oppimistehtävään vastaus, tiedonhakuun liittyviä asioita, osallistumisen määrää ja laatua sekä oppimisprosessin yhteistoiminnallisuuden tasoa.

2.2.2 Ryhmädynamiikka ja ryhmäprosessin vaiheet

Tutor-opettajan on hyvä tuntea ryhmädynamiikka ja ryhmäprosessin vaiheet:

Ryhmän alkuvaihe	Kuohuntavaihe	Vakiintumisvaihe	Kypsän toiminnan vaihe	Lopetusvaihe
Ryhmän lämmittely ja virittäminen, ryhmäytymisen edistäminen, yhteisten pelisääntöjen laatiminen - apuna voidaan käyttää esimerkiksi yhteistoiminnallisia menetelmiä	Ryhmän ärtymyksen ja konfliktien kohtaaminen, ristiriitojen avoin ilmaiseminen, turvallisen ja avoimen ryhmäkulttuurin rakentaminen	Yksilöiden eri puolien tukeminen, pohdintoihin kannustaminen ja rohkaisu.	Ryhmän tavoitteellinen toiminta, tilan antaminen, keskustelun sisällön ja ongelman käsittelyn etenemisen ohjaaminen. Ryhmän prosessi- arviointi. ➔	Ryhmän prosessi- arviointi

Lukuvuositason kokonaissuunnitelman laatimisen yhteydessä on syytä sopia, missä vaiheessa ryhmän opettajatuutor ja/tai tutoropettajat tarkastelevat opiskelijoiden kanssa ryhmädynamiikan muodostumista ja analysoivat meneillään olevaa ryhmäprosessin vaihetta.

Lukuvuoden kokonaissuunnittelusta vastaavan ryhmän tulee pohtia ryhmädynamiikan näkökulmasta tutoropettajan ja tutoriaaliryhmän kokoonpanon vaihtamisen ajankohtaa. Tutoriaaliryhmän ja tutoropettajan yhteistyön tulee voida jatkua riittävän pitkään, jotta ryhmäprosessin vaiheissa päästään vähintään vakiintumis- tai kypsän toiminnan vaiheeseen. Tehty päätös tarkoituksenmukaisesta tutoriaaliryhmän vaihdon ajankohdasta tulee kirjata toteutuksen kokonaissuunnitelmaan. Lisätietoa oppimisen ohjaamisesta ja tutorin roolista löydät muun muassa Sari Poikelan väitöskirjasta (Poikela 2005) sekä Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen virtuaaliopetushankeen [www-sivuilta](http://www.sivuilla) (Itä-Suomen ammattik. 2013).

2.3 Osaamisen arviointi

Arviointi on keskeinen osa oppimista, ja huomio ongelmanratkaisun, oppimisen ja ryhmäprosessin ohjaamisessa kohdistuu siihen. Oppimisen ja osaamisen näkökulmasta tärkeää on opiskelijan kyky reflektoida ja arvioida sekä ohjata omia suorituksiaan ja tietämyksen laatua sekä ymmärtää ja vaikuttaa toiminnan tilanne- ja taustatekijöihin. Oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin perustana voidaan pitää **prosessiarviointia, joka ohjaa** sekä itsearviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin. Opiskelijat tarvitsevat palautetta toisiltaan, työelämältä ja opettajilta. Arviointi osaamisen kehittämisessä on tärkeää ammatillisen kehittymisen näkökulmasta, että opiskelijat oppivat refleктоimaan, antamaan ja vastaanottamaan palautetta, arvioimaan omaa ja yhteistä oppimista, asettamaan tavoitteita ja evaluointikriteereitä. (Poikela–Poikela 2006.)

Osaamisen arviointi perustuu määriteltyihin osaamistavoitteisiin ja niistä johdettuihin arviointikriteereihin, joiden avulla oppimistulokset voidaan tunnistaa. Opetuksen toteutuksen suunnitteluvaiheessa on osaamisen arvioinnin lisäksi suunniteltava myös oppimisprosessin arviointi. Tähän hyvänä työkaluna ja apuvälineenä on **arvioinnin kokonaissuunnitelman** laatiminen (ks liite 1). Arvioinnin kokonaissuunnitelmassa esitetään vastauksia kysymyksiin:

- mitä arvioidaan,
- missä vaiheessa arvioidaan,
- millä menetelmillä arvioidaan ja
- kuka arvioi?

Päävastuu arvioinnin kokonaissuunnittelusta on lukuvuoden kokonaissuunnittelusta vastaavalla ryhmällä. Arvioinnin kokonaissuunnitelmassa otetaan kantaa sekä prosessiarviointiin että tuotosarviointiin. Opintojakson kehittämistiimi kuvaa laaditun arviointisuunnitelman yksityiskohdat opintojaksotasolla. Täsmennetty opintojaksokohtainen arviointisuunnitelma kuvataan SoleOpsin toteutussuunnitelmassa ja opettajille tarkoitettussa toteutusoppaassa.

Arvioinnin suunnittelun avuksi on materiaalia KOTA-sivulla osoitteessa <https://arki.ramk.fi/RAMK/kota/default.aspxlinkki>.

2.3.1 Prosessiarviointi

Oppimisprosessin arviointia toteutetaan koko ammatillisen kasvun ajan (amk-tutkinossa opiskelu kestää 3,5 vuotta tai 4 vuotta). Oppimisprosessi on muutakin kuin PBL-sykli; on hyvä muistaa, että tutoriaaliin käytetty aika on vain murto-osa oppimisen vaatimasta kokonaisajasta. Ongelmaperustaisen oppimisen syklimallin oppimista or-

ganisoiva voima on tehokas- tästä luonnehdinta PBL-dynamo. Jos moottori toimii kehnosti, kokonaisuuskin toimii vain vaivoin tai ei ollenkaan. (Poikela–Poikela 2005, 43.)

Prosessiarvioinnissa arvioinnin kohteena ovat oppimista ja osaamista tuottavat prosessit. Arvioinnin suuntautuessa **sosiaalsiin prosesseihin** havainnoidaan ja arvioidaan opiskelijoiden kykyä toimia yksin ja ryhmässä, riippuvuutta muiden tuesta sekä kyvystä toimia ryhmän jäsenenä sekä johtajana. Kysymyksenä voidaan esittää, millaista on osaaminen ja vuorovaikutus. Arvioinnin kohdistuessa **reflektiivisiin prosesseihin** tarkastellaan yksilöiden kykyä reflektoida omaa ja toisten toimintaa: miten oppija ennakoi, oivaltaa ja ratkoo ongelmia. **Kognitiivisten prosessien** arviointi toteutuu arvioimalla tiedon hallintaa, muistamista ja ymmärtämistä. **Operationaalisen** osaamisen arviointi kohdistetaan tekemisen ja toiminnan arviointiin. (Poikela 2012.)

Arviointi kuuluu reflektiivisen keskustelun muodossa PBL-syklin kaikkiin vaiheisiin. Arvioinnin taidot vaativat jatkuvaa tukemista ja kehittämistä. Arviointi vaatii harjaantumista, ja sitä varten tarvitaan aikaa jokaisen tutoriaali-istunnon loppukeskustelussa. Tutoropettajan tehtävä on varmistaa, että arviointikeskustelulle jää tutoriaalissa aikaa, koska ilman systemaattista arviointia tutoriaalit jäävät vain ryhmätyökentelyn tasolle. Arviointi tapahtuu syklin eri vaiheissa kohdistuen siihen, millaisilla toimintatavoilla ja menetelmillä oppimisen tulokset saavutettiin eli miten opittiin ja miten eri prosessit (sosiaalinen, reflektiivinen, kognitiivinen ja operationaalinen prosessi) toteutuivat sekä mikä vaikutus oli tilanteella ja oppimisympäristöllä.

Tutoriaalien loppukeskustelun teemoja ovat mm. oman toiminnan arviointi, ryhmän toiminnan arviointi, miten opittiin, miten tutoriaali toteutui, miten tavoite saavutettiin, mikä vaikutus oli esim. tilanteella tai oppimisympäristöllä (ks. lisää loppukeskustelujen teemoista lähteestä Roto 2010). Prosessiarviointi on oppimisprosessin ohjaamista eikä se vaikuta opintojakson arvosanaan.

2.3.2 Tuotosarviointi eli osaamisen arviointi

Osaamisen arviointi on keskeinen osa opetussuunnitelmaa ja oppimisprosessia. Arvioinnin kohteena on osaaminen. Jos ei näin ole, opetussuunnitelma ei ole osaamisperustainen. Osaamisen arviointi perustuu opetussuunnitelmassa määriteltyihin osaamistavoitteisiin ja niistä johdettuihin arviointikriteereihin, joiden avulla oppimistulokset voidaan tunnistaa. Vahvistettavassa opetussuunnitelmassa arviointikriteerit kuvataan 3-portaisena: tyydyttävä (1–2), hyvä (3–4) ja kiitettävä 5. Opintojakson toteutussuunnitelmassa arviointikriteerit kuvataan 5-portaisena: tyydyttävä 1, tyydyttävä 2, hyvä 3, hyvä 4, kiitettävä 5.

Osaamisen arviointikriteerien yhteydessä kerrotaan arvioinnin kohteet ja niille arviointikriteerit. Arvioinnin kohteet tarkoittavat asioita, joihin osaamisen arvioinnissa

kiinnitetään huomiota. Kriteerit ilmaisevat sen, millä perusteella osaaminen hyväksytään, ja ovat osaamisen tasoja erottelevat tekijät. Kriteerien aukikirjoittamisessa on kiinnitettävä huomiota seuraaviin asioihin:

- hyväksyttävän osaamisen tason määrittäminen – kertoo minimin, joka tutkinnon saavuttamiseksi riittää
- jatkuva neuvottelu osaamisen perustasosta huipputasoon
- tutkintoon valitun osaamisen minimi- ja maksimitasojen perustelut tulevat työpaikoilta, näin ollen sieltä tulevat myös osaamisen tasoja erottelevien tekijöiden perusteet
- työssä ilmenevä laatu on osaamisen tasojen perusta
- erottelevia tekijöitä ovat esimerkiksi työn sujuvuus, työprosessin hallinta, työvälaineiden hallinta, itsenäisyys toiminnassa, tuotteen tai palvelun laatu, asiakas-, tuote-, ja työturvallisuus, resurssien ja materiaalien käyttö, työn kehittäminen, toiminnan perustelevinen, toimintatapojen monipuolisuus, toimintaympäristön laajuus, yhteistyökyky
- arviointikriteerien aukikirjoittamisessa voidaan huomioida oppimisprosessien sisältöjä

Arviointisuunnitelmaa laadittaessa otetaan kantaa siihen, ketkä osapuolet osallistuvat arviointiin, sekä prosessi- että tuotosarviointiin. Arvioinnin osapuo-
lia voivat olla opettajan lisäksi esimerkiksi opiskelija itse tai työelämän edustaja. Ammattikorkeakoululaissa todetaan, että ammattikorkeakoulujen toimintaa ohjaa hallintolaki ja laki virkamiestoiminnan julkisuudesta (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351 § 41). Suhteessa osaamista arvioivan opetushenkilöstön työhön tämä tarkoittaa sitä, että osaamisen arvioinnin kriteerit ovat nimenomaan tiettyä hallintomenettelyä (arviointi) ja arviointia toteuttavan ja näin julkista tointa hoitavan henkilön (julkisuusperiaate) toiminnan perusteet. Tästä seuraa myös vaatimukset kriteerien julkaisemisesta opetussuunnitelmatasolla. Arviointia voidaan tarkastella myös päätöksenteon prosessina (suunnittelu, ratkaisu, toimeenpano, arviointi), jossa opettaja kerää eri tahoilta tietoa (esim. opiskelijat, työelämä) ennen varsinaista ratkaisun tekemistä (numeerisen arvioinnin antamista).

3. LOPUKSI

Oppimiskeskeisessä pedagogiikassa, jota esimerkiksi ongelmaperustainen oppiminen (PBL) on, tavoitellaan oppimiskulttuurin muutosta, jossa opiskelijan ja opettajan roolit ovat erilaiset verrattuna tiedon välittämiseen tähtäävään perinteiseen koulu-maiseen malliin. Käsitteenä oppimiskeskeinen pedagogiikka viittaa pedagogiseen ajatteluun ja käytäntöön, jossa oppiminen ja oppijat ovat koulutusprosessin keskiössä.

Tällöin ammattikorkeakoulussa ja opettajan työssä kysytään, mitä opiskelijat tarvitsevat oppiakseen ja miten opettajan työ on erilaista verrattuna perinteiseen tiedon jakamisen pedagogiikkaan. Me oppaan tekijöinä haastamme opettajat oppimisen asiantuntijoina arvioimaan omaa työtään käyttäen esimerkiksi itsearviointia, kollegan antamaa arviointia ja opiskelijoiden palautetta kehittääkseen työtään kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2012. Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. – Teoksessa Ammattikorkeakoulu-pedagogiikka 2 (toim. H. Kotila ja K. Mäki), 13-25. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Arvola, A. 2012. Haasteena arviointi. Oppimisen ja osaamisen arviointi ongelmaperustaisissa piloteissa. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D nro 9.
- Duunista opintopisteiksi 2013. Opas työn opinnollistamiseen. Osoitteessa http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/tyokalut/?utm_source=apsis-anp3&utm_medium=email&utm_content=unspecified&utm_campaign=unspecified. 10.8.2013.
- Hyppönen, O. – Linden, S. 2009. Opettajan käsikirja. Opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 4/2009. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Osoitteessa <http://lib.tkk.fi/Raportit/2009/isbn9789522480637.pdf>. 15.9.2013.
- Ilola, H. – Kotila, H. – Nikander, L. 2008. Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen. Opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa. – Teoksessa Osaamisen muutosmatkalla (toim. A. Töytäri-Nyrhinen), 31-42. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laakso-Manninen, R. 2008. Esipuhe. – Teoksessa Osaamisen muutosmatkalla (toim. A. Töytäri-Nyrhinen), 5-6. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Loikkanen, A. 2005. Onnistunut muutos? Siirtyminen ongelmaperustaiseen oppimiseen metsätalouden opetuksessa. – Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä (toim. E. Poikela ja S. Poikela), 79-94. Tampere: Tampere University Press.
- Loppela, K. 2008. Opettajuus ja ongelmaperustainen oppiminen. – Teoksessa Osaamisen muutosmatkalla (toim. A. Töytäri-Nyrhinen), 81-97. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Peltola, S. 2012. Yhteisopettajuus ammattikorkeakoulussa. Kumppanuuden onni vai yhden yön hairahdus? Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

- Poikela, E. 2012. Jatkuva oppiminen koulutusstrategian lähtökohtana. – Teoksessa Nuotiotulilla. Keskustelua Lapin aikuiskoulutuksesta (toim. M. Kivekäs ym.), 23-30. Aikuiskoulutuksen artikkelikokoelma. Rovaniemen ammattikorkeakoulu julkaisusarja C 34.
- Poikela, E. – Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Teoria, kehittäminen ja suunnittelu. – Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä (toim. E. Poikela ja S. Poikela), 27–52. Tampere: Tampere University Press. Osoitteessa <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65756/951-44-6410-9.pdf?sequence=1>. 21.4.2013.
- Poikela, E. – Poikela, S. 2006. Arviointi ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa. Teoreettisia lähtökohtia ja opettajien kokemuksia. – Teoksessa Opettajan työ ja oppiminen (toim. A. R. Nummenmaa ja J. Välijärvi), 139–153. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Osoitteessa <http://uta17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/66398/951-44-5661-0.pdf?sequence=1>. 21.4.2013.
- Roto, H. 2010. ”On tää vaikeeta”. Tapaustutkimus ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvästä tutoriaaliarvioinnista. Ammatillisesti suuntautuva lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Osoitteessa <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76529/lisuri00114.pdf?sequence=1>. 20.11.2013.
- Saranpää, M. 2009. Tunne-5 työryhmä. Osaamisen tunnistaminen. Työkirja ammattikorkeakouluille. Haaga-Helion julkaisu. Helsinki: Edita.
- Saranpää, M. 2011. Hiljalleen kehittyvä oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus. – Teoksessa Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä (toim. I. Gröhn). Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B:3, Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.
- Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioidin osaamisia. Kriteerien kriteerit. – Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2 (toim. H. Kotila ja K. Mäki), 67-88. Helsinki: Edita Prima Oy.

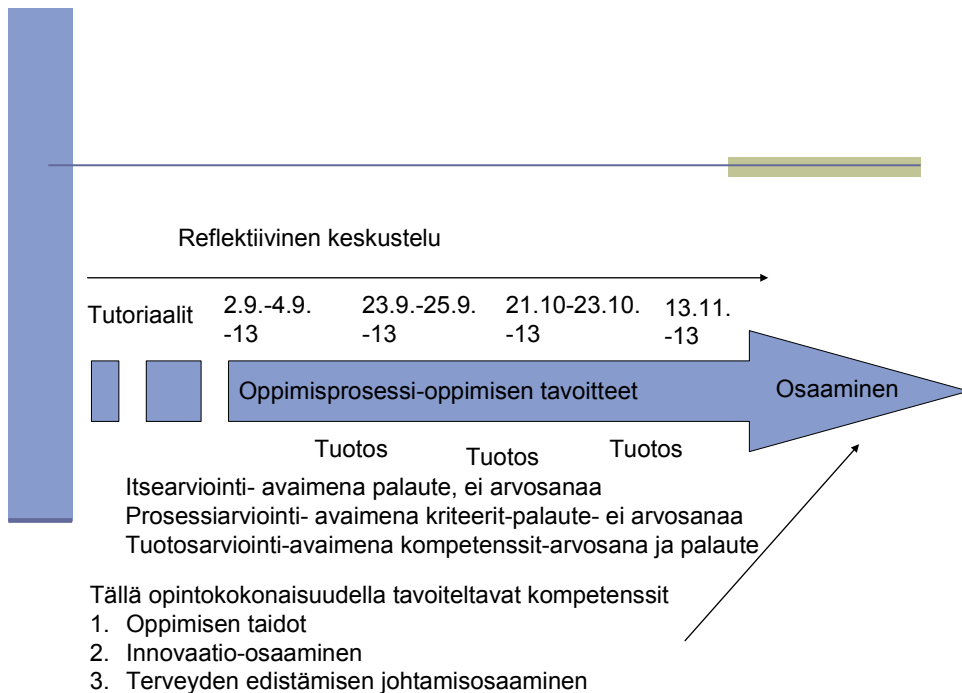
LIITE 1.

ARVIOINNIN KOKONAISUUNNITELMA

laatijat: Helena Kangastie, Sirkka Saranki-Rantakokko ja Raija Seppänen

Arviointisuunnitelma vastaa kysymyksiin mitä arvioidaan, missä vaiheessa arvioidaan, millä menetelmillä arvioidaan ja kuka arvioi. **Oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin** perustana on prosessiarviointi, joka ohjaa sekä itsearviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin.

Kuviossa 1. kuvataan yhden 15 opintopisteen opintokokonaisuuden toteutusta ja arviointia itsearvioinnin, prosessiarvioinnin ja tuotosarvioinnin näkökulmista.



Kuvio 1. Arvioinnin kokonaissuunnitelmaa

Oppiminen käynnistyy tutoriaaleissa, jotka pitävät sisällään opintojaksoon liittyvän teeman käsittelyn. Tutoriaalisyklejä on kolme syksyn 2013 aikana (aloitus- ja lopetus-tutoriaali). Tutoriaaleissa suoritetaan aina päätteksi laadullinen itsearviointi **taulukko 1. Tutoriaalit- palautekeskustelu sisällön mukaisesti aloitus- ja päättötutoriaaleissa.**

Opiskelijat arvioivat opintojakson aikana omaa oppimistaan ja sen etenemistä neljän oppimisen prosessin (operationaalinen, kongitiivinen, sosiaalinen, reflektiivinen) ulottuvuuden mukaisesti. **Taulukko 2. Oppimisprosessin laadullinen arviointi oppimistavoitteisiin peilaten**

Osaamisen arviointi tehdään taulukko 3. **Osaamisen arvioinnin kohteet ja kriteerien kuvaukset** kuvatun sisällön mukaisesti. Taulukossa on arviointikohteet ja kriteerit avattu eri tasoille. Opiskelijat laativat tuotoksen eli essee vastauksen kuhunkin oppimistehtävään (kolme) ja nämä tuotokset arvioidaan numeerisesti.

Arviointisuunnitelma esitellään opiskelijoille opintokokonaisuuden alkaessa ja he osallistuvat arviointisuunnitelman laadintaan. Myös työelämä osallistuu arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen.

ITSEARVIOINTI

Taulukko 1. Tutoriaalit –palautekeskustelu aloitus- ja päättötutoriaaleissa

Arvioinnin kohde	Arviointimenetelmä	Arvioija
Osallistujan itsearviointi: osallistuminen keskusteluun tiedonhankinta tiedonhankinta osallistuminen, puheenvuorojen käyttö	Reflektiivinen keskustelu	opiskelijat, tutoropettaja
Ryhmän itsearviointi: roolien toimivuus oppimisilmapiiri yhteistoiminnallisuuden taso tutoropettajan toiminta	Reflektiivinen keskustelu	opiskelijat, tutoropettaja
Oppimisen kohteen itsearviointi: tiedonkäsittely ryhmässä tiedonhaun tulosten laatu vastaus oppimistehtävään oppimistehtävän rakentaminen	Reflektiivinen keskustelu	opiskelijat, tutoropettaja

OPPIMISPROSESSI-KRITEERIT OPPIMISTAVOITTEISTA (opiskelijat laativat)

Reflektiivinen keskustelu ks liite

Teemat ja niistä johdetut tavoitteet; terveyden edistäminen päätöksenteossa, hyvinvointiteknologia palvelurakenteissa ja palveluketjuissa, terveyden edistämisen verkostojen johtaminen tekuli-palveluketjuissa

- opiskelija ymmärtää terveyden edistämisen sisällön ja kykenevät tämän avulla ennakoimaan, kehittämään ja uudistamaan terveyden edistämisen toimintaa ja tiedostamaan mitä se tarkoittaa päätöksenteossa
- opiskelija tietää palvelurakenteen uudistumisen taustat ja oivaltavat uudenlaisten toimintamallien liittymisen rakenteelliseen uudistamiseen
- osaa soveltaa terveyden edistämistä oman alansa palveluketjuissa ja osaa toimia monialaisessa ja -ammattillisessa yhteistyössä

Taulukko 2. Oppimisprosessin arviointi oppimistavoitteisiin peilaten

Arvoinnin kohde	Erotteleva tekijä	Tyydyttävä	Hyvä	Kiitettävä
Operationaalinen osaaminen (tekeminen ja toiminta)	käytännön tekeminen aikataulujen noudattaminen yhteistyökyky käytännön tilanteiden hallinta tilanteiden ratkaiseminen		Esim. näin: "Olen oppinut hallitsemaan haastavia esimies-alaisuuteen tilanteita hyvin."	
Kognitiivinen osaaminen (muistaminen ja ymmärtäminen)	tiedon havainnointi tiedon omaksuminen tiedon hallinta ja käsittely ajattelu muistaminen tiedon tuottaminen	Esim. näin: "Opin ymmärtämään ja tietämään tyydyttävästi esimies-alaisuuteen haasteelliset kohdat"		
Sosiaalinen osaaminen (osallistuminen ja vuorovaikutus)	vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot suullinen viestintä kommunikointitaito muiden huomioon ottaminen ryhmässä toimimisen taitona			Esim. näin: "Opin vuorovaikuttamaan erinomaisesti esimies-alaisuudessa."

Reflektiivinen osaaminen (ongelmanratkaisu ja oivaltaminen)	arviointikyky oman ja muiden toiminnan jäsen-telytarkastelu ja analysointi kokonaisuuksien hallinta luova ajattelu ongelmanratkaisutaito		Esim. näin: "Opin arvioimaan esimies-alaisuh-teen kokonaisuu-tta hyvin."	
---	--	--	--	--

TUOTOSARVIOINTI -KOMPETENSSIT, KRITEERIT OSAAMISESTA

OPS:ssa erityisesti tällä opintokokonaisuudella tavoiteltava osaaminen

1. Oppimisen taidot

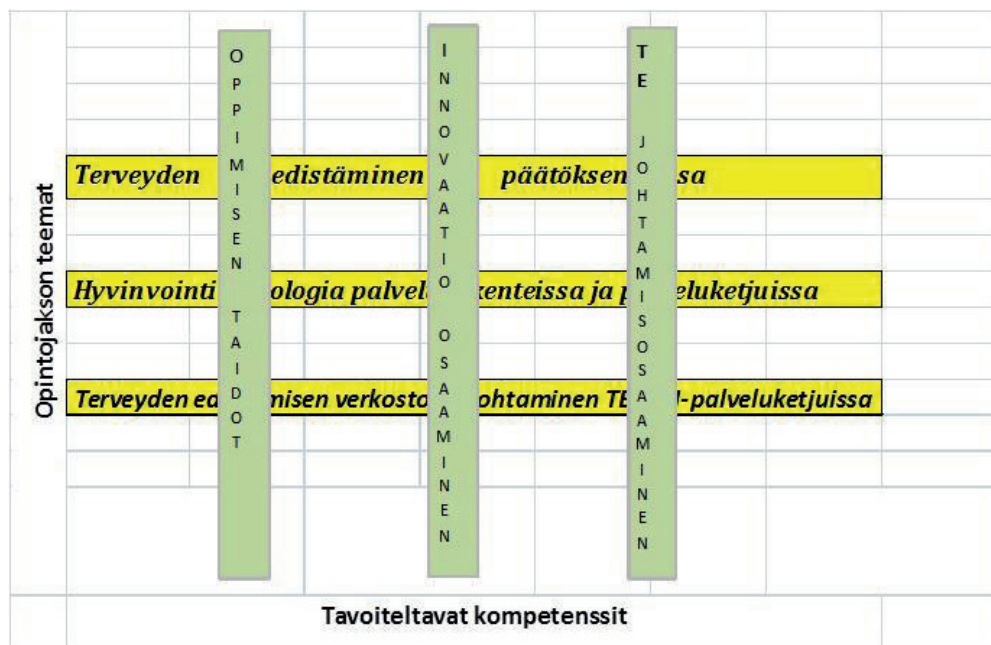
- osaa monipuolisesti ja tavoitteellisesti arvioida ja kehittää asiantuntijuut-taan sekä määrittää osaamisensa kehittämistarpeita
- osaa hankkia, käsitellä, tuottaa ja arvioida tietoa kriittisesti ja eri alojen nä-kökulmasta
- kykenee ottamaan vastuuta yhteisön tavoitteellisesta oppimisesta

2. Innovaatio-osaaminen

- osaa johtaa tutkimus-, kehittämis- ja osaa tuottaa uutta tietoa ja uudistaa toimintatapoja yhdistäen eri alojen osaamistaan
- osaa johtaa projekteja
- osaa johtaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeita sekä hallitsee tut-kimus- ja kehitystoiminnan menetelmiä
- osaa kehittää asiakaslähtöistä ja taloudellisesti kannattavaa toimintaa

3. Terveyden edistämisen johtamisosaaminen

- kehittää ja johtaa palvelukokonaisuuksia, niiden laatua, vaikuttavuutta ja taloutta sosiaali- ja terveystieteiden tavoitteiden suuntaisesti oman vas-tualueensa monialaisissa verkostoissa
- kehittää työyhteisön/organisaation terveyttä ja hyvinvointia edistävää toi-mintaa eettisesti, vastuullisesti, tavoitteellisesti ja tulevaisuuteen suuntau-tuen yhteistoiminnassa henkilöstön ja asiakasryhmien kanssa



Taulukko 3. Osaamisen arvioinnin, kohteet ja kriteerien kuvaukset

Tuotoksen (essee) arviointitaso kriteereineen

Arviointitaso kriteereineen

Arvioinnin kohde	Erottelevat tekijät	Tyydyttävä 1	Tyydyttävä 2	Hyvä 3	Hyvä 4	Kiitettävä 5
Opintojakson tietoa on käsitelty monipuolisesti ja siinä on käytetty eri tiedon lähteitä ja asiat on perusteltu. Tieto on esitetty ko koavana esseenä.	Tietolähteiden käyttö ja ammatillinen osaaminen on integroitu monipuolisesti.	Tuotokseen on kerätty aiheesta tietoa pinnallisesti. Aiheen merkitys ilmaistaan irrallisena ja esimerkit sekä sovellukset puuttuvat.	Tuotoksessa on ilmaistu joitakin asia- ja merkitysyhteyksiä. Siinä on käytetty niukasti esimerkkejä ja soveltamista.	Tuotoksessa on esitelty aiheesta joitakin olennaisia asia- ja merkitysyhteyksiä. Esimerkit tukevat ja avaavat melko hyvin käsiteltyä aihetta. Tuotoksessa ilmenee pyrkimystä aiheen soveltamiseen	Tuotoksessa on käsitelty aihetta kokonaisuutena. Esimerkien valinta on perusteltua ja soveltaminen on liitetty jonkin merkittävään tai ajankohtaisesti tärkeään asiayhteyteen.	Tuotoksesta on muodostettu kokonaisuus, jota avataan erinomaisilla esimerkeillä. Siinä ilmenee perusteltua pohdintaa ja uusia oivalluksia aiheesta. Aihetta käsittelevässä sovelluksessa tuodaan esille uusia osaamista tukevia ehdotuksia.

ITSEARVIOINNIN APUNA

Reflektio (ks Saranpää, M. 2011)

Pohdintaa ja keskustelua, joiden kohteina toiminta, tietorakenteet, oletukset, arvot, uskomukset, kommunikaation tavat jne.

Voidaan suorittaa yksin ja voidaan suorittaa yhteisöllisesti. Jos ajatellaan asiaa korkeasteentasoisesti, apuna on aina tavalla taikka toisella myös tutkimustieto.

Affektiivinen reflektiivisyys eli miten olen tietoinen omista tuntemuksistani? Tai miten ryhmä tiedostaa ryhmän prosessissa ilmenevät tunneliikutukset? (Esim. mistä tuntemukseni syntyvät? Miten hallitsen niitä?)

Erotteleva reflektiivisyys eli miten havaitsen syy-seuraus –suhteita omassa toiminnassani? Tai miten yhteisö havaitsee toimiensa syy-seuraussuhteita? (Esim. mitä tekoni tekevät? Miten sanani vaikuttavat? Millaisen viestin annan seisoessani?)

Arvoreflektiivisyys eli miten olen tietoinen toiminnassani todentamistani arvoistani? Tai miten tiimi tiedostaa arvonsa? (Esim. kenen arvoja työssä toteutan: työn vai työpaikan vai peräti omiani?)

Käsitteellinen reflektiivisyys eli miten ymmärrän käsitteet ja niiden käytön ja merkitykset? Tai miten ryhmä ymmärtää kielensä ja ajattelunsa ja pystyy sitä avaamaan? (Esim. mitä käsitteet tekevät? Miten käsitteet käsittelevät todellisuutta? Millaisia orientaatioita käsitteillä tarjoan?)

Psyykinen reflektiivisyys eli miten olen tietoinen siitä, miten yksilöt ajattelevat ja pääättelevät? Tai miten tiimissä nämä asiat hahmotetaan? (Esim. tietoisuus asioiden saamista yhteyksistä? Tietoisuus ajattelun edellytyksistä? Tietoisuus siitä, mitä voi odottaa?)

Teoreettinen reflektiivisyys eli miten olen tietoinen toiminnan pohjalla olevista teoreettisista rakenteista? Tai miten yhteisö on tietoinen teoreettisista perusoletuksistaan – yhteisön historiallisesti rakentuva esiyymmärrys? (Esim. miten luon kriittisen suhteen kulttuurisiin ja psykologisiin oletuksiin? Miten tietoinen olen uskomuksistani ja toisaalta siitä, millä perusteilla jotkut asiat määrittävät tiedoksi toiminnassani? Millaisten rakenteiden ylläpitämistä edellytän itseltäni ja toisilta?)

ISSN: 1239-775X

ISBN: 978-952-5923-70-4 (nid.)

ISBN: 978-952-5923-71-1 (PDF)
