

LAADUKASTA OPPIMISTA JA OSAAMISTA LAPIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA



**LAADUKASTA OPPIMISTA JA OSAAMISTA
LAPIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Helena Kangastie (toim.)

LAADUKASTA OPPIMISTA JA OSAAMISTA LAPIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Sarja B. Raportit ja selvitykset 2/2016

© Lapin ammattikorkeakoulu ja tekijät

Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja
Sarja B. Raportit ja selvitykset 2/2016

ISBN 978-952-316-106-1 (pdf)
ISSN 2342-2491 (verkkojulkaisu)

Toimittaja: Helena Kangastie
Taitto: Lapin AMK, viestintäyksikkö
Kansikuva: Aino Piirainen

Lapin ammattikorkeakoulu
Jokiväylä 11 C
96300 Rovaniemi

Puh. 020 798 6000
www.lapinamk.fi/julkaisut

Lapin korkeakoulukonserni



Lapin korkeakoulukonserni LUC
on yliopiston ja ammattikorkeakoulun strateginen yhteenliittymä.
Konserniin kuuluvat Lapin yliopisto
ja Lapin ammattikorkeakoulu.
www.luc.fi

Sisällys

ESIPUHE	9
OSA 1. OPPIMISEN JA OPETUKSEN LAATU	12
Hannele Keränen	
LAATU KÄYTÄNTÖNÄ? - LAPIN AMKIN LAATULINJAUKSET	13
Helena Kangastie, Jouko Tirola	
"KERRO, KERRO KUVASTIN" - SISÄISTEN AUDITOINTIEN SATOA	25
Merja Forest, Helena Kangastie	
KÄDET LAADUSSA	31
OSA 2. OPETUSSUUNNITELMIEN KEHITTÄMINEN	36
Helena Kangastie	
OSAAMISPERUSTAISTEN OPETUSSUUNNITELMIEN JA	
ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN KEHITTÄMINEN	37
Kaisa Turpeenniemi	
OPETUSSUUNNITELMATYÖ ETENEE PARHAITEN	
TYÖELÄMÄN TUKEMANA	43
Anne Kunnari	
TYÖELÄMÄN EDUSTA JAN NÄKEMYKSIÄ FYSIOTERAPIAN OPETUSSUUNNI-	
TELMAN KEHITTÄMISEEN.	55
Jenni Kukkohovi, Juho-Petteri Peltomäki, Tero Kuusela	
OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMAA OPETUSSUUNNITELMIEN	
KEHITTÄMISTYÖHÖN	57
Helena Kangastie, Päivi Mastosaari	
ARVOSTELUSTA OSAAMISEN JA OPPIMISEN KEHITTÄVÄÄN ARVIOINTIIN	59
OSA 3. OPETUKSESTA OPPIMISEEN JA OSAAMISEEN	76
Helena Kangastie	
OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN	77
Leena Välimaa	
KOKEMUKSIA OPETTAJUUDEN MUUTOKSESTA OSAAMIS- JA	
ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN PROSESSISSA	95
Tauno Tepsa	
BITFACTORY 2015 TUOTTEISTUSPROJEKTIN	
SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI	103
Heidi Kaihua	
TYÖELÄMÄN KEHITTÄMISTÄ YHTEISOPETTAJUUDEN VOIMIN	109

Maija Koponen, Heidi Minkkinen, Tiina Mäntylä, Annamari Pudas, Marjatta Puustinen, Tiino Siro, Anitta Örn	
INFORMAATIO- JA KULTTUURITAITO TYÖELÄMÄTAIDOKSI	117
Anu Pruikkonen	
KOHTI VIRTUAALIKAMPUSTA	123
OSA 4. OPPIMISEN JA OSAAMISEN TULEVAISUUDEN HAASTEET	128
Reijo Tolppi	
OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖN RAHOITUSMALLIN TUOMIA HAASTEITA OPETUSSUUNNITELMATYÖHÖN	129
Veli Juola	
LAADUNVARMISTUKSEN TUOMIA HAASTEITA OPETUSSUUNNITELMATYÖHÖN	131
Helena Kangastie, Ari Konu	
OPETTAJIEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN OSANA OSAAMISEN STRATEGISTA JOHTAMISTA	133

ESIPUHE

Korkeakoululaitosta on viime vuosina uudistettu mittavasti. Lapissa syntyi 1.1.2014 rakenteellisen uudistamisen tuloksena uusi Lapin ammattikorkeakoulu, joka vastaa tuoreella strategiallaan ja pedagogisella uudistamistyöllään korkeakouluille asetettuihin osaamis- ja kehittämisvaatimukseen. Ammattikorkeakoulumme strategian painopistealueet on johdettu toiminta-alueen erilaisista kehittämisohjelmista tavoitteena toteuttaa niiden toimeenpanossa mahdollisimman laadukasta aluekehitystyötä. Pedagogisessa kehittämisessä strategiaamme toimeenpano edellyttää kiinteää ja jatkuvaa yhteistyötä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan sekä opetuksen kesken ja välillä tehtävienne integroimiseksi ja aluevaikuttavuuden aikaansaamiseksi.

Muutoksen ja uudistumisen keskellä on kuitenkin hyvä miettiä peruskysymyksiä: Miten toteuttaa ammattikorkeakoulun perustehtäviä laadukkaasti? Miten suunnitella osaamisperustaiset opetussuunnitelmat siten, että työelämä saa meiltä ammattitaitoisia työntekijöitä? Miten organisoida oppimista ongelmaperustaisesti niin, että oppimisen perustana ovat työelämän ongelmat ja ilmiöt ja yhteisöllinen oppiminen? Miten edistetään opiskelijoiden, opettajien ja työelämän vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista? Miten kehitetään henkilöstön osaamista ja hyvinvointia muutosten pyörteissä?

Näihin kysymyksiin olemme hakeneet vastuksia toteuttamalla osallistavaa kehittämis-työtä osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisenäkemyksen rakentamisessa. Tässä lähtökohtana on oppimiskeskeinen ajattelu ja aktiivinen työelämäyhteistyö kaikissa pedagogisissa ratkaisuissa ja käytännöissä. Vastauksia olemme etsineet myös tiiviillä laatutyöllä, jossa näkökulmana on ollut erityisesti opetuksen ja oppimisen laatu -tapamme toimia yhtenäisten ja yhteisten, sovittujen toimintatapojen mukaisesti. Laatu on kaikkien meidän sydämenasia ja toteutuu arkisessa työssä. Muutosten pyörteissä olemme suunnitelleet ja toteuttaneet erilaisilla menetelmillä myös henkilöstömme osaamisen ja hyvinvoinnin edistämistä. Syntyyhän toiminnan ja työn laatu juuri ihmisten osaamisesta ja työnilosta.

Tässä julkaisussa tarjoamme mahdollisuuden kurkistaa ja tutustua tekemäämme kehittämistyöhön, sen peruslähtökohtiin ja tuloksiin. Tavoitteena on kertoa

monipuolisesti siitä, miten Lapin ammattikorkeakoulu on toteuttamallaan kehittämistyöllä aktiivisesti tulevaisuutta tekemässä.

Ensimmäisessä osassa tarkastelemme oppimisen ja opetuksen laatua käytäntönä sekä saatujen palautteiden perusteella tehtyä kehittämistyötä. Toisessa osassa avaamme osaamisperustaisten opetussuunnitelmien rakentamista prosessina. Äänensä tässä osassa saavat kuuluviin myös opiskelijat yhteisömme aktiivisina jäseninä sekä työelämän edustaja. Kolmannessa osassa esittelemme siirtymää opetuksesta oppimiseen osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohdista. Keskiössä on oppimisen organisoinnin erilaiset tavat ja käytännön toteutukset. Esittelemme myös informaationlukutaidon tärkeyttä ja virtuaalikampuksen kehittämistä. Neljäs osa valottaa tulevaisuutemme haasteita opetus- ja kulttuuriministeriön uuden rahoitusmallin, Euroopan korkeakoulutusalueen laadunvarmistuksen suositusten ja opettajien osaamisen kehittämisen näkökulmista.

Veli Juola ja Helena Kangastie
Opetuksen kehittämisen hallinto

OSA 1
OPPIMISEN JA
OPETUKSEN LAATU

LAATU KÄYTÄNTÖNÄ? - LAPIN AMKIN LAATULINJAUKSET

Ammattikorkeakoulujen rakenteellisen uudistuksen tavoitteita on toteutettu käytännössä erilaisten suunnittelu-, arviointi- ja raportointikäytäntöjen kautta. Näin on toimittu myös Lapin ammattikorkeakoulussa: Lapin AMKin johtamisjärjestelmä muodostaa koko organisaation strategisen johtamisen, toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan viitekehyksen. Johtamisjärjestelmä on yhtä kuin laatujärjestelmä; se perustuu toimintaprosesseihin ja siihen, miten niitä johdetaan, sekä toimimiseen sen mukaan kuten on sovittu ja luvattu.

Lapin AMKin toiminnanohjaus ja laadunhallinta perustuvat Yhteiseen arviointimalliin (ks. Common Assessment Framework – CAF 2013) ja jatkuvan kehittämisen malliin (PDCA = Plan, Do, Check, Act). Toiminnanohjauksen malli ja laadunhallinta perustuvat Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa ja Rovaniemen ammattikorkeakoulussa tehtyyn aktiiviseen kehittämistyöhön. KTAMKin ja RAMKin laatujärjestelmät auditointiin vuosina 2009 ja 2010. Nämä auditoinnit ovat voimassa kuusi vuotta. Lapin ammattikorkeakoulun laatujärjestelmä auditoidaan ensimmäisen kerran vuonna 2017.

Tämä artikkeli kuvaa Lapin AMKin laatujärjestelmää ns. ylätasolla, minkä jälkeen artikkelissa pohditaan, miten laatujärjestelmän ohjausvaikutus arjen työhön on hahmotettu. Artikkelissa käsitellään lyhyesti myös laadun ja laadunhallinnan käytännön ilmentymiä.

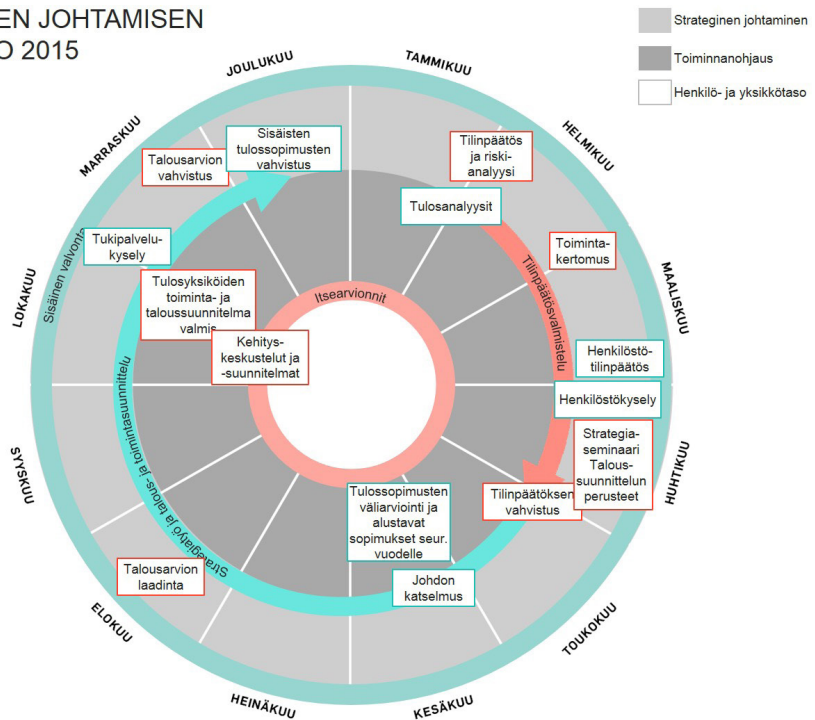
LAPIN AMKIN LAATUJÄRJESTELMÄ JOHTAMISEN VIITEKEHYKSENÄ

Lapin AMKin laatupolitiikka luo perustan yhteiselle laatutyölle ja sen johtamiselle. Jokainen vastaa oman toimintansa laadusta ja huolehtii samalla siitä, että toimii yhteisten sääntöjen ja ohjeiden mukaisesti. Laatupolitiikan tavoitteena on tukea Lapin AMKin arvojen mukaista toimintaa:

- Luottamus
 - Ammattikorkeakoulun johto, esimiehet ja henkilöstö ovat sitoutuneet laatutyöhön ja ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämiseen.
 - Toimintamme perustuu opiskelijoiden ja keskeisten sidosryhmien tarpeiden huomioimiseen ja luottamuksen arvoiseen kumppanuuteen.
 - Seuraamme strategian pohjalta asetettujen tavoitteiden toteutumista toiminnassamme.
- Ennakkoluulottomuus
 - Käsittelemme saamamme palautteet vastuullisesti. Palautteet muodostavat perustan oppimiselle ja toiminnan kehittämiseksi.
 - Arvioimme toimintaamme säännöllisesti. Osana arviointia kartoitamme kehityskohteet, joiden perusteella kehitämme toimintaamme.
 - Osallistumme ulkoisiin arviointeihin säännöllisesti.
- Yhteisöllisyys
 - Henkilöstömme on pätevää ja osaavaa. Kumppanuudet tukevat osaamisen kehittämistä ja uuden oppimista.
 - Toimintaamme ohjaa hyvä hallintotapa ja toimintamme on asianmukaisesti dokumentoitu.
 - Viestimme toimintamme tuloksista säännöllisesti eri sidosryhmille.

Lapin AMKin laatu järjestelmä on käytännössä johtamisjärjestelmä, joka muodostaa koko organisaation strategisen johtamisen, toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan viitekehyksen. Sen avulla varmistetaan tarkoituksenmukainen ja laadukas toiminta sekä riskien hallinta. Johtamisjärjestelmä on kuvattu kuvassa 1 strategisen vuosikellon muodossa. Sen keskeisiä elementtejä ovat strategian lisäksi tulosityksiköiden sopimusohjaus ja keskeiset johtamisen prosessit. Johtamisjärjestelmän tavoitteena on tukea strategisten tavoitteiden mukaista toimintaa, ja Lapin AMKin ja opetusministeriön kanssa tehdyn sopimuksen mukaisten tavoitteiden saavuttamista.

STRATEGISEN JOHTAMISEN VUOSIKELLO 2015



Kuvio 1. Strategisen johtamisen vuosikello

Kukin tulosyksikkö asettaa strategisten painoalojen kehittämisen tavoitteet ja suunnittelee toimenpiteet tavoitteisiin pääsemiseksi. Lisäksi laaditaan mittarit, joiden avulla seurataan tavoitteiden saavuttamista. Tulosyksikkökohtaisten tavoitteiden lisäksi laaditaan Lapin ammattikorkeakoulun yhteiset tavoitteet ja mittarit. Tavoitteiden pohjalta laaditaan tulosyksikkökohtaiset sopimukset.

Tulossopimuksella

- varmistetaan ammattikorkeakoulun strategian kytkeytyminen perustoimintaan
- varmistetaan ammattikorkeakoulun ja osaamisalan strategisten tavoitteiden sekä OKM:n ja korkeakoulun välisen sopimuksen toteutuminen
- mahdollistetaan tulosyksiköille sopimuksen määrittämä autonomia sekä toiminnan ja sen kehittämisen edellyttämät resurssit, jotka velvoittavat molempia osapuolia.

Tulossopimusten pohjalta asetetaan koulutuskohtaiset tavoitteet ja sovitaan toimenpiteet. Tulossopimukset kytkeytyvät kiinteästi tulosyksikön vuosisuunnitteluun. Tulossopimuksen tavoitteet huomioidaan myös kehityskeskusteluissa.

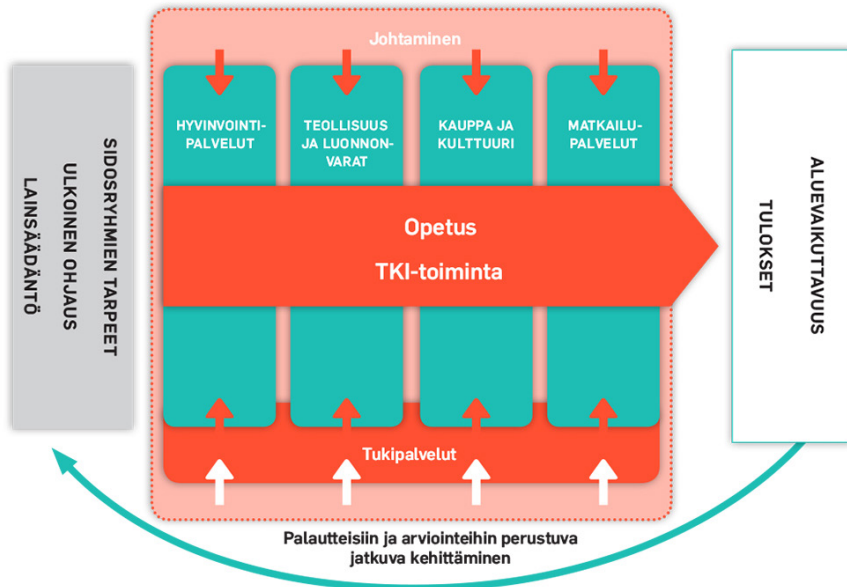
Vaikka sopimus- ja tulosohejaus vaikuttaa painottavan nimenomaan rahoitusmallissa olevien indikaattoreiden seuranta ja saavuttamista (esim. tutkinnot, 55 opintopistettä suorittaneiden määrä ja TKI-toiminnan volyyymi) toiminnalle on asetettu myös laadullisia tavoitteita. Laadulliset tavoitteet liittyvät muun muassa strategisten painoalojen kehittämiseen tai muihin tulossopimuksissa mainittuihin kehittämistavoitteisiin. Opetuksen kehittämisen osalta käynnissä on mittava opetussuunnitelmien uudistamishanke, jonka tavoitteiden saavuttaminen on ensiarvoisen tärkeää. TKI-toiminnan osalta keskeisenä tavoitteena on hanketoiminnan laajuuden lisäksi sen profilointi strategian mukaisesti.

Osa Lapin AMKin laatujärjestelmän rakentamista on ollut yhteisten toimintaprosessien tunnistaminen ja kuvaaminen. Tämän työn tavoitteena on ollut parantaa Lapin AMKin opiskelijoiden, sidosryhmien ja muiden asiakkaiden saamaa palvelua ja toimintamme laatua. Prosessimaisen toimintatavan on arvioitu helpottavan arkipäivän työtä, selkeyttävän toimintatapoja ja auttavan hahmottamaan, miten oma työ kytkeytyy osaksi Lapin AMKin toimintaa, sillä prosessit kuvaavat yhdessä sovittuja tekemisen käytäntöjä sekä eri toimijoiden roolia ja vastuuta.

Prosessikartta (kuva 2) havainnollistaa Lapin AMKin prosesseja. Ydinprosesseja ovat opetus sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI). Opetusprosessin tärkein tavoite on opiskelijoiden sujuva oppiminen, ammatillisen kasvun tukeminen, tutkinnon suorittaminen ja ammattiosaajien kouluttaminen pohjoisten toimijoiden tarpeisiin. TKI-toiminnan prosessin tavoitteena on kehittää arktista olosuhteosaaamista ja jalostaa arktisuudesta elinvoimaa yhteistyössä alueen yritysten ja yhteisöjen kanssa. Ydinprosessit tukevat opetuksen ja TKI-toiminnan integraatiota, ja toteuttavat yhdessä aluevaikuttavuutta.

Johtamisen ja tukipalveluiden prosessien tehtävänä on tukea ydinprosesseja ja kehittää toimintaa yhdessä perustehtävistä vastuussa olevien toimijoiden kanssa. Tukipalveluista liiketoiminnan prosessin tavoitteena on tarjota ammattikorkeakoulun osaamista, tiloja ja laitteita elinkeinoelämän ja julkisen sektorin tarpeisiin mahdollisimman monipuolisesti, hankkia Lapin AMKille lisätuloja, lisätä yhteistyötä alueen elinkeinoelämän ja julkisen sektorin kanssa, sekä vahvistaa ammattikorkeakoulun asiantuntijoiden osaamista. Tukipalveluiden laatuvaikuttavuudet, mittarit, seuranta ja arviointi sisältyvät prosessikuvauksiin.

Ydinprosesseille on nimetty omistajat, jotka ovat myös vastuussa prosessien kehittämisestä. Ydinprosessit jakaantuvat aliprosesseihin, joille on kullekin nimetty prosessivastaava. Hän vastaa prosessikuvauksen ja siihen liittyvän dokumentoinnin ylläpidosta. Prosessin kehittämisestä vastaa prosessin omistaja yhdessä prosessivastaavan ja -tiimin kanssa. Prosessikuvaukset ja niihin liittyvät toiminta- ja työohjeet löytyvät intranet- ja internet-sivustoilta vastuualueittain ja eri käyttäjäryhmien tarpeiden mukaisesti.



Kuvio 2. Prosessikartta

Prosessien määrittelyn ja kuvaamisen tavoitteena on tehdä toiminta läpinäkyväksi, helpottaa tiedon saatavuutta ja jakamista sekä todentaa laatujärjestelmän tavoitteiden saavuttaminen. Jokainen Lapin AMKin palveluksessa työskentelevä vastaa henkilökohtaisesti siitä, että toimii voimassa olevien prosessikuvausten mukaisesti ja käyttää voimassa olevaa versiota ohjeista. Laadunhallinnan tavoitteena on ydin- ja tukiprosessien jatkuva kehittäminen siten, että ne toimivat tarkoituksenmukaisella tavalla ja että yhteiset menettelytavat tukevat asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

Vastuut toiminnasta ja tuloksista pohjautuvat Lapin AMKin organisaatorakenteeseen, mutta kokonaisvastuu on rehtori-toimitusjohtajalla. Johtamisen vastuut on kuvattu tarkemmin johtosäännössä ja toimintasäännössä. Johtamisen, sisäisen päätöksenteon ja toiminnan tukena toimii rehtorin nimittämä johtoryhmä. Se määrittelee vuosittain toiminnan ohjauksen ja laadun kehittämisen keskeiset painopistealueet ja tavoitteet, ja päättää toteutuksesta. Vararehtori vastaa ammattikorkeakoulun perustehtävistä ja niiden kehittämisestä. Osaamisalojohtajat vastaavat laatutyön tulossykliäkohtaisesta toteutuksesta yhteistyössä yksikön muiden esimiesten ja laatuapäällikön kanssa. Henkilöstö ja opiskelijat vastaavat oman toimintansa laadusta. (Keränen, 2015)

Ammattikorkeakoululain 10. luvun 62. § mukaan ammattikorkeakoulu vastaa järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laadustaan ja jatkuvasta kehittämisestä. Ammattikorkeakoulun tulee arvioida koulutustaan ja muuta toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta. Ammattikorkeakoulun on myös osallistuttava ulkopuoliseen

toimintansa ja laatujärjestelmiensä arviointiin säännöllisesti ja julkistettava järjestä-
mänsä arvioinnin tulokset.

Lapin AMKin strategiaa ja toimintaa arvioidaan OKM:n sopimusprosessin yhteydes-
sä. Lapin AMKin ja tulosyksiköiden tulosanalyysit ovat osa vuosittaista toiminnan-
ohjauksen arviointia eli johdon katselmusta. Toiminnanohjaus on koko organisaation
toimintamalli, jolla tuetaan onnistumista ja tavoitteiden saavuttamista. Tuloksia
seurataan säännöllisesti AMK-tasolla, tulosyksiköissä ja osaamisaloilla. Keskeisimmät
seurantatiedot on koottu reaaliaikaisina tavoite- ja tulosinfoon intraan. (Keränen, 2015)

Toiminnan jatkuvassa kehittämisessä huomioidaan erilaiset palautteet ja arviointien
tuottamat tulokset. Eri arviointimenetelmien avulla määritellään operatiiviset ja stra-
tegiset kehittämistoimenpiteet organisaation eri tasoille. Arviointien tiedonlähteinä
ovat valtakunnalliset raportointijärjestelmät sekä talous-, henkilöstö- ja opiskelija-
hallinnon tietojärjestelmät. Opiskelijoilta, henkilöstöltä, asiakkailta ja työelämltä
kerätään säännöllisesti palautetta vuosittain tarkistettavan suunnitelman mukaisesti.

Palautteiden lisäksi toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan kehittämisessä käyte-
tään erilaisia arviointimenetelmiä, kuten johdon katselmuksia, sisäisiä auditointeja ja
itsearviointeja. Johdon katselmuksen tavoitteena on: 1) kokonaisvaltainen laadun
kehittäminen toimintatapojen ja tulosten arvioinnin pohjalta, 2) parantaa laatujärjes-
telmän toimivuutta, 3) lisätä henkilöstön ja opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksia
laatutyössä ja toimintojen kehittämisessä, 4) toimia sisäiseen auditointiin valmistava-
na prosessina auditoinnin kohteiden tunnistamiseksi, 5) edistää hyvien käytänteiden
leviämistä koko ammattikorkeakoulun yhteisiksi käytänteiksi sekä 6) edistää yhtenäisen
ammattikorkeakoulun kehittymistä.

Sisäiset auditoinnit ovat laatujärjestelmässä kuvattujen prosessien ja toimintatapojen
kehittämisen työkalu. Sisäinen auditointi on ennen kaikkea prosesseissa ja toiminta-
tavoissa havaittujen ongelmien ratkaisuun tarkoitettu arviointimenetelmä, jossa
auditointijat analysoivat auditointikohteen ja laativat raportin prosessin omistajalle, joka
sen pohjalta määrittelee toimenpiteet auditoinnin kohteena olleen prosessin tai
toimintatavan kehittämiseksi. Sisäisiä auditointeja toteutetaan vuosittain erillisen
suunnitelman mukaisesti.

Lapin AMKin henkilöstö, opiskelijat ja ulkoiset sidosryhmät osallistuvat Lapin AMKin
toiminnan ja tulosten arviointiin säännöllisesti. Koko organisaation toimintaa ja
tuloksia koskeva itsesarviointi tehdään 2 – 3 vuoden välein CAF-mallin mukaisesti.
Ulkoisten arviointien avulla Lapin AMK saa tietoa toimintansa nykytilasta ja kehit-
tymisestä suhteessa muihin korkeakouluihin. Ulkoinen arviointi muodostuu pääosin
Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toteuttamista arvioinneista,
joita ovat korkeakoulujen laatujärjestelmien auditoinnit sekä koulutuskohtaiset tai
teema-arvioinnit. Suomessa korkeakouluilla on lakiperustainen velvoite osallistua

ulkoisesti ja riippumattomasti toteutettuun toimintansa arviointiin. Korkeakoulut voivat toteuttaa tämän veloitteen muutenkin kuin osallistumalla Karvin auditointeihin.

LAATU JA LAADUNHALLINTA KÄYTÄNNÖSSÄ

Kahden korkeakoulun yhdistyminen oli ensi vaiheessa hallinnollinen muutos, mikä on näkynyt myös laatujärjestelmän rakentamisessa. Lapin AMKin laatujärjestelmän yleiskuvaus onkin lähinnä ns. ylätason kooste laatujärjestelmän kokonaisuudesta ja sen kytkeytymisestä osaksi johtamisjärjestelmää. Yhteisiä käytäntöjä on kuvattu AMK- ja tulosityksikkötasolla, minkä vuoksi tällainen ylätason kuvaus ei välttämättä puhuttele ns. ruohonjuuritason toimijoita. , minkä vuoksi tällainen ylätason kuvaus ei välttämättä puhuttele ns. ruohonjuuritason toimijoita. Prosessien määrittelytyön ja kuvaamisen osalta tämä on ollut kuitenkin tietoinen valinta: prosessien määrä on haluttu rajata ja kuvauksissa on pyritty ensisijaisesti yksinkertaistamaan yksityiskoh- taistamisen sijaan.

Prosessimaiseen toimintatapojen määrittelyyn ja kuvaamiseen liittyy muitakin haas- teita, jotka ovat yhteydessä laatutyössä käytettäviin ilmaisuihin, työkaluihin ja mene- telmiin. Esimerkiksi sanaa 'prosessi' vierastetaan, minkä vuoksi määrittelyjen ja kuvausten laatiminen on joiltain osin mielletty teknis-rationaaliseksi pakoksi, vaikka kyseessä on työn tekemisen käytäntöjen näkyväksi tekeminen. Yhteisten käytäntöjen systemaattinen kehittäminen voi olla hankalaa, jos edes kuvausta jostain tehtäväko- konaisuudesta ei pystytä laatimaan. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, etteikö kehittä- mistyötä siitä huolimatta tehtäisi; kehittämistoimenpiteet kohdistuvat kuitenkin hyvin todennäköisesti yksittäisten toimijoiden omassa työssään tekemiin muutoksiin – ns. ”tee-se-itse”-muutokset (bricolage) – sen sijaan, että tarkasteltaisiin tekemisen tapoja ja niiden kehittämistä myös kokonaisuutena (ks. Keränen ja Holm, 2014).

Vaikka jokainen organisaatio rakentuu jonkinlaisten toimintaprosessien (Miten työ tehdään?), rakenteiden (Miten eri toiminnot liittyvät toisiinsa?), merkitysten (Miten henkilöstö näkee organisaation tarkoituksen ja oman työnsä merkityksen?) ja tiedon ja vallan välisille suhteille, näiden kuvaaminen kaikille organisaatiossa työskentele- ville tuntuu olevan vaikeaa (ks. Houston 2007, s. 11 – 12, Andersson 2006, s. 162 - 163). Yhteisten käytäntöjen tunnistaminen ja tunnustaminen on ollut hidasta ja jäänyt joiltain osin retoriseksi muutokseksi osaamisalojen arjessa. Vaikutelma voi tämän vuoksi olla, että tulosityksiköissä arjen työtä tekevät henkilöt ovat laatujärjestelmässä kuvat- tujen yhteisten käytäntöjen kohteita, vaikka heidän pitäisi olla aktiivisia toimijoita näissä prosesseissa (Keränen ja Holm, 2014). Oma 'toimijuus' laatutyössä voi jäädä epäselväksi, jos oman työn merkitys jossain tehtäväkokonaisuudessa ei avaudu yhteis- ten prosessikuvausten avulla.

Toiminnanohjaukseen ja laadunhallintaan liittyvien toimintojen pitäisi olla osa henkilöstömme jokapäiväistä työtä ja opiskelijoiden oppimista. Käytännössä tämän pitäisi näkyä sitoutumisena yhteisiin toimintaperiaatteisiin, asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen ja jatkuvaan kehittämiseen. Korkeakoulut ovat kuitenkin ns. *bottom-heavy*-organisaatioita, joissa ruohonjuuritasolta lähtevät muutokset ovat ratkaiseva uudistumisen muoto.

❗ *Muutoshankkeet, joissa toimijat eivät itse ole mukana tai joihin he eivät halua sitoutua, ovat usein retorisia, kohtaavat vastustusta tai jäävät kokonaan toteuttamatta, jolloin entuudestaan tutut toimintatavat jäävät voimaan* (Rinne ym. 2012, s. 14).

Sisäisten auditointien perusteella ns. ruohonjuuritason toimintaa vaikuttavat ainakin osin ohjaavan edelleen aikaisempien taustaorganisaatioiden toimintatavat. Hallinnon osalta toimintatapoja on yhdenmukaistettu, ja tässä työssä on edetty hyvin. Prosessien määrittely ja kuvaaminen on kuitenkin monien tukiprosessien osalta edelleen kesken. Opetuksen ja TKI-toiminnan osalta määrittelyjä ja kuvauksia on tehty, mutta käytännön toiminta ei vielä vastaa kaikilta osin sitä mitä on kuvattu. Kuvauksilla on nimenomaan haettu yhdenmukaisia toimintatapoja, mutta yhteisten käytäntöjen kehittämisessä on vielä työtä. Positiivista on kuitenkin se, että esimerkiksi huoli opetuksen ja oppimisen laadusta tuntuu aidolta tilanteessa, jossa korkeakoulut yrittävät entistä niukemmilla resursseilla tuottaa entistä parempaa laatua. Tämän yhtälön toteuttaminen ei ole helppoa varsinkin, kun opiskelijat peräänkuuluttavat entistä yksilöllisempää ohjausta ja palautetta oppimisesta. Tämä on keskeinen tavoite myös Lapin AMKin OPS 2017 -uudistuksessa, mikä asettaa monia haasteita laadun varmistamiselle ja kehittämiseksi. Sen sijaan, että laadun varmistaminen ja kehittäminen jäisi yksittäisen opettajan vastuulle, koulutuksissa olisi löydettävä tilaa ja aikaa sellaisten yhteisten käytäntöjen kehittämiseksi, jotka tukevat opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteiden toteutumista. Tällä hetkellä opetuksen 'laatu' ja opetuksen ja oppimisen laatu varmistavat ja kehittävät menettelyt eivät välttämättä kohtaa tosiaan, ja monien yhteisiksi sovittujen käytäntöjen noudattaminen on edelleen opettajakohtaista.

Lapin AMKin laatukulttuuri perustuu henkilöstön, opiskelijoiden ja yhteistyökumppaneiden aktiiviseen ja avoimeen vuorovaikutukseen ja yhteisiin arvoihin. Kulttuuria edistetään palautteiden, arviointien ja auditointien avulla sekä palkinnoilla ja tunnustuksilla. Lapin AMKin laatukulttuuri ilmaisee myös opiskelijoiden, henkilöstön ja yhteistyökumppaneiden yhteisen näkemyksen hyvästä laadusta. Käytännössä tätä yhteistä näkemystä hyvästä laadusta ei vielä ole hahmotettu. Eri toimijat näkevät hyvän laadun hyvin eri tavalla ja heillä on myös erilaisia käsityksiä siitä, miten muut toimijat näkevät hyvän laadun. Esimerkiksi uusi rahoitusmalli ja siihen liittyvät johtamisen käytännöt ovat vaikuttaneet eri toimijoiden käsityksiin hyvästä laadusta. Osalla toimijoista on käsitys, että hyvä opetuksen laatu on sitä, että kaikille annetaan

hyväksytty arvosana opintojaksolta, jotta varmistetaan hyvä läpäisy (55 op suorittaneiden määrä). Osa taas on sitä mieltä, että oppimistavoitteista on pidettävä kiinni eikä oppimistulosten laadusta voi tinkiä indikaattorivaroitteiden saavuttamisen kustannuksella. Opetuksen ja oppimisen laadusta käytävä keskustelu on erittäin tervetullutta ja nostaa toivottavasti keskiöön nimenomaan oppimisen laatua edistävien hyvien käytäntöjen jakamisen ja kehittämisen.

Myös palautekulttuurissa on vielä paljon kehittämistä erityisesti opetuksen osalta, sillä palautteiden keruu- ja käsittelytavoissa on kirjavuutta. Erityisen yllättävää on ollut osin nihkeäkin suhtautuminen opiskelijoiden antaman palautteen huomioimiseen opetusta ja oppimista koskevissa kehittämistoimenpiteissä. Esimerkiksi osalla opetushenkilöstöstä vaikuttaa olevan käsitys, että opiskelijat antavat hyviä palautteita, jos opintojaksot ovat helppoja. Sisäisissä auditoinneissa tehdyt opiskelijahaastattelut ja opiskelijoiden vuosipalautteissa antamat 'vapaa sana' -kommentit eivät kuitenkaan tue tätä käsitystä, vaan pikemminkin päinvastoin: opiskelijat tuntuvat olevan erityisen kriittisiä sellaisissa koulutuksissa, joissa lähiopetuksen määrää on vähennetty, ohjausta ei anneta riittävästi eikä oppimisesta anneta palautetta. Vastaavasti hyvää palautetta annetaan nimenomaan sellaisista koulutuksista, joissa on otettu käyttöön opiskelijakeskeisiä menetelmiä.

Toivottavasti opetuksen laadun kehittämisessä kiinnitetäänkin jatkossa huomiota erityisesti opiskelijoiden osallisuuteen. Vaikka ammattikorkeakoululaki ei suoraan sisällä säännöksiä opiskelijoiden osallisuudesta opetukseen liittyvässä päätöksenteossa, tukevat muut oikeuslähteet heidän osallisuuttaan (Kosonen ym. 2015, s. 181). Opiskelijakunta on keskeisessä asemassa opiskelijoiden osallisuuden toteuttamisessa, ja Lapin AMKissa onkin vahvistettu opiskelijakunnan roolia esimerkiksi opetusta koskevien palautteiden eteenpäin viemisessä (Keränen ja Holm 2014). Myös alakohteisilla opiskelijajärjestöillä on osin erittäin aktiivinen rooli opetuksen ja oppimisen kehittämisessä, vaikka niillä ei olekaan samanlaista lakisäätelistä asemaa kuin opiskelijakunnalla.

Suomalaisissa korkeakouluissa suhtaudutaan osin kriittisesti yleiseurooppalaiseen laadun arviointiin ja laatujärjestelmien sisään ajoon, vaikka suomalainen arviointimalli onkin rakennettu nimenomaan kehittävää arviointia painottavaksi eikä tarkastuksia, kontrollia ja suoritustietoja painottavaksi (ks. Rinne ym. 2012, s. 38). Erityisesti yliopistosektori on edelleen kriittinen suoritekeskeistä ja yksilöiden ja organisaatioiden (vertailut, raportit, suunnitelmien laatiminen, indikaattoreiden tuottaminen ja seuranta) arviointiin rakentuvaa managerialistista johtamiskulttuuria kohtaan. Ammattikorkeakouluissa suhtautuminen on myönteisempää ja ne ovat muuttuneet yliopistoja nopeammin tavoite- ja tulosjohdetuiksi organisaatioiksi.

Rinne ym. (2012, 36) viittaavat teoksessaan Ballin artikkeliin, jossa hän käsittelee tulos- ja suoritustavoitteisiin rakentuvan ja tilivelvollisuutta painottavan johtamis-

kulttuurin synnyttämiä arvostirijiitoja. Esimerkiksi opetushenkilöstö joutuu kysymään arvojen ristipaineessa itseltään:

”Teemmekö tätä siksi, että se on tärkeää, koska me uskomme siihen ja koska se on arvokasta? Vai tehdäänkö sitä viime kädessä siksi, että sitä mitataan, arvoidaan ja vertaillaan?”

Nämä ristiriidat ovat osin läsnä myös suomalaisten korkeakoulujen arjessa, ja painetta on osin lisännyt uuden rahoitusmallin käyttöönotto. Laatutyöhön liittyvät arvioinnit ovat kuitenkin huolellisesti suunniteltuina ja toteutettuina mitä parhain väline perustehtävien strategiseen johtamiseen. Silti esimerkiksi sisäiset auditoinnit voidaan edelleen nähdä opetuksen prosesseista irrallisena sen sijaan, että ne nähtäisiin osana opetussuunnitelmien, -menetelmien ja -ympäristöjen sekä tutkintojen työelämärelevanssin kehittävää arviointia. Sama ongelma voi liittyä myös itsearviointeihin. Sellaisissa organisaatioissa tai yksiköissä, joissa itsearviointi ei ole vaikiintunut käytäntö, toimivien ja tarkoituksenmukaisten prosessien ja kehittämiskohteiden tunnistaminen voi olla hankalaa (ks. Hölttä ja Aarrevaara 2004, s.137).

Uudet laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset eurooppalaisella korkeakoulutusalueella (ESG) painottavat opiskelijakeskeisempää lähestymistapaa oppimiseen ja opetukseen, joustavien opintopolkujen tukemista ja muodollisten opinto-ohjelmien ulkopuolella hankitun osaamisen tunnustamista. Samalla laadunvarmistuksen roolia pidetään keskeisenä korkeakoulujärjestelmien ja korkeakoulujen vastatessa uusiin haasteisiin. Uudet suositukset painottavat, että korkeakoulujen on huolehdittava siitä, että opiskelijoiden saavuttama osaaminen ja se, miten he kokevat korkeakoulutuksen, on keskeistä korkeakoulujen tavoitteissa. Uudet suositukset siirtävät laatutyön fokuksen yhä lähemmäs opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjen kehittämistä koskevaa arviointia. Näiden tavoitteiden näkyvämpi huomioiminen myös Lapin AMKin laatu-järjestelmän kehittämisessä tuo laatutyön toivottavasti lähemmäksi ruohonjuuritason työtä ja vahvistaa eri toimijoiden ja erityisesti opiskelijoiden osallisuutta laatutyössä. Tämän vuoksi laatutyö on integroitu kiinteäksi osaksi OPS2017-prosessia, joilloin se tukee myös uusien periaatteiden ja suositusten huomioimista opetuksen ja oppimisen osalta. (ks. ESG 2015).

Lähteet

Lapin AMKin Toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan opas

Andersson, G. 2006. Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12 (2), 161 – 173

Houston, D. 2007. TQM and Higher Education: A Critical System Perspective on Fitness for Purpose. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 3 – 17.

Hölttä, S. & Aarrevaara, T. 2004. Arviointi ja laatu korkeakouluissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Keränen, H. & Holm, E. 2014. Students' role in quality enhancement – a reflection of functional stupidity or an implication of “Quality as Practice”? A conference paper presented in the 9th European Quality Assurance Forum in Barcelona, Spain.

Kosonen, J., Miettinen, T., Sutela, M. & Turtiainen, M. 2015. Ammattikorkeakoululaki. Meedia Zone OÜ, Viro.

Organisaation kehittäminen itsearvioinnin avulla. Yhteinen arviointimalli. The common assessment framework (CAF). CAF 2013. Viitattu 23.8.2015

<http://vm.fi/documents/10623/307561/CAF+2013+%28suomeksi%29.pdf/a986fa41-f952-47ef-9c59-be4b619af8ce>.

Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).

http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_endorsed-with-changed-forward.pdf Viitattu 12.06.2015.

Keränen, Hannele - Artikkelilähdemerkintä Lapin ammattikorkeakoulun Toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan opas.

”KERRO, KERRO KUVASTIN” - SISÄISTEN AUDITOINTIEN SATOA

Lapin ammattikorkeakoulu syntyi 1.1.2014, Kemi-Tornion ja Rovaniemen ammattikorkeakoulujen yhdistyessä uudeksi ammattikorkeakouluksi. Rakenteiden uudistamisen yhteydessä käynnistettiin heti myös toiminnan uudistaminen ja yhtenäistäminen. Tähän kuului myös laaturjestelmän ja toiminnanohjauksen työn käynnistäminen. Ammattikorkeakoululain 10. luvun 62. § mukaan ammattikorkeakoulu vastaa järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä. Ammattikorkeakoulun tulee arvioida koulutustaan ja muuta toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta.

Laadunhallinta tarkoittaa menettelytapoja, prosesseja ja dokumentaatiota, joilla ylläpidämme, arvioimme ja kehitämme jatkuvasti toimintaamme. Toiminnan ohjauksen ja laadunhallinnan kehittämisessä käytämme palautteiden lisäksi erilaisia arviointimenetelmiä. Näitä ovat johdon katselmukset, itsearviointit ja sisäiset auditoinnit. Tässä artikkelissa kuvaamme laatutyön käynnistämistä Lapin ammattikorkeakoulussa. Tarkastelemme lukuvuonna 2014 ja 2015 toteutettuja sisäisiä auditointeja ja niistä saatuja tuloksia opetuksen kehittämisen näkökulmasta. Lopuksi pohdimme, mitä haasteita meillä on vielä edessämme opetuksen laadun kehittämisessä, kun valmistaudumme laaturjestelmämme auditointiin vuonna 2017.

SISÄISET AUDITOINNIT TOIMINNAN LAADUN KEHITTÄMISESSÄ

Lapin AMKin henkilöstö, opiskelijat ja ulkoiset sidosryhmät osallistuvat toimintamme ja tulostemme arviointiin säännöllisesti. Koko organisaation toimintaa ja tuloksia koskeva kokonaisarviointi tehdään 2 – 3 vuoden välein CAF-mallin mukaisesti. Palautteiden lisäksi toiminnan ohjauksen ja laadunhallinnan kehittämisessä käytetään erilaisia arviointimenetelmiä, kuten johdon katselmuksia, sisäisiä auditointeja ja itsearviointeja.

Johdon katselmuksen tarkoituksena on varmistaa johdon vastuiden toteutuminen laatujärjestelmän vaikuttavuuden arvioinnissa ja järjestelmän jatkuvassa kehittämisessä.

Johdon katselmuksen tavoitteena on katselmoida, onko Lapin AMKin laatujärjestelmä tavoitteiden mukainen, tehokas ja tarkoitukseen sopiva. Katselmus kohdistuu koko laatujärjestelmään. Johdon katselmuksessa varmistetaan, että

1. laatupolitiikka muodostaa perustan Lapin AMKin toiminnan ohjaukselle ja laadunhallinnalle,
2. laatujärjestelmä toimii tehokkaasti ja on tarkoitukseen sopiva,
3. laatujärjestelmä tuottaa eri sidosryhmille tietoa korkeakoulun kehittämiseen,
4. laatujärjestelmä tuo esiin hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet,
5. laatujärjestelmä antaa jokaiselle työväliteet toiminnan jatkuvaan kehittämiseen sekä
6. vastuut, valtuudet ja niiden keskinäiset suhteet on määritelty, tarkistettu ja viestitty koko organisaatioon.

Tärkeimpiä laadun ja arvioinnin kehittämisen menettelyjä Lapin AMKissa ovat sisäiset auditoinnit. Ne toimivat samalla hyvien käytäntöjen jakamisen välineenä. Sisäinen auditointi tarkoittaa itsearviointia, joka kohdistuu laatujärjestelmään ja sen tavoitteena on laadukulttuurin kehittäminen. Sisäiset auditoinnit ovat laatujärjestelmässä kuvattujen prosessien ja toimintatapojen kehittämisen työkalu. Se on ennen kaikkea prosesseissa ja toimintatavoissa havaittujen ongelmien ratkaisuun tarkoitettu arviointimenetelmä, jossa auditointijat analysoivat auditointikohteen ja laativat raportin prosessin omistajalle, joka sen pohjalta määrittelee toimenpiteet auditoinnin kohteena olleen prosessin tai toimintatavan kehittämiseksi. Kohteena voivat olla:

Taso 1: ydinprosessit, tulosityksiköihin ja tutkintotavoitteiset koulutukset

-johtoryhmä nimeää auditointiryhmän

Taso 2: prosessinomistajien toteuttamat

-prosessinomistaja nimeää auditointiryhmän

Taso 3: tukiprosesseihin kohdistuvat

-prosessinomistaja nimeää auditointiryhmän

Kohteiden valintaan vaikuttavat strategia, toiminnan tulokset ja palautejärjestelmän kautta saatu tieto.

SISÄISTEN AUDITOINTIEN TOTEUTUS

Johtoryhmässä käytyjen keskustelujen perusteella sisäiset auditoinnit päätettiin toteuttaa syksyllä 2014. Ensimmäiset auditointikohteet valittiin sen vuoksi, että halusimme ensinnäkin saada tietoa ja tuntumaa siihen, miten lähellä tai kaukana kahdella eri paikkakunnalla toimivien samojen koulutusten (liiketalous 23.10.2014 ja hoitotyö

2.12.2014) arjen laatutyö on. Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti (MTI) (27.11.2015) valittiin sen erityisyyden vuoksi. Sisäiset auditoinnit jatkuivat tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa (TKI) 25.-26.2.2015. TKI-toiminta valikoitui sen vuoksi, että halusimme saada kokonaiskuvaa siitä, miten TKI-toiminta vastaa strategiassa asetettuihin profiloitumisen tavoitteisiin.

Teollisuuden ja luonnonvarojen osaamisalan auditointi toteutettiin 16.4.2015 ja kohteeksi se valikoitui, koska se on suuri osaamisala, toimii kahdella paikkakunnalla ja alan erityispiirteenä on laaja TKI-toiminta.

Opetustarjonnan suunnittelu-prosessi auditointiin keväällä 2015. Kohteeksi se valikoitui sen vuoksi, kun saimme tietoa aikaisemmin toteutetuista auditoinneista tämän prosessin työkäytäntöihin liittyvistä erilaisista haasteista.

Auditointia varten laadittiin tarkka ohjelma aikatauluineen, huolehdittiin viestinnästä eri vaiheissa, valmisteltiin itsearviointiraportti ohjeistuksineen ja toteutettiin auditointivierailu. Tämän jälkeen annettiin alustava palaute ja lähetettiin auditointiraportti kommentoitavaksi auditoinnin kohteena olleille. Raportti viimeisteltiin kommenttien pohjalta ja annettiin palaute ja sovittiin kehittämistoimenpiteistä.

SISÄISTEN AUDITOINTIEN SATOA

Lukuvuoden 2014-2015 sisäisistä auditoinneista laadittiin yhteenveto, jossa kuvattiin tunnistetut kehittämistoimenpiteet. Opetuksen kehittämiseen liittyviä haasteita tuli esille kaikista auditointikohteista. Opetussuunnitelmatyön kehittämisen osalta meidän täytyy vielä vahvemmin osallistaa sidosryhmät ja kuvata osaamistavoitteet opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen kehittymisen näkökulmasta. Tarvitsemme osaamisen ja oppimisen arviointimenetelmien sekä hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menetelmien kehittämistä. Opetuksen suunnittelua tulee tehdä oppimisen organisoinnin suunnittelun pohjalta yhteisopettajuudessa. Tällöin huomioidaan sekä suunnittelun aikataulu että opintojen kuormittavuus. Opettajien osaamisen kehittämisen haasteina esille nousi yhteisopettajuuden, pedagogisen osaamisen ja verkkopedagogisten taitojen kehittäminen.

Yksi tärkeimmistä ja lähes kaikissa auditilaitojoainneissa esille tulleista kehittämis-kohteista on tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan ja opetuksen integrointi. Käsitukset opetuksen ja TKI-toiminnan integroinnista poikkeavat voimakkaasta eri osaamisaloilla. Äärilaitaa edustaa malli, jossa integraatioksi katsotaan TKI-henkilön siirtyminen opintojakson toteuttavan opettajan rooliin. Tässä toteutusmallissa integraation katsottiin tapahtuvan siten, että opettajan tietämys siirtyy opettajan roolin kautta opiskelijalle. Toista reunaa edustaa ajattelu, jossa opintojakso toteutetaan osana

TKI-hanketta. Tässä toteutusmallissa lähtökohtana on se, että oppiminen tapahtuu TKI-hankkeessa tapahtuvan tekemisen kautta.

Tässä tarvitaan erityisesti systematiikkaa ja ydinprosessien nivomista kiinteästi toisiinsa niin ammattikorkeakoulun, osaamisalojen, koulutusten, opettajien ja opiskelijoiden toiminnassa. Tarvitaan myös tietoa ja ymmärrystä yhteisistä ohjeista ja yhteisistä toimintatavoista. Tärkeää toiminnan kehittämisen kannalta on myös hyvien käytäntöjen näkyväksi tekeminen.

Sisäisten auditointien aikana todettiin, että organisaation toiminta on kehitysvaiheessa ja auditoinjaksojen edetessä ymmärrys laadunhallinnasta selvästi kehittyi yhtenäisemmäksi johdon ja henkilöstön keskuudessa. Näin auditointitapahtumista muodostui luonteva oppimisprosessi.

LOPUKSI

Sisäisten auditointien lisäksi Lapin AMKin laatujärjestelmän toimivuutta arvioidaan johdon katselmuksen avulla. Sen tavoitteena on arvioida, onko Lapin AMKin laatujärjestelmä tavoitteiden mukainen, tehokas ja tarkoitukseen sopiva. Katselmus kohdistuu Lapin AMKin laatujärjestelmään kokonaisuudessaan. Lähtötietoina ovat tulosityksiköiden tulossopimukset ja niiden tavoitteiden toteutumisen seuranta, sisäisten auditointien raportit, ennakoititieto sekä opiskelijoilta, henkilöstöltä ja sidosryhmiltä kerätty palaute.

Lapin AMKin ensimmäinen johdon katselmus pidettiin Kemissä keskiviikkona 17.6.2015. Tuossa tilaisuudessa todettiin niitä asioita, mitä olemme yhdessä tehneet ja mihin pitää vielä tavoitteellisuutta ja voimavaroja kohdentaa vahvasti. Johdon katselmuksessa esille nostettuja kehittämiskohteita ovat mm. tulossopimusprosessin kehittäminen, opetushenkilöstön työajan suunnittelun eheyttäminen, opiskelijapalautteen käsittelyn ja korjaavien toimenpiteiden tehostaminen, sidosryhmäpalautteen keräämisen yhtenäistäminen sekä strategian painottuminen toiminnassa.

Seuraavassa on lainausta katselmuksen yhteenvedosta: *”Olemme kuvanneet toimintaprosesseja, jotta ymmärtäisimme, miten Lapin AMKissa toimitaan. Sitoutuminen tehtyihin linjauksiin ja yhteisiin käytäntöihin on kuitenkin vaihtelevaa, ja tulosityksiköt ovat tältä osin eri kehitysvaiheissa. Monet käytännöt ovat edelleen yksikkö- tai koulutusalaakohtaisia, mikä johtaa epäyhtenäiseen toimintakulttuuriin. Lapin AMKin strategian ja arvojen mukainen toiminta edellyttää koko henkilöstön sitoutumista yhteisiin toimintatapoihin ja toimimista niiden mukaisesti.”*

Opetuksen kehittämisessä olemme oikealla tiellä, kun tarkastelemme laadunvarmistuksen periaatteita ja suosituksia eurooppalaisella korkeakoulutusasteella (ESG). Periaatteita ja suosituksia noudattamalla varmistamme, että Lapin ammattikorkea-

koulussa opetus ja oppimisen ovat korkeakoulutasoista. Tämä edellyttää kuitenkin kaikkien meidän aktiivista ja tavoitteellista toimintaa laatumme varmistamisessa niin opetuksen kuin muunkin toiminnan osalta.

Lähteet

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Viitattu 7.11.2015 http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_endorsed-with-changed-foreword.pdf

Keränen, H. 2014. Ohje johdon katselmukseen.

Tirola ja Kangastie – Artikkelilähde Lapin ammattikorkeakoulun Toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan opas.

Lapin ammattikorkeakoulun sisäisten auditointien raportit.

- liiketalouden tutkintotavoitteisen koulutuksen sisäinen auditointiraportti
- hoitotyön tutkintotavoitteisen koulutuksen sisäinen auditointiraportti
- matkailupalveluiden osaamisalan sisäinen auditointiraportti
- teollisuuden ja luonnonvarojen osaamisalan sisäinen auditointiraportti
- opetustarjonnan suunnittelun sisäinen auditointiraportti
- yhteenveto TKI-toiminnan sisäisestä auditoinnista

Yhteenveto sisäisistä auditoinneista 10/2014 - 4/2015

KÄDET LAADUSSA

Koulutuksen ja tutkimuksen voimassa olevassa kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 korostetaan korkeakoulujen toiminnassa laadukasta koulutusta väylänä nopeammin työelämään ja laadukasta tutkimus- ja innovaatiotoimintaa kilpailukyvyyn ja vaikuttavuuden takeena (OKM 2012). Korkeakoulujen rahoitusmallilla ohjataan järjestämään ja tuottamaan laadukasta koulutusta.

Millaista sitten on ammattikorkeakoulujen laadukas koulutus ja miten sen saavuttamista varmistetaan? Lapin ammattikorkeakoulussa laatujärjestelmä on toiminnan kehittämisen kokonaisuus. Se pitää sisällään laadunhallinnan organisaation, vastuunjaot, menettelytavat ja resurssit. Laadunhallinnalla tarkoitamme niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joiden avulla seuraamme, ylläpidämme ja kehitämme toimintamme laatua (Lapin AMKin Toiminnan ohjauksen ja laadunhallinnan opas).

Opiskelijat ovat yhteisömme jäseniä ja tärkeässä roolissa toimintamme kehittäjinä ja tiedon tuottajina kehittämisen pohjaksi. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen kuuluvat luontaisesti oppimiseen. Kehittämiseen ja oppimiseen liittyy aina kehittävä arviointi, jonka tavoitteena on nostaa esille kaikkia sellaisia vaikutuksia, ilmiöitä ja onnistumisia, jotka vaikuttavat kehittämistoiminnan suuntaamiseen.

Tässä artikkelissa tarkastelemme Lapin ammattikorkeakoulun opiskelijapalautetta osana palautejärjestelmäämme. Kuvaamme mistä asioista palautetta kerätään, millä tavalla palaute käsitellään ja miten palaute hyödynnetään opetuksen kehittämistoinnassa.

OPISKELIJAT LAATUA VARMISTAMASSA

Osana palautejärjestelmäämme opiskelijat antavat opintopolkunsa eri vaiheissa palautetta vastaamalla säännöllisesti toistuviin kyselyihin. Palautetta annetaan erikokoisista opintokokonaisuuksista: yksittäisistä opintojaksoista, vuosipalautetta ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opinnoista sekä valmistuvan palautetta koskien koko tutkintoa. Näiden määrämutoisten kyselyjen lisäksi opiskelijat voivat

jatkuvasti antaa palautetta vuorovaikutuksessa henkilöstön kanssa sekä avointen palautekanavien kautta opiskelijajärjestön ja ammattikorkeakoulun verkkosivustoilta.

Olemme koostaneet palautejärjestelmämme opiskelun eri vaiheita arvioivista osista. Tällä tavoin saamme toimintamme kehittämiseksi tarkoituksenmukaista tietoa opiskelun pienistä osista kokonaisuuteen. Opintojaksopalauteen keruun ja vuosipalautekyselyn toteutamme itse, valmistumisvaiheen palautekysely on valtakunnallinen.

OPISKELIJAPALAUTE LAADUN KEHITTÄMISESSÄ

Opintojaksopalaute annetaan opetuksen ja opiskelun suunnittelujärjestelmä SoleOP-Sissa. Palaute kerätään kyselynä, jossa opiskelija arvioi 22 väittämää arvosanalla 1–5 teemoista opintojaksolla annettu opetus, arviointi ja palaute, tuki, organisointi ja hallinta, oppimisresurssit, oma kehittyminen ja kokonaistyytyväisyys¹. Lisäksi opiskelija voi antaa vapaa sana -palautetta. Toteutuskohtaiset palautteet ovat luettavissa SoleOPS-järjestelmässä; niiden lukuoikeus on opettajalla ja hänen lähiesimiehellään koulutusvastaavalla. Koulutusten numeeriset summapalautteet ovat kaikkien nähtävissä verkkosivuilla. Opettaja voi antaa järjestelmässä vastapalautea opiskelijoille; vastapalauteen lukuoikeus on opiskelijoilla, joiden palautteesta on kyse.

Opettaja huomioi palautteen suunnitellessaan opintojakson seuraavan toteutuksen. Opettajan lähiesimies tarkastelee palautteita ja keskustelee niistä opettajan kanssa opintojaksototeutusten kehittämiseksi; palautteet ovat esillä myös opettajan kanssa kehityskeskustelussa. Koulutuksen laadusta vastaava opetuspäällikkö tarkastelee toimialueensa koulutusten palautteita kokonaisuuksina ja tekee niiden perusteella johtopäätöksiä kehittämiskohteista lukukausittain. Ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämisestä vastaavat opetusjohtaja ja opetuksen kehittämisen koordinaattori tarkastelevat palautetta koko ammattikorkeakoulun tasolla ja tekevät esityksen kehittämiskohteista osaamisaloille. Ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämisen työryhmä vastaa kyselyn kehittämisestä yhdessä laatukoordinaattorin kanssa.

Vuosipalautekysely on osoitettu ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille ja se toteutetaan kalenterivuoden alussa Webropol-kyselytyökalulla. Kyselyssä opiskelija arvioi 46 väittämää asteikolla 1–7 kuudesta teemakokonaisuudesta, jotka ovat opintojen sisältö ja toteutus, opiskelu ja opiskelun tukipalvelut, opintojen ja oppimisen ohjaus, työelämäyhteistyö, osaamisen kehittyminen sekä tyytyväisyys Lapin ammattikorkeakouluun. Lisäksi opiskelija voi antaa vapaa sana -palautetta. Kyselyn väittämässä on huomioitu ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekyselyn (AVOP) sisältö, jotta saadaan vertailtavuutta valmistuvien

1 National Student Survey -kyselyn sisältö Higher Education Funding Council for Englandin (HEFCE) luvalla.

palautteen kanssa sekä sisällön että vastausasteikon näkökulmista. Laatukoordinaattori työstää tulokset raporteiksi eri koulutuskokonaisuuksien näkökulmista. Yksityiskohtaiset tulokset julkaistaan sisäisesti, koko ammattikorkeakoulua koskeva vuosipalautekoonti on julkinen ja luettavissa verkkosivuilla.

Opiskelijoiden antama vuosipalautte huomioidaan koulutuksen operatiivisessa toiminnassa sekä opetussuunnitelmia ja opiskelun palveluita koskevilla kehittämistoimenpiteillä. Koulutusvastaava käsittelee koulutustensa tulokset esimiestyön ja operatiivisen toiminnan näkökulmista, opetuspäällikkö puolestaan opetuksen prosessin osalta. Tarkastelujen pohjalta laaditaan osaamisalakohtaiset kehittämissuunnitelmat, joiden laatimiseen myös opiskelijoiden edustajat osallistuvat. Opetusjohtaja ja opetuksen kehittämisen koordinaattori koostavat osaamisalojen kehittämissuunnitelmista ammattikorkeakoulutasoisen yhteenvedon ja kehittämissuunnitelman. Lopuksi opiskelijat saavat tiedon palautteen perusteella päätetyistä toimenpiteistä opettajatuutoriltaan. Ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämisen työryhmä vastaa kyselyn kehittämisestä yhdessä laatukoordinaattorin kanssa, sekä sopii osaamisalojen kehittämissuunnitelmien toteuttamisesta ja seurannasta.

Valmistumisvaiheessa opiskelija vastaa ammattikorkeakoulujen ja opetusministeriön yhteiseen ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalauttekyseleyn (AVOP). Siinä opiskelija arvioi 101 väittämää asteikolla 1–7 kuudesta teemasta, jotka ovat opetus ja oppiminen, kansainvälisyys, monikulttuurisuus ja kieliopinnot, työelämäyhteydet ja -neuvonta, harjoittelu, opinnäytetyö sekä opiskelijatytyväisyys. Palautteet huomioidaan osaamisalojen ja koulutusten kehittämisessä. Opetuksen kehittämisen työryhmä tarkastelee kyselyn tulokset puolivuositain: kevätlukukauden tulokset rinnakkain vuosikyselyn tulosten kanssa kesäkuussa ja koko vuoden tulokset tammikuussa. Opetusjohtaja ja opetuksen kehittämisen koordinaattori koostavat tulosten perusteella kehittämissuunnitelman osaamisaloille. Opetuksen kehittämisen työryhmä sopii osaamisalojen kanssa kehittämissuunnitelmien toteuttamisesta ja seurannasta. Kyselyn vuosittaiset tulokset ovat julkisia kaikkien ammattikorkeakoulujen osalta.

OPETUKSEN LAADUN KEHITTÄMINEN

Palauttejärjestelmän osat tuottavat toisiaan täydentävää tietoa, joka kuvaa opetuksen laadun kokonaisuutta. Sisällölliset teemat (esimerkiksi opintojen ja oppimisen ohjaus) jäsentävät kokonaiskuvaa ja auttavat havaintojen tarkastelussa. Kehittämissuunnitelmien aikajänne on enintään vuosi. Niissä kootaan palautteen perusteella todetut keskeiset kehittämiskohteet, eritellään tehtävät toimenpiteet, niille vastuuhenkilöt, aika-tila ja seuranta.

Esimerkki kehittämissuunnitelmasta teemalle opetuksen sisältö ja toteutus:

Keskeiset kehittämiskohteet	Toimenpiteet
<p>Opiskelijoiden antama palaute huomioidaan opintojen kehittämisessä. Opintojen sisällöt ovat hyvin suunniteltuja ja ajankohtaisia. Opintojakson laajuus ja niiden työmäärä vastaavat toisiaan.</p>	<p><i>Ohjataan opettajia palautekulttuurin edistämässä ja hyödyntämässä. Ohjataan opettajia oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteisopettajuus ja kehittävä arviointi otetaan vahvasti käyttöön. Jatketaan opettajien osaamisen kehittämistä toteuttamalla suunnitellut koulutukset teemoilla yhteisopettajuus ja oppimisen ohjaus. toteutetaan koulutuskohtaiset kehittävän arvioinnin käyttöön otot koulutukset.</i></p>

Kehittämissuunnitelmien toimeenpano toteutetaan osaamisaloilla ja koulutuksissa. Opetuksen kehittämisen työryhmä seuraa toimeenpanoa ja tarvittaessa ohjaa etene- mistä. Jatkuva opiskelijapalaute antaa tietoa kehittämistoimenpiteiden vaikutuksista.

LOPUKSI

Lapin ammattikorkeakoulu aloitti toimintansa 1.1.2014, minkä jälkeen on kehitetty ja otettu käyttöön tässä artikkelissa kuvattu opiskelijapalautejärjestelmä. Uuden am- mattikorkeakoulun yhteisten toimintamallien rakentamisessa on pidetty tärkeänä palautekulttuurin edistämistä. Lyhyessä ajassa on saatu aikaan toimiva opiskelijapa- lautekokonaisuus sekä näyttöä sen toimivuudesta. Opiskelijapalautteen perusteella opetuksen kehittämistä on ohjattu kriittisiin kohtiin ja siten saatu opiskelijan ääni kuuluviin. Opiskelijat ovat yhteisömme jäseninä paitsi antaneet palautetta, myös ol- leet aktiivisesti tukemassa palautekulttuurin edistämistä. Opiskelijat osallistuvat edustuksen kautta opetuksen kehittämistyöryhmän toimintaan. Opiskelijakunta on tuonut viestinnässään esille opiskelijan oikeutta antaa palautetta – ”vaikuta, älä valita”. Toiminnan kehittyminen on hyvällä mallilla. Asian henkeen kuitenkin kuuluu, että emme voi tyytyä ajattelemaan, että valmista tuli. Jatkuvan kehittämisen periaatteella kätemme ovat edelleen tiukasti laadussa ja laatumatkamme jatkuu...

Lähteet

Lapin ammattikorkeakoulun Toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan opas.

Koulutus- ja tutkimus vuosina 2011 -2016. Kehittämissuunnitelma. Viitattu 9.11.2015.

http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakir- jat/Kesu_2011_2016_fi.pdf.

OSA 2

OPETUSSUUNNITELMIEN

KEHITTÄMINEN

OSAAMISPERUSTAISTEN OPETUSSUNNITELMIEN JA ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN KEHITTÄMINEN

Lapin ammattikorkeakoulu syntyi virallisesti 1.1.2014 Kemi-Tornion ja Rovaniemen ammattikorkeakoulujen yhdistyessä toisiinsa. Yhteisen toiminnan alkaessa käynnistyi myös opetussuunnitelmien uudistaminen ja pedagogisten yhtenäisten käytäntöjen kehittämistyö. Aluksi oli laadittava etenemisaskeleet yhteiselle kehittämistoiminnalle ja pohdittava sisältöä. Tärkeää oli tuoda esille perusteluja, miksi tarvitaan opetussuunnitelmien uudistamis- ja yhtenäistämistyötä, ja miksi tarvitaan uudenlaisia oppimisen ajattelu- ja toimintatapoja. Uuden ammattikorkeakoulumme perustaminen edellytti yhtenäistä työelämäläheistä pedagogista lähestymistapaa, yhtenäisiä osaamisperustaisia opetussuunnitelmia ja henkilöstön uudenlaista osaamista. Muutoksen taustalla vaikuttivat opetus- ja kulttuuriministeriön linjaukset ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisestä, työelämästä nousevat osaamisvaatimukset, toimilupahakemukseen kirjatut lupaukset ja erityisesti oman strategiamme toimeenpano.

Ammattikorkeakoulu-uudistus vuosina 2011–2014 kosketti myös meitä niin toiminnan muutoksen kuin tulevaisuuden tavoitteiden asettamisen osalta. Rakenteiden muuttaminen johtaa myös vaatimukseen toiminnan muuttamisesta. Miten kehitämme opetussuunnitelmia ja uudistamme oppijakeskeistä pedagogiikka niin, että olemme alueellamme osaajien kouluttaja, alueellisen kilpailukyvyyn rakentaja, työelämän uudistaja ja innovaatioiden kehittäjä?

Kehittämistyö edellyttää aina muutosta ja eri vaiheissa toiminnan reflektointia. Olemmeko ottaneet suunnittelussa huomioon kaiken tarvittavan? Kuinka muutamme suunnitelmia uusien haasteiden edessä, ja kuinka saamme muutoksen elämään arjen käytännöissä? Käsittelen tässä artikkelissa osaamisperustaisten opetussuunnitelmien ja ongelmaperustaisen oppimisen kehittämistyötä prosessina. Pohdinnassa nostan esille muutoksen mukanaan tuomia haasteita.

KEHITTÄMISTYÖN SUUNNITTELUA

Kehittämistyömme lähti käyntiin rehtorimme antamalla evästyksillä tulevaisuuden halutusta tahtotilasta. Lapin ammattikorkeakoulun strategian lisäksi koulutuksen kehittämisohjelma loi perustan pedagogiselle kehittämistyölle ja opetussuunnitelmien uudistamiselle vuosina 2014–2017. Keskeisiksi tavoitteiksi määriteltiin yhtenäisen ja yhteisen Lapin ammattikorkeakoulun rakentaminen, strategian toteuttaminen opetuksessa, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan ja opetuksen integroiminen sekä yhteisen ylemmän ammattikorkeakoulutuksen toimintamallin kehittäminen.

Tavoitteiden pohjalta laadimme konkreettisen pedagogisen kehittämisen ja opetussuunnitelmien uudistamisen suunnitelman vuosille 2014- 2017. Uudistamisen tavoitteena on rakentaa Lapin ammattikorkeakoulun yhtenäinen osaamis- ja ongelma-perustainen oppimisenäkemys ja yhtenäiset, työelämälähtöiset, strategian mukaiset osaamisperustaiset opetussuunnitelmat. Suunnitelman tavoitteena on myös paaluttaa etenemisen ja levähtämisen askeleita eri vuosille.

Uudistamista tavoittelevassa organisaatiossa on oleellista tukea yksilöllisiä ja yhteisöllisiä prosesseja, jotka edistävät koko organisaation oppimista. Edellytyksenä tälle on, että organisaatio tukee uuden tiedon luomista ja kehittää henkilöstöään sekä työprosessejaan, johtamista ja kulttuuria oppimista ja vuorovaikutusta edistäviksi. (Karppinen 2008,231.) Lähtökohtana kehittämistyössämme on sitoa toiminta organisaatiomme oppimiseen, jolloin opetushenkilöstölle mahdollistetaan keskinäinen vuorovaikutus ja aika keskusteluille, tiedon jakaminen ja yhteinen neuvottelu sekä osaamisen kehittäminen. Keskustelujen ja jaettujen tulkintojen kautta syntyvät käsitykset koulutusten ammateissa tarvittavasta osaamisesta ja opetussuunnitelman sisällöstä. Yhteiset kehittämispäivät, sidosryhmätapaamiset ja keskinäinen vuoropuhelu tekevät näkyväksi oppimista ja opetusta koskevia uskomuksia ja edistävät yhteisesti valitun osaamis- ja ongelma-perustaisen oppimisenäkemyksen sisäistämistä.

KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUSTA

Usein muutoksissa käytettävä tieto perustuu henkilöiden kokemuksiin ja on intuitiivista. Ammattikorkeakoulut ja siellä työskentelevät ihmiset ovat olleet useissa muutoksissa mukana ja saaneet kokemuksia ja tietämystä siitä, miten muutokset etenevät. Muutoksen kokonaisuuden ymmärtämiseen vaikuttaa kokemus siitä, minkälainen mahdollisuus on osallistua ja rakentaa uutta. (Holvikivi 2008, 240-241.) Halusimme hyödyntää oman henkilöstömme aikaisempia kokemuksia opetussuunnitelmatyöstä ja opetuksen kehittämisestä. Tavoitteenamme oli saada tietoa, jota voimme käyttää välttääksemme karikoita ja löytääksemme onnistumisen mahdollistajia.

Käynnistimme kehittämistyön keräämällä arviointitietoa aikaisemmasta opetus-suunnitelmatyöstä ja opetuksen kehittämisestä. Valmistelimme ja toteutimme laajan sähköisen kyselyn opettajille syksyllä 2014 ja hyödynsimme saatuja palautteita alkuvaiheen kehittämistyössä. Palautteena nousi esille esimerkiksi, että tarvitaan selkeä kehittämisprosessin organisointi, kehittämistyön resurssointi ja johtaminen. Tarvitaan myös aikaa ja keskustelua sekä selkeitä ohjeita ja ohjausta.

Laadimme työmme etenemisen varmistamiseksi projektisuunnitelman tavoitteineen, vastuuhenkilöineen, aikatauluineen ja voimavaroineen. Nimesimme kaikkiin koulu-tuksiin OPS2017-vastaavat ja laadimme heille työnkuvan ja suuntasimme kehittämis-resurssit. Osaamisaloilla heidän työtään ohjasivat opetuspäälliköt ja ammattikorkea-koulun tasolla opetusjohtaja ja opetuksen kehittämisen koordinaattori.

Tämän jälkeen käynnistimme ammattikorkeakoulutasoiset koulutus- ja kehittämis-päivät, jotka mahdollistuvat keskustelun ja yhdessä jakamisen. Käsiteltäviä teemoja olivat esimerkiksi oppimisen, ohjauksen ja yhteisopettajuuden hyvien käytäntöjen jakaminen, innovaatiovalmiuksien kehittyminen ja arviointi, tutkimus-, kehittämis-, ja innovaatiotoiminnan ja opetuksen integrointi (TKIO) ja OPS2017-laatimisen perusteiden konkretisointi. Työelämäyhteistyö oli keskeinen teema ja sen varmistamiseksi toteutimme vuonna 2014 kaksi sidosryhmäpalaveria, joissa saimme työelä-mältä palautetietoa hyödynnettäväksi kehittämistoiminnassamme. Järjestimme myös osaamisalakohtaisia kehittämispäiviä, joihin osallistui koulutusten henkilöstö. Näissä teemoina oli kehittävä arviointi ja yhteisopettajuus. Seuraavassa kuviossa on kootusti kehittämisprosessimme sisältöä ja eteneminen vuosittain.



Kuvio 1. Lapin ammattikorkeakoulun pedagoginen kehittäminen ja opetussuunnitelmien uudistaminen vuosina 2014–2017.

Opetussuunnitelmien ja oppimisen kehittäminen ovat sidoksissa toisiinsa. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman rakentaminen on sekä dokumentti, että kehittämisprosessi, johon liittyy olennaisesti pohdinnat siitä, miten opiskelijat parhaiten oppivat. Lapin ammattikorkeakoulun oppimisenäkemys rakentui yhteisessä ymmärryksessä osaamis- ja ongelmaperustaiseksi oppimiseksi. OPS2017-laatimisen perusteisiin avasimme, mitä me sillä tarkoitamme. Opetuksen sijasta keskiössä on oppiminen ja osaaminen. Opetussuunnitelma on meille myös keskeinen väline toimeenpanna strategiaamme ja kehittää osaamista, joka sisältyy strategiaan painoaloihimme.

KEHITTÄMISTYÖN ARVIOINTIA JA POHDINTAA

Kehittämisprosessimme aikana tavoitteenamme on ollut johtaa muutosta vahvasti tiedolla ja osallisuudella. Prosessin aikana olemme pohtineet yhdessä sitä, mistä tässä muutoksessa on kyse. Ymmärrettävyyttä olemme varmistaneet selkiyttämällä tavoitteet, sisällöt ja aikataulut. Haasteena meillä on ollut aikataulujen yhteensovittaminen ja se, kuinka jokainen työntekijä voi vaikuttaa muutokseen ja olla mukana aktiivisena osallisena. Tässä keskeisinä välineinä ovat olleet yhteisiä tulkintoja mahdollistavat keskustelut ja tieto halutusta tavoitetilasta perusteluineen. Haastavinta on ollut etsiä vastauksia kysymykseen, mitkä ovat muutoksen vaikutukset Lapin ammattikorkeakoulussa.

Muutoksemme vaikuttaa opettajan ja koko henkilöstön työhön, osaamiseen, sen kehittämiseen sekä esimiestyöhön. Olemme käyneet keskusteluja tiimi- ja yhteisopettajuudesta, työajan uudeltaisesta suunnittelusta ja oppimisen organisoinnista yhteisopettajuudessa. Keskustelujen avulla olemme pyrkineet hälventämään pelkoja ja tuomaan esille uudenlaisia mahdollisuuksia tehdä työtä yhdessä.

Olemme hyödyntäneet kehittämisprosessimme aikana monenlaista palautetietoa. Tärkeimpiä näistä ovat olleet sidosryhmien ja opiskelijoiden antama palaute. Myös toteuttamamme sisäiset auditoinnit antoivat tietoa siitä, mihin meidän tulee kehittämistoiminnassamme vielä paneutua yhtenäisten käytäntöjen aikaansaamiseksi. Arvokasta tietoa saimme myös opetussuunnitelmien alustavista katselmoinneista, jotka toivat julki tehtyä työtä ja edelleen kehittämisen paikkoja. Olemmeko edistyneet osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen kehittämisessä tämän kahden muutosvuoden aikana. Mielestäni olemme edistyneet monella eri tavalla, ei ainoastaan päämäärän saavuttamisen, vaan myös sitä tavoittelevan antoisan matkan aikana. Matkamme ja kehittämistyömme jatkuu ja uskon, että eteen tulee vielä paljon kysymyksiä, joihin tarvitaan vastauksia, tulkintoja ja yhteisiä pedagogisia sanoituksia.

Lähteet

Holvikivi, J. 2008. Muutosjohtaminen ammattikorkeakoulujen kehittämisessä. Teoksessa: A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: EditaPrima Oy.

Lapin ammattikorkeakoulun koulutuksen kehittämisohjelma vuosille 2014-2017.

Lapin ammattikorkeakoulun pedagogisen kehittämisen ja opetussuunnitelmien uudistamisen suunnitelma vuosille 2014-2017.

Lapin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman 2017 laatimisen perusteet.

Karppinen, A. 2008. Opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen tukena. Teoksessa: A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: EditaPrima Oy.

OPETUSSUUNNITELMATYÖ ETENEE PARHAITEN TYÖELÄMÄN TUKEMANA

Opetussuunnitelmatyö on jatkuva prosessi, jossa pyritään kehittämään toimiva pedagoginen työväline eri intressiryhmiä kuunnellen, oppilaitoksen strategian painopistealueita kunnioittaen ja olemassa olevaa lainsäädäntöä noudattaen. Opetussuunnitelma ohjaa oppilaitoksissa ja koulutuksissa työskentelevien henkilöiden jokapäiväistä toimintaa. Se liittyy olennaisesti myös työelämässä työskentelevien eri ammattiryhmien arkityöskentelyyn monella eri tasolla.

Lapin ammattikorkeakoulussa uudet vuonna 2017 käyttöönotettavat opetussuunnitelmat ovat osaamisperusteisia (competence-based, outcome based tai learning outcomes approach). Haltian (2011, 58) mukaan osaamisperusteisuus tarkoittaa koulutuksellista lähestymistapaa. Osaaminen on trendikäs käsite, joka yhdistää Euroopan unionin talous- ja koulutuspolitiikkaa (Mäkinen ym. 2015). Onnistuakseen osaamisperusteisuus edellyttää koulutusorganisaatioilta läheistä yhteistyötä työelämän kanssa. Asiaan on kiinnittänyt huomiota myös Bolognan prosessin seuranta ja työohjelman seurantar ryhmä (Bologna Follow-up group), joka vuoden 2015 kokouksen julkilausumassa totesi, että valmistuvilla opiskelijoilla tulee olla sellaista osaamista, että he voivat työllistyä nopeasti muuttuvilla työmarkkinoilla. Tällainen valmius ja osaaminen edellyttävät vahvaa ja jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaitosten ja työelämän välillä (http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/YerevanCommuniqueFinal_15052015.pdf).

Osaamisperusteinen opetussuunnitelma ja sen laatimisprosessi mahdollistaa ja jopa edellyttää oppilaitosten ja työelämän luontevaa yhteistyötä pohdittaessa, millaista osaamista työntekijöiltä vaaditaan nyt ja tulevaisuudessa globaalissa osaamistaloudessa, työmarkkinoilla ja koko yhteiskunnassa.

Lehrplan- ja Curriculum-opetussuunnitelmamallien peruseriaatteet ovat hyvinkin erilaiset, mutta ne täydentävät toisiaan (Kuvio 1). Karjalainen (2003, 51–53) määrittelee curriculumin **opetussuunnitelman** työelämän tarpeista johdetuksi kokonaisuudeksi

ja kokonaisvaltaiseksi oppimisprosessiksi. Sen voitaneen katsoa olevan osaamis- perusteinen opiskelijan työn suunnitelma, joka sisältää työelämälähtöiset osaamis- tavoitteet, työelämäläheiset oppimisprosessit ja ohjauksen, osaamisen sekä oppimis- ympäristöiden arvioinnin (tuotos- ja prosessiarviointi) suunnitelmat.

a.p.o. eli Lehrplan	Curriculum (osaamisperustainen opetussuunnitelma)
<ul style="list-style-type: none"> Hallinnollinen opettajan opetustyön (ohjaamisen) ja työnjakoa jäsentävä suunnitelma Osaamisen, taloudellisten resurssien, välineiden, oppimisympäristöjen (virtuaaliopetus, etäopetus, harjoittelu) suunnittelun perusta 	<ul style="list-style-type: none"> Pedagoginen, oppimisprosessia tukeva ja ammatillista kasvua edistävä suunnitelma Työelämälähtöinen, osaamistavoitteinen suunnitelma Arviointisuunnitelma (prosessiarviointi & tuotosarviointi) Oppilaiden, työelämän, asiantuntijoiden ja opettajien yhteistyön suunnitelma

KUVIO 1. Lehrplan- ja Curriculum- opetussuunnitelmat (mukaellen Auvinen ym. 2007,47)

Lehrplan-opetussuunnitelma korostaa hallinnollisia perusteita opettajien ja muun henkilökunnan väliselle työnjaolle, resurssien käytön suunnitteluun, opetusvälineiden hankintaan, eli oppimisedellytysten luomiseen (Karjalainen 2003, 51–53). Kukkosen väitöskirjassa (2011, 83) käsitellään ilmiöitä annettuun ja rakentuvaan opetussuunnitelmaan, jotka hänen mukaansa ilmentävät ammattikorkeakouluopettajien ja -opiskelijoiden käsityksiä sekä Lehrplan- että Curriculum-opetussuunnitelmien eroavaisuuksista. Joka tapauksessa molempia hallinnollista ja pedagogista suunnitelmaa ja niiden johtamista tarvitaan, jotta päästään kokonaisvaltaiseen toimivaan kokonaisuuteen. Lehrplan, eli hallinnollinen opetussuunnitelma, edellyttää myös työelämän mukanaoloa, jotta opetuksen järjestäminen mm. harjoittelujen ja muiden oppimisympäristöjen suhteen voitaisiin huomioida molempia osapuolia tyydyttävällä ja kehittäväällä tavalla.

Ammattikorkeakoululain (laki 932/2014) mukaan ammattikorkeakoulun toimintaa määrittää läheinen suhde työelämään. On selvää, että sen opetuksen sisältöä ja menetelmiä määrittävää asiakirjaa, opetussuunnitelmaa ei voi kehittää ja rakentaa ilman tiivistä yhteistyötä työelämän eri sektoreiden kanssa. Opetusministeriön opetussuunnitelmareformi on tavallaan hyvä työväline rakentaa opetussuunnitelmaa yhdessä työelämän kanssa ja näin rakentaa siltaa mahdollisten olemassa olevien kuilu- jen yli (Mäkinen ym. 2012).

Taatila ym. (2012, 834-836) mukaan ammattikorkeakoulun tulisi olla innovatiivinen uudistava, odotuksia tunnistava oppilaitos. Tähän voitaneen lisätä, että tunnistaminen voi tapahtua vain työelämää kuuntelemalla ja aistimalla. Laitisen ym. (2008, 102-103) mukaan luontaisia työelämän kanssa tehtäviä yhteistyömuotoja ovat mm opiskelijoiden

harjoittelun ohjaaminen, yhteisiin hankkeisiin osallistuminen sekä erilaiset tutkimus- ja kehittämistoiminnot. Ammattikorkeakoulujen strategia ja opetussuunnitelmien kehittäminen ovat historiaan peilaavia, nykyhetken tunnistavia ja tulevaisuuteen kurkoittavia. Seuraava askel voisi olla Kontion (2014, 37) innovaatiopedagogiikan huomioiminen tiiviimmin opetussuunnitelmissa ja sen työstämisessä, koska se tavallaan luontaisesti toisi työelämälähtöistä sekä tutkimus- ja kehittämisosaamista painottavaa lähestymistapaa oppimiseen ja opetukseen osaksi.

Pohjan luominen vuoden 2017 opetussuunnitelmaan

Laitisen ym. (2012) kuvaamia työelämän ja oppilaitosten yhteistyömuotoja on Lapin ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutuksessa ollut koko ammattikorkeakoulun olemassaolon ajan. Myös opetussuunnitelmatyössä on työelämä ollut mukana usealla eri tavalla (esimerkiksi sisältöjen suunnittelussa, kommentoijana, käytännön arviointien kehittäjänä). Systemaattinen yhteistyö opetussuunnitelmatyössä aloitettiin kuitenkin edellisen vuoden elokuussa käyttöön otetun 2013 osaamisperusteisen opetussuunnitelman kehittämistyön yhteydessä. Pohdittaessa fysioterapiatiimissä, miten työelämä saataisiin jatkuvaksi ja luonnolliseksi osaksi opetussuunnitelmatyötä, päädyttiin tiedustelemaan muutamalta työelämän edustajalta heidän mahdollisuuttaan ja halukkuuttaan osallistua opetussuunnitelmatyöhön nk. avainhenkilöinä.

Yhteistyöpyyntö lähti syksyllä 2011 kymmenelle eri avainhenkilölle ja heistä kahdeksan ilmoitti mahdollisuuden ja halukkuuden toimia opetussuunnitelmatyössä mukana. He edustivat fysioterapian työskentelykenttää hyvin laaja-alaisesti (yrittäjiä, erikoissairaanhoidon ja perusterveydenhuoltoa, työterveyshuoltoa, kolmatta sektoria). Kysely tehtiin syksyn 2011 aikana, jolloin heiltä tiedusteltiin, mitä osaamista fysioterapeuteilta edellytetään nyt, viiden vuoden kuluttua ja tulevaisuudessa. Avainhenkilöiltä saatiin vastaukset sähköpostin välityksellä (4 henkilöä), puhelimitse (1 henkilö) ja henkilökohtaisella tapaamisella (3 henkilöä). Samanaikaisesti, samoilla teemoilla, suoritettiin Webropol-kysely silloisen ammattikorkeakoulun (RAMK) fysioterapiapiskelijoille. Vastauksia saatiin yhteensä 88 ja vastaajina olivat ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat.

Avainhenkilöiden ja opiskelijoiden tuotoksista tehtiin syksyllä 2011 käsittekartat CmapTools-välineen avulla. Nämä laaditut käsittekartat olivat pohjana keväällä 2012 työelämän kanssa pidetyillä kehittämispäivillä, joissa pohdittiin tulevaisuuden osaamistarpeita hyödyntäen Learning cafe -menetelmää.

Näiden tietojen pohjalta täydennettiin ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (Arene) antamia yleisiä kompetensseja (Generic competences), osaamisen suosituksia (http://web.novia.fi/sbok2014/files/kompetenser/Allmanna_kompetenser.pdf) ja

Suomen Fysioterapeutit ry:n antamia valtakunnallisia koulutuskohtaisia (Core competences) osaamissuosituksia (<https://www.suomenfysioterapeutit.fi/>).

Työelämän ja opiskelijoiden osaamisvaatimuksissa nousi esille lähes kaikki Arenen ja Fysioterapeutit ry:n antamat osaamissuosituksset. Myös uusia tärkeitä näkökulmia ja tarkennuksia nousi esiin, mm. monikulttuurisuuden, etäisyyksien hallinnan, kuntoutuksen yleinen teoreettinen osaaminen, liiketaloudellisen ajattelun, teknologian ja eettisyyden näkökulmat (uudet teknologiat, rakenteinen kirjaaminen, yhteiset arkistot jne). Näiden pohjalta muodostettiin 'laajennetut kompetenssit' ja ne laitettiin avainhenkilöille 8.1.2012 lausuntokierrokselle. Saadut tiedot huomioitiin vuoden 2013 opetussuunnitelmassa ja avainhenkilöt saivat vielä kommentoitavaksi uuden, vuoden 2013 opetussuunnitelman ennen sen vahvistamista.

Opetussuunnitelmien kompetensseiksi hyväksyttiin Arenen ja Fysioterapeutit ry:n suositukset. Lisäksi yhteistyössä työelämän ja opiskelijoiden kanssa tehdyt ja tuotetut kaikki osaamisen tarpeet huomioitiin opetussuunnitelmissa opintojaksojen sisällöissä ja niiden osaamisen kuvauksissa. Alla on kuvattu työyhteisöosaaminen yleisistä kompetensseista (taulukko 1 ja Fysioterapeuttinen opetus- ja ohjausosaaminen koulutusohjelmakohtaisista kompetensseista (taulukko 2). Taulukossa 1 ja 2 on myös sisäankirjoitettu työelämän ja opiskelijoiden tuottamat lisäykset osaamiskuvauksiin, jotka on huomioitu jaksojen sisältöjen laatimisessa.

Taulukko 1. Työyhteisöosaaminen

Työyhteisö- osaaminen	Osaa toimia työyhteisön jäsenenä ja omalla toiminnallaan edistää yhteisönsä hyvinvointia
	Osaa toimia työelämän viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa erityisesti oman alansa asiakas- ja kokoustilanteissa, sekä dokumentoida työnsä tuloksia erilaisissa ympäristöissä ja yhteyksissä
	Osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa oman alansa tehtävissä
	Kykenee luomaan henkilökohtaisia toimivia kansallisia ja kansainvälisiä työelämäyhteyksiä ja verkostoja sekä ylläpitämään ja toimimaan niissä
	Osaa toimia ja tehdä päätöksiä ennakoimattomissa tilanteissa ongelmaratkaisu- ja päätöksentekotaitoon perustuen
	Kykenee itsensä ja yhteisön työn johtamiseen ja itsenäiseen työskentelyyn oman alansa asiantuntijatehtävissä
	Omaa valmiuksia yrittäjyyteen ja ymmärtää oman alansa kannattavan, asiakaslähtöisen yritystoiminnan mahdollisuudet
	Osaa tuotteistaa, hinnoitella, markkinoida ja myydä omaa osaamistaan
	Ymmärtää kilpailulainsäädännön merkityksen julkishallinnon hankinnoissa sekä ostajan, että myyjän näkökulmasta

Taulukko 2. Fysioterapeuttinen opetus ja ohjausosaaminen

	Osaa käyttää kriittisesti erilaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä tavoitteellisesti yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämisessä ja edistämisessä
	Osaa soveltaa näyttöön perustuvaa tietoa osana fysioterapeuttista ohjaamista
	Osaa käyttää motorisen oppimisen/ohjaamisen monialaisia periaatteita ohjatessaan asiakkaan/ ryhmän liikkumis-, liikunta- ja toimintakykyä
	Osaa suunnitella ja ohjata terveyttä ja toimintakykyä edistävää fysioterapiaa ja terveyslääkintää osana kokonaisvaltaista fysioterapiaa
	Osaa soveltaa terapeuttisen harjoittelun menetelmiä ryhmän ohjauksessa
	Osaa ohjata ja opastaa vertaisiaan (esim. nuoremmat opiskelijat, vastavalmistuneet noviisit jne.) ja toimia ohjaustilanteissa moniammatillisissa työryhmissä
	Osaa ohjata asiakkaita hyödyntäen erilaisia sähköisiä viestintävälineitä
	Tietää ja huomioi monikulttuurisuuden haasteet ohjaus ja opetustilanteissa
	Huomioi ohjaus- ja opetustilanteissa sähköiseen viestintään liittyvät tietoturva-asiat
	Kehittää omaa etäohjaustaitojaan (etäisyysklien hallinta)
	Osaa laatia ja kriittisesti arvioiden hyödyntää olemassa olevia ohjausmateriaaleja ohjauksen tukena

Opetussuunnitelma 2017

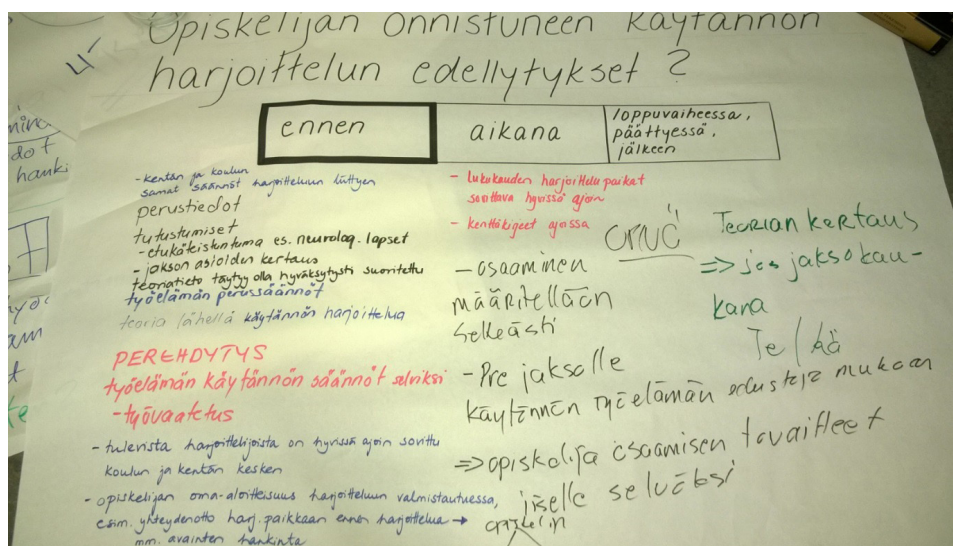
Opetussuunnitelmien (OPS) laatiminen on jatkuva ja koko ajan käynnissä oleva prosessi. Kemi-Tornion ja Rovaniemen ammattikorkeakoulujen yhdistyminen Lapin ammattikorkeakouluksi (Lapin AMK) 1.1.2014 käynnisti kokonaan uuden OPS- suunnittelun ja antoi hyvän mahdollisuuden tarkastella syvällisesti vuonna 2013 käyttöön otetun kompetenssipohjaisen ongelmaperusteisen opetussuunnitelman toimivuutta. Koska työelämän edustajien ja opiskelijoiden läsnäolo edellisessä vuoden 2013 opetussuunnitelmatyössä oli havaittu erittäin tarpeelliseksi, käynnistettiin opetussuunnitelmatyö ”samalla kaavalla” heitä kuunnellen.

Kevään 2014 aikana lähetettiin samanlainen tiedustelu eri fysioterapia-alojen edustajille halukkuudesta olla mukana OPS2017-työssä kuin aikaisemmassa vuoden 2013 OPS-työssä.. Halukkaita työhön osallistuvia fysioterapeutteja löytyi seitsemän ja he vastasivat helmikuussa 2014 sähköpostikyselyyn, millaista osaamista tämän päivän, ja tulevaisuuden fysioterapeuteilta vaaditaan.

Kyselyssä oli paljon samoja osaamisen osa-alueita kuin vuonna 2011 tehdyssä vastaavassa kyselyssä, mutta myös uusia näkökulmia ja osa-alueita nousi esiin. Aivan uutena osaamisena fysioterapeuttien keskuudessa oli **robotiikan ja apuvälineiden** laajat mahdollisuudet kuntoutujan toimintakyvyn jopa rajuun edistymiseen. Jo edellisessä OPS-työssä työryhmissä nousseet osaamisen haasteet kohdistuivat **etäohjaukseen** ja internetin, sosiaalisen median ja älypuhelimien käytön tarjoamiin mahdollisuuksiin. **Liiketoimintaosaamisen** lisääminen korostui myös selkeästi edellistä haastattelua enemmän, samoin johtaminen ja etenkin verkostojohtaminen. Samoin fysioterapian osaamisen laajeneminen esim. **suoravastaanottotoiminta**-tyyppisen osaamisen lisääminen otettiin parissa vastauksessa esiin. Selkeästi fysioterapeutteja oli puhuttanut myös näyttöön perustuvan fysioterapian hyödyntämisen osaaminen ja jatkuvasti uusien menetelmien kriittinen arviointi ja käyttöönotto omassa työssä. Varsinkin työelämän edustajat nostivat esille moniammatillisuuden kentässä toimimisen osaamisen lisäämisen etenkin kuntoutuksen eri toimijoiden kesken. Kuntoutuksen ammattilaiset ovat siirtymässä konsultoivasta moniammatillisuudesta kohti jaettua asiantuntijuutta - se on tulevaisuuden tie. Pohdintoja herätti myös kysymys, millainen on tulevaisuuden asiakas, ja miten fysioterapeutit kykenevät hänen tarpeisiinsa vastaamaan tukevaisuudessa.

Saatuja kyselyn tietoja hyödynnettiin seuraavassa työelämän yhteisessä tapaamisessa, joka pidettiin Lapin ammattikorkeakoulun Campus Borealis II:n tiloissa marraskuussa 2014. Mukana oli kahdeksan fysioterapeuttia, kaksi opiskelijaa ja opettajakunta. Aamupäivällä keskusteltiin kompetensseista ja ongelmaperustaisen opetussuunnitelman toimivuudesta. Iltapäivällä pyrittiin saamaan vastausta Learning cafe-menetelmällä, jossa työstiittiin teemaa **Opiskelijan onnistuneen käytännön harjoittelun**

edellytykset. Tavoitteena oli pohtia, mitä ennen harjoittelujakson alkua, mitä sen aikana ja mitä sen jälkeen tulisi tehdä, jotta opiskelijan osaaminen kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla (Kuva 1).

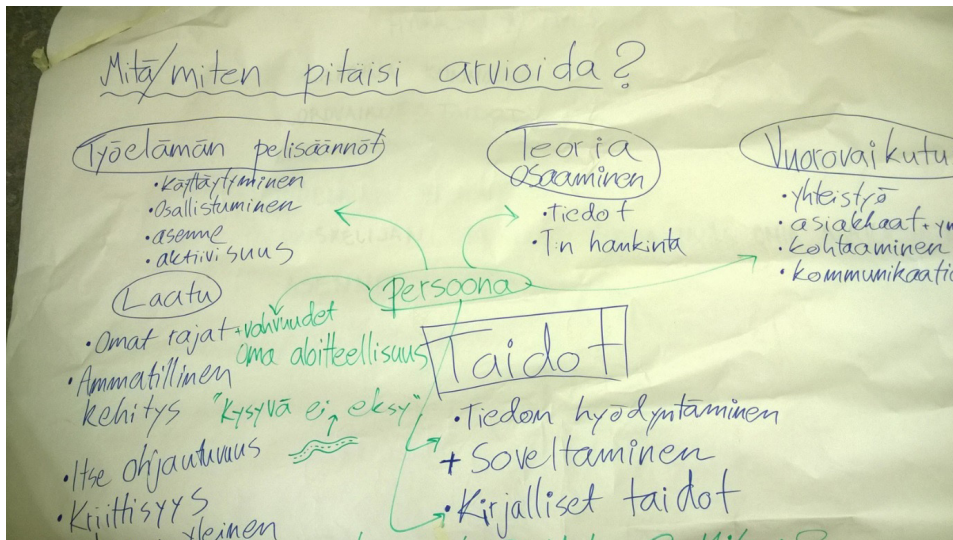


Kuva 1. Opiskelijan onnistuneen käytännön harjoittelun edellytykset ennen harjoittelun alkua

Samalla käytiin keskusteluita siitä, miten työelämä voisi tukea opiskelijoiden osaamisen kehittymistä ja ammatillista kasvua uuden kompetensipohjaisen opetus suunnitelman filosofian mukaisesti. Jo edellisessä opetus suunnitelmassa harjoittelujaksot oli muodostettu ajatuksella, että jokaista jaksoa ennen on pre-harjoittelujakso kestoaltaan kaksi viikkoa. Tuolloin opiskelijat vielä aitojen casejen mukaisesti käyvät tulevalla jaksolla mahdollisesti kohtaamien asiakkaiden tai kuntoutujien problematiikkaa mahdollisimman laaja-alaisesti. Harjoittelujakso päättyy post-harjoitteluun, jossa arvioidaan jakson aikana osaamisen kehittyminen asetettujen osaamistavoitteiden suhteen. Keskustelujen pohjalta päädyimme uuteen toiminta-ajatukseseen ja uudessa OPS2017-suunnitelmassa oppilaitoksen tiloissa toteutettavassa pre-jaksossa työelämän kenttäohjaaja tulee mukaan toimintaan ja näin saadaan jo ennen varsinaisen jakson alkamista hyvä tuntuma tulevaan asiakaskuntaan aidoista aidompien casejen kautta. Myös opetus suunnitelmaan tullaan vahvemmin kirjaamaan post-jaksolla työelämän edustajien mukanaolo.

Myös vuoden 2014 ja 2015 aikana on opetus suunnitelmasta vastaaville järjestetty kolme päivän mittaisia tilaisuutta, joissa lukuisat eri alojen asiantuntijat, yrittäjät ja työelämän edustajat ovat valottaneet millaista osaamista tulevaisuuden työntekijöillä tulee olla niin yleisten kuin alan substanssin osaamisen alueelta. Näistä päivistä on jokainen koulutus saanut hyviä vinkkejä ja sisältöä omaan työhönsä. Työelämän päivissä ovat myös opetus suunnitelmatyössä mukana olleet fysioterapiaopiskelijat olleet aktiivisesti mukana ja tuoneet omia näkemyksiään esille vuoden 2017 opetus suunnitelmia tehtäessä.

Seuraava alakohtainen, yhteinen kokoontuminen oli työelämän, opiskelijoiden ja opettajakunnan kanssa 18.10.2015 ja tuohon osallistui 15 työelämän edustajaa, seitsemän opiskelijaa ja opettajakunta. Tämän päivän teemana oli kehittävä arviointi ja etenkin harjoittelun arviointi. Teemoina pohdittiin, mitä pitää arvioida ja miten, miten osaaminen arvioidaan ja mitkä ovat arviointikriteerit hylätty, hyväksytty. Samalla keskusteltiin myös, miten osaamis- ja ongelmaperusteinen opetussuunnitelma saadaan toimimaan siten, että opiskelijoiden osaaminen ja ammatillinen kasvu olisi mahdollisimman tehokasta ja opiskelijoiden osaamista tukevaa. Tuotos kerättiin Learning cafe -tyyppisesti (kuva 2) ja saatuja tuloksia tullaan hyödyntämään opetussuunnitelmi- en arviointikohtia tehtäessä, etenkin harjoittelujen kohdalla.



Kuva 2 Fysioterapian koulutuksen harjoittelun arvioinnin pohdinnan tuotokset.

Lapin ammattikorkeakoulun strategian liittäminen fysioterapian OPS2017-suunnitelmaan

Lapin ammattikorkeakoulun toiminta-ajatus ”Jalostamme muuttuvan toimintaympäristömme vahvuuksista ja mahdollisuuksista osaamista ja elinvoimaa pohjoisten toimijoiden tarpeisiin (<http://www.lapinamk.fi/fi/Esittely/Lapin-AMKin-strategia>)” edellyttää opetussuunnitelmatyössä strategian tuntemusta. Toiminta-ajatuksen jalkauttaminen edellyttää strategisten painopisteiden näkymistä opetussuunnitelmissa ja sen kompetensseissa. Lapin ammattikorkeakoulun strategisiksi painoaloiksi on määritelty turvallisuusosaaminen, etäisyyksien hallinta, luonnonvarojen älykkään käytön edistäminen, arktinen yhteistyö ja pohjoinen rajaosaaminen sekä palveluliiketoiminta ja yrittäjyys. Ops2017 työssä on pyritty varmistamaan em. painoalueiden osaamisen varmistaminen pohtimalla, miten ne voidaan liittää yleisiin ja koulutuskohtaisiin kompetensseihin. Hyvänä työkaluna tässä on käytetty osaamisalajohtaja

Outi Hyry-Hongan ja opetuspäällikkö Kirsti Ylipulli-Kairalan laatimaa työstöpohjaa. Taulukossa 3 on kuvattu, miten taulukkoa on hyödynnetty opetus suunnitelmatyössä oppimisen taidot -kompetenssissa. Samalla tavalla kaikissa muissa yleisissä ja koulutuskohtaisissa kompetensseissa on pyritty huomioimaan, miten osaaminen ko. kompetenssien kohdalla huomioidaan ja turvataan painoalojen näkyvyys osaamisen kuvauksissa.

Taulukko 3. Lapin AMKin fysioterapian koulutusohjelman osaamisen taidot -kompetenssi ja strategian painopistealueiden liittäminen siihen

Kompetenssi	Osaamistavoitteet	Etäisyyksien hallinta	Turvallisuusosaaminen	Luonnonvarojen älykkään käytön edistäminen	Arktinen yhteistyö ja pohjoisen rajaosaaminen	Palveluliiketoiminta ja yrittäjyys
Oppimisen taidot	<p>- osaa arvioida ja kehittää osaamistaan ja oppimistapojaan</p> <p>-osaa hankkia, käsitellä ja arvioida tietoa kriittisesti ja tehdä ehdotuksia ongelmien ratkaisemiseksi</p> <p>-kykenee oppimaan toisilta ja jakamaan omaa osaamista</p> <p>-osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa</p>	<p>-hyödyntää verkkooppimisvälineitä monipuolisesti omassa oppimisessaan</p> <p>- osaa toteuttaa ammattialan työprosesseja erilaisissa verkko-ympäristöissä</p>	<p>-osaa toimia internet-ympäristössä, tunnistaa tietoturvan edellyttämät riskitekijät</p> <p>-noudattaa yleisiä tietoturvaan liittyviä Lapin AMKin laatimia käyttöohjeista</p>	<p>--osaa hankkia, käsitellä ja arvioida tietoa kriittisesti omasta lappilaisesta toimintaympäristöstä, olosuhteista, kulttuurista ja pohjoisen luonnon raaka-aineista ja niiden käyttö-mahdollisuuksista</p> <p>-osaa katsoa omaa toimintakenttää ja toimialaa ja käsittelee kriittisesti mahdollisuuksia pohjoisen luonnonvarojen ja luonnon raaka-aineiden hyödyntämistä kuntoutuspalvelujen tuottamisessa</p>	<p>-arvostaa opiskelua maailman pohjoisimmassa ammattikorkeakoulussa</p>	<p>-osaa kuvata, mikä on sosiaali- ja terveydenhuollon merkitys yhteiskunnassa</p>

Nämä seikat tuodaan työelämän käsittelyyn keväällä 2016. Sen jälkeen 2017 opetus suunnitelmien työstäminen jatkuu opintojaksojen ja sisältöjen ja arviointien kuvaamisena. Jokainen jakson kuvaus lähetetään lausunnolle asiantuntijafysioterapeuteille. Kun opetussuunnitelma on saatu kehitettyä, lähtee se avainfysioterapeuteille lausuntokierrokselle ennen sen vahvistamista. Sen jälkeen mahdolliset kehittämissuositukset huomioidaan ja opetussuunnitelma 2017 on valmiina vahvistettavaksi ja käyttöön otettavaksi syksyllä 2017.

Lähteet

Bolognan prosessin seuranta ja työohjelman seurantaryhmän (Bolognan Follow-up group) vuoden 2015 kokouksen julkilausumassa.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/YerevanCommuniqueFinal_15052015.pdf. Viitattu 15.11.2015

Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 19.11.2015

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.

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

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Arene.

http://web.novia.fi/sbok2014/files/kompetenser/Allmanna_kompetenser.pdf

Luettu 19.11.2015

Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13 (4), 57–67.

Karjalainen, A (toim.). 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.

Kullaslahti, J & Yli-Kauppila, A (toim.) 2014 Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Kontio, J. 2014. Innovaatiopedagogiikasta CDIO:hon ja osaamisperustaisuuteen ss. 37-42. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. Painosalama Oy. Turku

Laitinen-Väänänen, S., Majuri, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2008. Ammattikorkeakouluopettajuudelle työelämän kehittämistehtävissä rakentuvat merkitykset. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita.

Mäkinen, M & Annala, J. 2015 Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Viitattu 14.11.2015 http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=346.

Taatila, V. & Raij, K. 2012. Philosophical review of pragmatism as a basis for learning by developing pedagogy. *ducational Philosophy and Theory* 44 (8), 831–844.

Suomen fysioterapeutit ry <https://www.suomenfysioterapeutit.fi> Viitattu 19.11.2015

TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN NÄKEMYKSIÄ FYSIOTERAPIAN OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISEEN

Työelämän edustajana minulla on ollut mahdollisuus tehdä vuorovaikutteista yhteistyötä ja osallistua eri tavoin fysioterapian opetussuunnitelman kehittämiseen ja laadintaan Lapin ammattikorkeakoulussa yhtenä avainhenkilönä. Olen antanut lausuntoja opetussuunnitelmiin ja kompetensseihin suunnitteluvaiheessa sekä kommentoinut valmiita opseja. Työpajapäivät ovat olleet tehokkaita mutta samalla virkistäviä avaten uudenlaista ajattelua omaan työarkeeni.

Työterveysliikelaitoksen johtajana, (fysioterapeutti, YAMK) pitkään työelämässä olleena olen nähnyt työn ja sen ympärillä olevan yhteiskunnan muutokset, jotka väistämättä tulee huomioida fysioterapian opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelman tulee tukea laajemminkin alueen strategista ajattelua ja olla pitkäjänteistä. Oppilaitosten lisäksi aktiivisuutta vaaditaan meiltä työelämän edustajilta, jotta saamme myös jatkossa ammattitaitoisia ja työelämän tarpeita vastaavia fysioterapia-alan tekijöitä.

Tulevaisuudessa oppilaitosten näkyminen yhä enemmän poliittisessa keskustelussa ainakin alueellisesti ja paikallisesti olisi tärkeää. Näin saataisiin myös päätöksenteossa ja kuntienstrategioissa huomioitua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa muuttuvat osaamisen tarpeet. Fysioterapian koulutusohjelman osaamisen taidot kompetenssitaulukon painopiste asioiden liittäminen oppilaitoksen- sekä kuntien strategiaan 2017 on tarpeellista ja siihen tulee jatkossakin eri toimijoiden ja alan opiskelijoiden tehdä tiivistä, avointa yhteistyötä.

Fysioterapia on toimiala, joka tekee laaja-alaisesti ja verkostomaisesti työtä eri sosiaali- ja terveysalan toimijoiden kanssa. Terveystiedon edistämisen näkökulmasta opetussuunnitelmatyössä olisi hyvä ottaa mukaan myös teknisen- ja ympäristöpuolen toimijoita. Uskon, että jatkossakin poikkitieteellisellä tekemisellä ja moniammatillisella innovatiivisella yhteistyöllä saadaan tehtyä opetussuunnitelmat, jotka mahdollistavat tulevaisuudessa asiakaslähtöiset laadukkaat palvelut.

OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMAA OPETUSSUUNNITELMIEN KEHITTÄMISTYÖHÖN

Me opiskelijat olemme kokeneet mielekkäänä OPS2017 työskentelyyn osallistumisen ja siinä toimimisen. Osallistumalla opetussuunnitelmien kehittämisen yhteisiin kehittämispäiviin olemme saaneet tuoda esille opiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, oppimisesta, työelämäyhteistyöstä ja arvioinnista.

Koemme, että olemme tullemme kuulluiksi ja meidän ääntä selvästikin halutaan kuulla. Opetuksen kehittämisen työryhmä on ollut todella kiinnostunut kuulemaan opiskelijoiden mielipiteitä erilaisista asioista. Olemme ymmärtäneet, että niillä on myös ollut vaikutusta kehittämistyöhön eli he ovat ”ottaneet myös mainitsemistamme asioista onkeensa.”

Kehittämistyössä mukanaolon alkaminen vähän jännitti meitä kaikkia opiskelijoita. Tilanne itsessään ei niinkään jännittänyt, vaan pohdimme enemmänkin sitä, osaamemeko itse olla työskentelyssä lainkaan hyödyksi. Meillä kun ei ollut tietoaakaan, mitä tämä opetussuunnitelmien kehittämistyössä toimiminen sisältäisi. Pelko osoittautui kuitenkin turhaksi jo heti ensimmäisessä kaikkien osaamisalojen OPS-tapaamisessa. Huomasimme, että meiltä kaivattavan enemmänkin kokemuksia kuin suoranaista tietoa.

Olemme kuitenkin ajoittain kokeneet hieman hankalana opetussuunnitelmien kehittämisen työskentelyyn ja tapaamisiin osallistumisen. Tähän on ollut syynä se, että emme ole päässeet lukemaan kaikkia työhön liittyviä asiakirjoja ammattikorkeakoulun intrassa. Osa asiakirjoista on ollut valmisteluvaiheessa eivätkä ole olleet julkaisutuina. Välillä myös kehittämisen tapaamisaikatauluja on ollut myös vaikea saada tietoomme. Sinnikkäällä osallistumisella ja vahvalla halulla päästä vaikuttamaan asioihin, olemme tapaamisten aikataulutkin saaneet selvitettyä ja päässeet niihin osallistumaan.

Koemmekin, että opiskelijakeskeisyyttä voisi kasvattaa OPS-työskentelyssä sillä, että vieläkin tiiviimmin osallistettaisiin opiskelijajäseniä käytännön suunnittelutyöhön.

Mikäli opiskelijajäsenilläkin olisi mahdollisuus päästä intrasta työhön liittyviä materiaaleja tutkimaan, voisi opiskelijanäkökulmaa paremmin myös hyödyntää.

Näemme tärkeänä sen, että työryhmässä on mukana opiskelijaedustus. Näin saadaan myös oppimassa olevan opiskelijan näkökulma ja kokemukset esiin. Esimerkiksi, jokin asia voi teoreettisesti vaikuttaa hyvältä idealta, mutta opiskelijan kokemukset ja mielipiteet voivat kyseenalaistaa sen ja kertoa, miten asia oikeasti toteutuu käytännön tasolla. Opiskelijat tuovat siis hyviä mielipiteitä siihen, miten teoreettiset asiat toimivat heidän keskuudessaan. On ollut mahtavaa olla osana vaikuttamassa tulevaan opetussuunnitelmien kehittämiseen ja päästä kertomaan omia kokemuksia niistä ja niiden toteutumisesta käytännössä.

ARVOSTELUSTA OSAAMISEN JA OPPIMISEN KEHITTÄVÄÄN ARVIOINTIIN

Arvioinnissa on kyse hyödyllisen tiedon tuottamisesta, jolloin sillä on käyttöarvoa tietoa hyödyntäville osapuolille. Arvioinnilla on aina sekä kontrolloiva tarkoitus että kehittämistarkoitus. Kehittävässä arvioinnissa nämä molemmat ulottuvuudet ovat läsnä, ja saadun tiedon käyttöarvolla on merkitystä eri osapuolille. Koulutuksen maailmassa eri osapuolia ovat opiskelijat, työelämä, opettajat, kehittäjät ja päätöksentekijät.

Lapin ammattikorkeakoulussa kehittävä arviointi on osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen ytimessä. Kehittävä arviointi huomioidaan jo siinä vaiheessa, kun rakennetaan osaamisperustaisia opetussuunnitelmia ja mietitään oppimisen organisointia ongelmaperustaisesti erilaisilla oppimisen organisoinnin malleilla. Kehittävässä arvioinnissa huomioidaan sekä oppimisen että osaamisen arviointi.

Lapin ammattikorkeakoulussa on meneillään laaja opetussuunnitelmaudistus. Yksi sen tärkeimmistä sisällöistä on kehittävä arvioinnin käyttöönotto sekä siihen liittyvän osaamisen kehittäminen. Tässä artikkelissa kuvaamme kehittävä arviointia ja sen käyttöönoton edistämiseksi tehtyjä toimenpiteitä Lapin ammattikorkeakoulussa.

KEHITTÄVÄ ARVIOINTI

Ammattikorkeakoulun tavoitteena on kouluttaa työelämään osaavia ja sivistyneitä työntekijöitä, joilla on osaamista toimia ammatillisissa työtehtävissä. Ammatillisissa työtehtävissä toimiminen edellyttää myös sitä, että he osaavat tutkia ja kehittää työelämää ja sen käytäntöjä sekä innovoida uusia asioita. Vaativat osaamistavoitteet ja niiden saavuttamisen varmistaminen haastavat ammattikorkeakoulua pohtimaan oppimista ja osaamista tuottavia opetuksen ja oppimisen toimintatapoja ja prosesseja. Miten opiskelijat parhaiten oppivat ja miten heidän osaamisensa kehittymistä edistetään? Näiden kysymysten keskiössä on kehittävä arviointi.

Kehittävään, kontekstiperustaiseen arviointiin kuuluu kaksi erilaista, mutta toisensa edellyttävää tarkoitusta ja tehtävää: laatua kehittävän oppimisen arvioinnin (prosessi-arviointi) ja osaamista mittaavan osaamisen arvioinnin (tuotosarviointi). On tärkeää ymmärtää näiden kahden välinen ero ja merkitys, jotta arvioidaan osaamista, eikä ainoastaan suorituksia. Arvioinnin suunnittelussa ensisijaiseksi kohteeksi otetaan prosessit, joiden avulla oppiminen ja osaaminen tuotetaan. Oppimisen arvioinnissa opiskelija saa käyttöönsä monenlaista palautetietoa, joka palvelee hänen henkilökohtaista kehittymistään. Osaamisen arviointi tarjoaa kriteerien perusteella vertauskohtia osaamisen laadun asteikolliseen mittaamiseen ja tavoitteiden asettamiseen ja antaa täten todellisen kuvan opiskelijan osaamisen tasosta. (Poikela 2013, 64,70,82.)

Kehittävä arviointi on keskeinen osa oppimista ja osaamisen kehittymistä. Poikelan (2013) mukaan tämä tarkoittaa opiskelijan kykyä reflektoida ja arvioida sekä ohjata omaa toimintaa ja oppimistaan. Oppimisen ytimenä reflektio on avain opiskelijan oppimistoiminnan ohjaamiseen ja arvioinnin ymmärtämiseen. (Poikela 2013, 71.) Kehittävän arvioinnin tavoitteena on osallistaa opiskelija ja työelämä myös mukaan arviointikriteerien laadintaan ja arvioinnin toteuttamiseen. He tuottavat opettajalle tietoa arviointipäätöstä varten. Tämän päätöksen tekee virallisesti sitten opettaja.

OPPIMISTA JA OSAAMISTA TUOTTAVAT PROSESSIT

Osaaminen syntyy neljän oppimista tuottavan prosessin avulla. Nämä oppimista tuottavat prosessit ovat sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit. (Poikela 2002, Poikela 2012, 74). Sosiaaliset prosessit tuottavat konkreettisia kokemuksia opittavasta ilmiöstä sekä mahdollistavat kokemusten vaihdon muiden oppimisprosessissa mukana olevien toimijoiden (opiskelijat, opettajat, ohjaajat, työelämän edustajat) kanssa. Reflektiiviset prosessit tuovat oppijan eteen tilanteita, joissa hänen tulee reflektoida sekä yksin että ryhmässä omaa ja toisten oppimista, toimintatapoja ja osaamista. Kognitiiviset prosessit ohjaavat etsimään tietoa, lukemaan kirjallisuutta ja tutkimuksia ja siten lisäämään tietämystä tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Operationaaliset prosessit johtavat aktiiviseen työn tekemiseen, kokeilemiseen ja tekemällä oppimiseen.

Oppimisen prosessit liittyvät tiiviisti toisiinsa ja ne toteutuvat aina jossakin ajassa ja paikassa. Hahmottakaamme ensin prosessien suhteita toisiinsa esimerkin avulla.

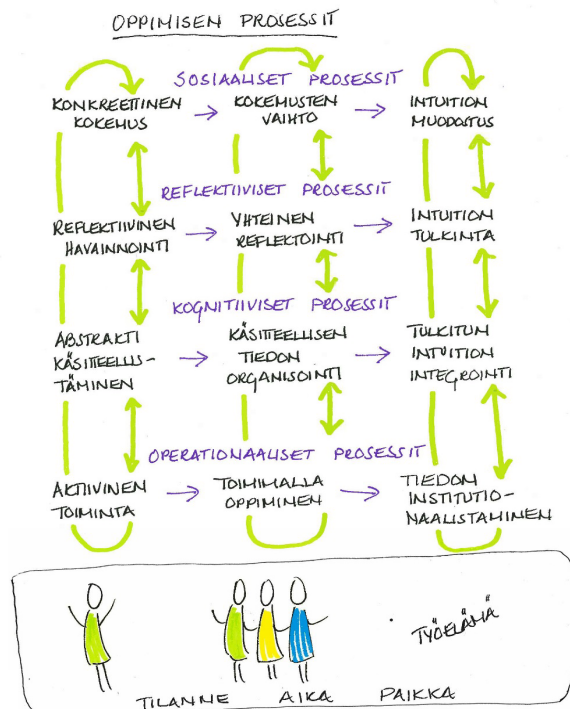
Olen juuri kuullut, että seuraavan lukuvuoden alusta lähtien sovelletaan koko ammatikorkeakoulussa kehittävän arvioinnin periaatteita. Tiedän mitä arviointi on, mutta sitä en tiedä, mitä on kehittävä arviointi ja miten se poikkeaa nykyisistä arviointikäytänteistä. Tunnistan osaamattomuuteni. Jos päätän olla tekemättä mitään, oppimisen prosessit eivät käynnisty eikä osaamiseni lisääny. Päätän kuitenkin tehdä tietämättömyydelleni jotakin ja lähden etsimään tietoa (kognitiivinen prosessi käynnistyy). Luen artikkeleita, teen muistiinpanoja ja pohdin lukemaani. Päätän kokeilla uusia

oppeja käytännössä (operationaalinen prosessi käynnistyy). Kokeilen ja testaan (sosiaalinen prosessi). Havainnoin, mitä tapahtuu. Pohdin kokemustani ja siitä oppimaani (reflektiivinen prosessi). Luen lisää (kognitiivinen prosessi), muutan toimintatapaani ja virittelen toteutustani (operationaalinen prosessi), arvioin tuloksia (reflektiivinen prosessi).

Kuten esimerkiksi huomaamme, oppimisen prosessit liittyvät toisiinsa. Jos esimerkin henkilö olisi keskittynyt vain lukemaan kirjallisuutta mahdollisimman laajasti, hänen osaamisensa olisi ollut toisenlaista kuin se oli kokeilun, testaamisen ja tekemisen jälkeen. Reflektoimalla omaa toimintaansa sekä vertaamalla luetun ja ymmärretyn suhdetta koettuun ja sen tuottamiin tuloksiin esimerkin henkilö syventää osaamistaan.

Oppiminen tapahtuu aina jossakin ajassa ja paikassa. Esimerkin henkilö päätti toimia yksin. Hän pohti asioita itsekseen, testasi opittua opiskelijoidensa kanssa ja oppi siitä. Mikä vaikutus oppimiseen olisi sillä, että hän olisi myös keskustellut oppimastaan muiden opettajien kanssa? Olisiko esimerkin henkilön osaamisen taso erilainen, jos hänen rinnallaan samaa oppimispolkua olisi kulkenut ryhmä muita opettajia, jotka olisivat lukeneet samoja lähteitä ja testanneet oppimaansa omien opiskelijaryhmien kanssa? Opettajaryhmä olisi voinut vaihtaa kokemuksiaan, oppia toisiltaan, tehdä yhteistä reflektointia ja suunnitella korjaavia toimenpiteitä, muokata kirjoista opittua tietoa toiminnaksi, joka voisi juurtua yhteiseksi tavaksi toteuttaa kehittävää arviointia. Liittämällä oppimisen prosesseihin yksin tekemisen vaiheita ja yhdessä tekemisen vaiheita mahdollistamme syvällisemmän oppimisen.

Kuvio 1 kuvaa oppimisen prosesseja ja niiden suhdetta toisiinsa yksilön, ryhmän ja työyhteisön tasoilla. Kuvio perustuu Esa Poikelan kuvaukseen oppimista ja osaamista tuottavista prosesseista, konteksteista ja arviointitiedon muodoista (Poikela 2013, 74). Sekä yksilö-, ryhmä- että työyhteisötasolla oppimisen prosessit ovat samat, mutta prosessin toteutus ja toimintatavat vaihtelevat.



Kuvio 1. Oppimisen prosessit ja kontekstit.

Yksilötason osaamisen kehittyminen on edellytys ryhmä- ja työyhteisötason osaamisen kehittymiselle. Oppimisprosesseja suunniteltaessa on siis huolehdittava tilanteen, ajan ja paikan järjestämisestä yksilötason oppimiselle. Yksilötason osaamisen kehittyminen puolestaan edellyttää palautetta muilta toimijoilta (vertaisilta, ohjaajilta, työelämältä), joten myös tälle tulee varata omat tilanteet, ajat ja paikat. Ryhmätason työskentelynä tuotettu arviointi- ja palautetieto tuottaa ideoita, päätelmiä ja valintoja, joiden avulla pystytään tuottamaan ratkaisuja, joihin yksilö ei yksin kykene. Yksilö- ja ryhmätason oppimisprosessien tuottama osaaminen vaatii vielä omat oppimisprosessinsa, tilanteet, ajat ja paikat työyhteisötasolla ennen kuin osaaminen kiinnittyy osaksi työyhteisön yhteistä toimintatapaa.

Yksittäisen oppijan näkökulmasta tarkastellen hänen oppimispolkunsa muodostuu erilaisista oppimistilanteista ja oppimisteoista, joita hän ajoittain tekee yksin, ajoittain ryhmässä. Oppimistekojen sisältö vaihtelee riippuen siitä mihin oppimisprosessiin oppimisteon tuottama osaaminen liittyy. Kehittävää arviointia toteutettaessa samaa oppimispolkua kulkevat opettajat, ohjaajat ja muut oppijat kannustavat ja tukevat oppijaa oppimisprosessien eri vaiheissa. Oppimispolun aikana säännöllisesti toteutettu itsereflektio ohjaa myös vahvasti oppimista.

KEHITTÄVÄ ARVIOINTI OPETUSSUUNNITELMASSA

Arviointi on perustoimintaa, joka on oppimisen organisoinnin ytimessä. Mutta ennen kuin päästään oppimisen organisointiin tulee arviointi olla huomioituna jo opetussuunnitelman laatimisen vaiheessa. Saranpää (2012) toteaa, että osaamisperustainen opetussuunnitelma kertoo osaamisen avaruudessa tehdyistä valinnoista eli millä perusteella osaaminen arvotetaan hyväksytyksi ja millä perusteella arvosanat määräytyvät. Opetussuunnitelma paljastaa ne kriteerit eli sellaiset perusteet, millä erotellaan tutkinnon kannalta tarvittava osaaminen vähemmän tarvittavasta osaamisesta. Se kertoo myös ne perusteet, joilla erotellaan osaaminen ei-osaamisesta. Opetussuunnitelman tulee kertoa myös perusteet, joilla opiskelijan osaamisen arvioinnissa erotellaan osaamisen tasoja toisistaan. Kriteerit eli osaamisen tasoja erottelevat tekijät ovat perusta kaikessa osaamisen arvioinnissa (Saranpää 2012, 72-73).

Mitä ovat ne kompetenssit, joita koulutuksessa tavoitellaan opiskelijoiden osaamisena? Miten kompetenssit purkautuvat osaamistavoitteiksi, jotka sitten jaotellaan toteutuvaksi eri opintojaksoissa? Laadittaessa osaamistavoitteita laaditaan myös samalla kriteereitä. Poikelan (2013) mukaan opiskelijat haluavat myös ammatillista osaamistaan mittaavaa arviointitietoa. Tiedon avulla he kykenevät asettamaan ammatilliseen substanssiin, tietoihin, taitoihin ja miellemalleihin liittyviä tavoitteita. Näin he myös voivat löytää keinoja niiden saavuttamiseksi. (Poikela 2013, 76.)

Osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessa arviointi on osa lukukausisuunnittelua eli samassa yhteydessä, kun opettajat yhdessä laativat lukukauden toteutussuunnitelmaa tulee laatia myös arviointisuunnitelma. Arviointisuunnitelman laatimista ohjaa arvioinnin linjakkuus.

Osataan!



Kuvio 2. Arvioinnin linjakkuus. (Aaltonen, Katri 2013)

Osaamisperustaisen opetussuunnitelmien kehittämisessä on huomioitava kokonaisvaltaisen linjakkuuden ohella myös arvioinnin linjakkuus eli arviointi tukee laadittuja opetussuunnitelmia. Arvioinnin suunnittelua ohjaa käsitys oppimisesta ja osaamisesta. Opetussuunnitelmassa kuvatut osaamistavoitteet ja arviointikriteerit ovat perusta osaamisen arvioinnille. Arviointi on linjakasta, kun on huolella jo suunnitteluvaiheessa avattu sekä kriteerit ja arvioinnin kohteet että valittu tarkoituksenmukaiset arviointimenetelmät. Arvioinnin kohteet tarkoittavat niitä asioita, joihin osaamisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota. Kriteerit ilmaisevat sen, millä perusteella osaaminen hyväksytään. Arviointiympäristö kertoo sen missä opitaan ja osaamista hankitaan, mutta myös sen, ketkä osallistuvat arviointitiedon tuottamiseen. Seuraavien kysymysten avulla voi pohtia, onko arviointi linjakasta: mitä arvioidaan, missä vaiheessa arvioidaan, millä menetelmillä arvioidaan ja kuka arvioi.

Opetussuunnitelmia voidaan myös arvioida eli tarkastellaan onko niissä kuvattu, miten tavoitteena oleva osaaminen arvioidaan. Onko arviointikriteerit, arvioinnin kohteet ja arviointimenetelmät kuvattu selkeästi ja ymmärrettävästi. Ovatko kuvatut

arviointimenetelmät luotettavia ja oikeudenmukaisia ja miten arviointikriteereissä näkyy osaamisen taso (esim. tieto, ymmärrys, sovellus, analyysi, synteesi ja arviointi).

Opetussuunnitelma on sekä opiskelijan että opettajan työkalu. Opiskelijalle opetussuunnitelma kuvaa oppimispolun, joka johtaa ammatilliseen pätevyYTEEN (ks. kuvio 3). Kun opiskelijan oppiminen on organisoitu ongelma-perustaisesti, se näyttäytyy opetussuunnitelmassa opiskelijan ammatillisen kasvun loogisena etenemisena, lukukaudesta toiseen teemojen kautta avatuilla työelämän ongelmilla ja niiden käsittelyllä tutoriaaleissa tai projektitutoriaaleissa. Opetussuunnitelma kertoo myös opiskelijalle, minkälaisia osaamisen arvioinnin paikkoja oppimispolun varrella on ja miten ammatissa vaadittava osaaminen opintojen aikana kertyy.



Kuvio 3. Opiskelijan oppimispolku.
(piirros M. Jussila)

OPPIMISEN ARVIOINTI

”Opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa on havaittu, että oppijoiden toimintaa ohjaa enemmän tapa, jolla heitä arvioidaan kuin opetussuunnitelma, johon opetuksen tavoitteet ja toteutus on kirjattu (esim. Boud 1995). Toisin sanoen arviointi ohjaa oppijoiden työtä ja opetussuunnitelma opettajien työtä.” (Poikela. 2002, 230.)

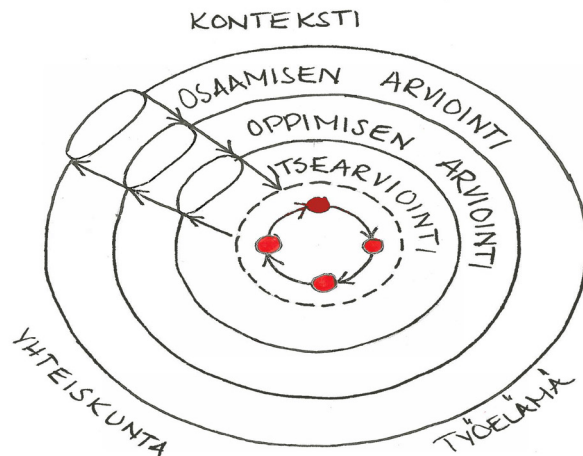
Yllä oleva suora lainaus Esa Poikelan artikkelista kannattaa lukea ajatuksella useampaan kertaan ja pohtia sen viestiä. Arviointi ohjaa oppijoiden toimintaa enemmän kuin kirjoitetut opetus- ja toteutussuunnitelmat ja sen vuoksi arvioinnin suunnittelu ja toteutus tulee tehdä huolella.

Tarkastelemme ensin oppimisen arviointia. Oppimisen arviointi tarkoittaa oppimisen laatua kehittävää oppimisprosessien aikana toteutettua ohjausta ja palautteen antoa. Oppimisen arvioinnin tavoitteena on kannustaa ja ohjata oppijaa sekä itsearviointiin että osaamistavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin. Oppimisen arviointia tulee toteuttaa sekä yksilö-, ryhmä- että työyhteisötasolla ja sille tulee varata tilanne, aika ja paikka. Oppimisen arviointiin osallistuvat opiskelijat

(itsearviointi, vertaisarviointi), opettajat (ohjaus, palaute) ja työelämän edustajat (ohjaus ja palaute). Oppimisen arviointia voidaan tehdä kirjallisesti (itsearviointi) tai suullisesti (ohjaus- ja palautekeskustelut) ja se voidaan toteuttaa esimerkiksi tutoriaaleissa, seminaareissa, projektikokouksissa, projektin ohjausryhmäkokouksissa ja erikseen sovitussa ohjaustapaamisissa.

Oppimisen arvioinnissa arvioinnin kohteena ovat oppimista ja osaamista tuottavat prosessit: sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit. Arvioinnin kohdistuessa **sosiaalisiin prosesseihin** havainnoidaan ja arvioidaan esimerkiksi opiskelijoiden kykyä toimi yksin ja ryhmässä, riippuvuutta muiden tuesta sekä kykyä toimia ryhmän jäsenenä ja johtajana. Arvioinnin kohdistuessa **reflektiivisiin prosesseihin** tarkastellaan yksilöiden ja ryhmien kykyä reflektoida omaa ja toisten toimintaa, kykyä kohdata erilaisia ongelmatilanteita sekä taitoa etsiä ratkaisuvaihtoehtoja tai hyödyntää innovatiivisuutta ja luovuutta. Kognitiivisissa prosesseissa arviointi kohdistuu tiedon hallintaan, muistamiseen ja ymmärtämiseen. Operationaalisten prosessien arviointi kohdistuu tekemiseen ja toimintaan ja niiden hallinnan sujuvuuteen. (Poikela 2002.)

Oppimisen arvioinnin merkitys kehittävässä arvioinnissa on keskeinen (ks. kuvio 4).



Kuvio 4. Oppiminen ja arviointi (muokaten Poikela 2002)

Kuvion ytimessä on kuvattuna kokemuksellisen oppimisen sykli: kokemus – reflektointi – kognitio – toiminta – kokemus. Reflektio ja itsearviointi muodostavat kehittävän arvioinnin ytimen. Itsearviointi on kuvattu lähimmäksi kokemuksellisen oppimisen sykliä, oppimisen arviointi keskeisimpänä ja osaamisen arviointi uloimpana. Arvioinnin vyöhykkeiden välillä olevien rajapintojen tehtävänä on tarjota oppijalle peili, jonka avulla on mahdollista oppia reflektointitaitoja, itsensä ja suoritustensa

arvioimista sekä taitoa arvioida suhdettaan muihin toimijoihin. Itsearvioinnin ja oppimisen arvioinnin välinen peili on palaute. Oppija hakee palautetta vertaisiltaan, toisilta oppijoilta sekä opettajilta ja ohjaajilta. Oppimisen ja osaamisen arvioinnin alueiden välisenä peilinä toimivat arviointikriteerit. Näistä arviointikriteereistä kerromme lisää hieman myöhemmin osaamisen arvioinnin yhteydessä. Kolmas peili löytyy osaamisen arvioinnin ja kontekstin väliltä. Tällöin peilinä toimivat työelämän odotukset osaamisen suhteen eli kompetenssit. (Poikela 2002.)

Sekä itsearvioinnin että oppimisen arvioinnin tueksi tarvitaan yhteisesti sovittuja pelisääntöjä: tietoa arvioinnin kohteista ja osaamisen tasoista. Pelisäännöt dokumentoidaan oppimisen arvioinnin kriteeristöksi. Kriteeristön tarkoituksena on kohdistaa reflektio ja palaute haluttuihin asioihin. Oppimisen arvioinnin kohteet ja kriteerit on syytä laatia yhteistyössä kaikkien oppimisen prosesseissa mukana olevien (opiskelijat, ohjaajat, opettajat, työelämän edustajat) kanssa. Taulukko 1 kuvaa esimerkkiä oppimisen arvioinnin arviointikohteiden määrittelystä.

Taulukko 1. Oppimisen arviointi: arvioinnin kohteet ja kriteerit (Poikela ja Räcköläinen, 2006)

	Tyydyttävä (suoriutuu ohjattuna)	Hyvä (toimii itsenäisesti)	Kiitettävä (osaa toimia kriittisellä ja innovatiivisella tavalla)
Sosiaaliset prosessit (osallistuminen ja vuorovaikuttaminen)			
Reflektiiviset prosessit (ongelmanratkaisu ja oivaltaminen)			
Kognitiiviset prosessit (muistaminen ja ymmärtäminen)			
Operationaaliset prosessit (tekeminen ja toiminta)			

Arviointikriteerit on tarkoitus tässä esimerkissä määritellä kolmiportaisella asteikolla. Varsinaiset arviointikriteerit on tarkoitus kirjoittaa tyhjiin ruutuihin kuvaamaan kutakin prosessia ja tasoa. (Poikela ja Räcköläinen 2006). Näitä arvioinnin kohteita ja kriteereitä käytetään oppimisprosessia arvioitaessa. Osaamisen arviointiin valitaan omat arviointikohteet ja laaditaan omat arviointikriteerit peilaten tavoiteltavaan osaamiseen.

OSAAMISEN ARVIOINTI

Arvioinnin tarkoituksena on tukea ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteena olevan osaamisen saavuttamista. Se on jatkuvaa opiskelijan ohjausta, joka toteutuu arviointikeskusteluina. Osaamisen arviointi perustuu opetussuunnitelmassa esitettyihin tutkinnon tavoitteisiin. Osaamisen arviointi kertoo, kuinka hyvin tavoitteet on saavutettu. Arvioinnin tulee olla monipuolista, luotettavaa, tasapuolista ja läpinäkyvää ja siinä tulee käyttää monipuolisia menetelmiä. Arviointikriteereiden tulee olla opiskelijan tiedossa ennen opintojakson alkamista.

Päävastuu arvioinnin kokonaissuunnitelmasta on lukukauden opettajatiimillä. Lähtökohtana lukukauden osaamisen arvioinnissa on sen aikana tavoiteltavat kompetenssit ja niiden sisältämät osaamistavoitteet. Tiimiopettajuudessa on hyvä käydä neuvottelua osaamisen perustasosta ja huipputasosta. Hyväksyttävä taso on kuitenkin se, jonka tulee tutkinnossa riittää. Osaamisen minimi- ja maksimitason perustelut tulevat työstä ja sieltä tulevat myös osaamisen tasoja erottelevien tekijöiden perusteet. Tällaisia ovat työn sujuvuus, työprosessin hallinta, työvälineiden hallinta, itsenäisyys toiminnassa, tuotteen tai palvelun laatu, asiakas-, tuote- ja työturvallisuus, resurssien ja materiaalien käyttö, työn kehittäminen, toiminnan perustelevinen, toimintatapojen monipuolisuus, toimintaympäristön laajuus, yhteistyökyky. (Saranpää 2012, 77-80.)

Kun tiimiopettajat yhdessä pohtivat osaamisen tasoja erottelevia tekijöitä, on syytä aloittaa minimitason kuvaamisesta eli mikä on hyväksyttävä osaaminen. Tämä työ voi olla tasojen kuvaamisessa se haastavin. Miten päästä yhteisymmärryksen tutkinnon edellyttämästä minimitasosta? Kriteerien kirjoittamisessa on otettava huomioon kansallinen tutkintojen viitekehys (NQF), joiden tasot 6 ja 7 kuvaavat ammattikorkeakoulututkintojen (AMK-tutkinto, YAMK-tutkinto) tasoa. Lisäksi apuna voidaan hyödyntää Bloomin taksonomiaa, jossa erotellaan tietämisen tasoja. On kuitenkin hyvä huomioda, että pelkkä tietäminen ei vielä riitä osaamiseksi AMK-tutkintoa opiskeltaessa. Siksi osaamisen arviointia tulee tarkastella monipuolisesti ja aina kiinteästi autenttisen työn maailmassa tarvittavana osaamisena. Osaaminen on tietoa, taitoa ja miellemalleja ja osaaminen syntyy teoria-, käytäntö- ja kokemustiedosta, sen hankinnasta ja käsittelystä. Kuviossa 5 on havainnollistaen tuotu esille, miten osaamista sitten tulee arvioida.

Kuvio 5. Osaamisen arviointi

Tavoiteltava osaaminen määrittyy kompetenssien kautta ja se on kuvattu opetussuunnitelmassa autenttisessa työssä ilmenevänä osaamisena. Opetussuunnitelmassa on myös kuvattu osaamisen arviointikriteeristö, jossa kerrotaan arvioinnin kohteet, hyväksyttävän ja ei-hyväksyttävän osaamisen rajat, osaamisen tasoja erottelevat tekijät sekä osaamisen erilaiset tasot. Arvioinnin kohteet ja osaamisen tasoja erottelevat tekijät linjaavat ratkaisuja, joita tehdään ongelma-perustaisesti toteutettavan oppimisprosessin suunnittelussa. Oppimisprosessi organisoidaan niin, että se tuottaa tavoiteltavaa osaamista. Lisäksi varmistetaan, että osaaminen pystytään arvioimaan mahdollisimman autenttisessa ympäristössä.

Saranpää (2015) tuo esille osaamisen arvioinnin lakipohjan ja perusteet. Ammattikorkeakoululain pykälässä 21 on vaatimus tuottaa kriteerit, joilla osaamisen arviointia perustellaan. Osaamisen arviointikriteerien määrittelyssä kriteereitä tuotetaan tasoille 1–2, 3–4 ja 5 eli kolmiportainen arviointikriteeristö. Kriteerien pitäisi vastata siihen, mihin suuntaan opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä viedään ja, mihin he itse vievät itseään. Ilman kriteereitä sekä opiskelija että opettaja ovat tuuliajolla. Antavathan kriteerit opiskelijalle oppimisen suunnan ja opettajille ohjaustyön suunnan. (Saranpää 2015, 72, 80.) Osaamisen arviointi on aina neuvottelu-, tulkinta- ja intressikysymys lähtien jo osaamisen määrittelystä. Opettajatiimin on yhdessä sovittava kyseiselle lukukaudelle sovittujen kompetenssien arvioinnista. Mitä ovat osaamisen arvioinnin kriteerit ja miten ne on avattu? Miten arvioinnin kohteet on valittu? Miten kriteerien eri tasot on sanoitettu? Millä menetelmillä arvioidaan ja ketkä osallistuvat arviointitiedon tuottamiseen?

ARVIOINTIOSAAMISEN KEHITTÄMINEN LAPIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Rakenteellisen yhdistymisen jälkeen käynnistimme vahvasti myös toiminnallisen yhtenäistämisen. Tämä tarkoitti osaamis- ja ongelmaperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen yhteydessä myös kehittävän arvioinnin käyttöönottoa koko ammattikorkeakoulussa. Kehittävää arviointia oli vahvasti jo otettu käyttöön Rovaniemen kampuksella edellisen opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä. Tietoa toiminnasta ja sen onnistuneisuudesta oli koottu erilaisiin julkaisuihin ja opinnäytetöihin (esim. Kangastie, Kylänen ja Kärnä 2012, Kangastie ja Mastosaari 2013, Arvola 2012, Poikela 2013) ja tätä tietoa voitiin hyödyntää myös uudessa opetussuunnitelmaprosessissa ja arvioinnin kehittämisessä.

Yhteisillä kehittämispäivillä istuimme yhdessä opetussuunnitelmaprojektin kanssa pohtimaan kehittävän arvioinnin taustoja ja sen toteuttamista. Kehittämispäivien teemoina olivat arvioinnin suunnittelu, arvioinnin linjakkuus, arviointityökalut ja arviointisuunnitelman laatimisen kriteerit. Saimme omien asiantuntijoiden lisäksi kouluttajiksi Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun asiantuntijat Katri Aaltosen ja Hannu Kotilan. He avasivat arvioinnin perustaa osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessä ja erityisesti opettajien yhdessä tekemänä työnä.

Hyviä käytäntöjä levitettiin yhteisissä työpajoissa, joissa osallistujat esittelivät tehtyjä arviointisuunnitelmia ja yhdessä refleктоivat niiden käyttökelpoisuutta. Työpajoissa saimme kuulla opiskelijoilta arvokasta palautetta olemassa olevista arviointikäytännöistä, joiden he eivät katsoneet palvelevan oppimista ja osaamisen kehittymistä. Toisaalta saimme myös palautetta toimivista kehittävän arvioinnin käytännöistä, joihin opiskelijat olivat tyytyväisiä. Opiskelijat kaipaavat palautetta oppimiseensa ja osaamisensa kehittymiseen ja kehittävän arvioinnin käyttöönotto mahdollistaa jatkuvan palautteen antamisen erilaisissa oppimistilanteissa. Opiskelijoiden kokemusten mukaan esimerkiksi osallistuminen arviointikriteeristön suunnitteluun on positiivinen kokemus, joka sitouttaa oppijan arviointiin.

Opettajien osaamisen kehittämiseksi toteutimme koulutuksissa kehittävän arvioinnin työpajoja. Pohjamateriaaliksi laadimme työkaluja, joita he voivat hyödyntää arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa. Koulutus muodostui teoriapaketista, jonka osallistujat kävivät etukäteen kuuntelemassa. Tämän jälkeen toteutettiin konkreettinen ohjaus arviointisuunnitelman laatimiseksi peilaten työtä valmisteltuihin kriteereihin (liite 1.)

Koulutuksissa toimimme esille arvioinnin lähtökohdat opetussuunnitelmia laadittaessa ja niitä toteutettaessa. Toteutuksessa korostuu oppimisen organisoimisen tärkeys, jolloin oppimista ja opetusta suunniteltaessa huomioidaan ns. arviointipisteet. Tämä

tarkoittaa jo suunnitteluvaiheessa sen pohtimista, milloin toteutetaan oppimisen arviointia ja milloin toteutetaan osaamisen arviointia.

LOPUKSI

Koulutusten ja kehittämispäivien aikana tuli esille se, kuinka haasteellista kehittävän arvioinnin ymmärtäminen ja toteuttaminen on. Tähän on vaikuttamassa ”vanhojen ammattikorkeakoulujen” erilaiset käytännöt, ajattelu- ja toimintatavat. Pääosin on paneuduttu osaamisen arviointiin ja oppimisen arviointi on ollut satunnaista. Arviointikulttuurit ovat jo keskenään hyvin erilaisia eri aloilla ja eri koulutuksissa. Haasteena meillä kaikilla on poisoppia vanhoista arviointikulttuureista ja uskaltaa tehdä uusia avauksia ja kokeiluja niin opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen arvioinnissa kuin oman osaamisen arvioinnissa.

Organisaatio oppii vain, jos organisaatiossa toimivat yksilöt oppivat ja jakavat osaamistaan. Opetussuunnitelmavastaavat ovat kehittävää arviointia koskevan organisatorisen oppimisprosessin keskiössä. Heidän roolinsa kehittävää arviointia koskevan keskustelun ylläpitäjänä ja oppimisprosessin ohjaajana on jatkossakin todella merkittävä. Minkälainen tulee olemaan kehittävän arvioinnin oppimispolku kussakin koulutuksessa? Minkälaisia arvioinnin peilejä ja palautteenantotapoja opetussuunnitelmavastaavat hyödyntävät kannustaessaan kollegoitaan oppimisen polulla? Miten me voimme auttaa asiassa?

Lähteet

Aaltonen, Katri. Luento 20.9.2013, Osataan! hanke. Rovaniemen ammattikorkeakoulu

Arvola, A. 2012. Haasteena arviointi. Oppimisen ja osaamisen arviointi ongelmaperustaisissa piloteissa. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D9. Viitattu 27.11.2015 <http://www.ramk.fi/loader.aspx?id=d4863e70-2498-4b69-aoab-cb-37deofb0bf>

Kangastie, H., Kylänen, M & Kärnä, V. 2012. PBL-pilotti RAMKissa-insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D nro 6. Viitattu 27.11.2015 <http://www.ramk.fi/loader.aspx?id=fe5634e5-da47-4d2e-b84c-d63960acdcde>

Kangastie, H & ja Mastosaari, P. 2013. Opettajan opas. Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen. (Competence and Problem Based Learning). Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 11. Viitattu 27.11.2015 <http://www.ramk.fi/loader.aspx?id=b8d14cbb-95df-4360-ad82-634beee92be>

- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa: Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. R. Honkonen (toim.). Tampere University Press.
- Poikela, E. 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa: Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Anu Räisänen (toim.). Raportit ja selvitykset 2013:13. Koulutuksen seurantaraportit, Opetushallitus. Viitattu 14.11.2015. http://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytanot_2.pdf,
- Poikela, E. & Rökköläinen, M. 2006. ”Intelligent Accountability” – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. Ammattikasvatuksen aikakauskirja.
- Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Prima Oy, 67-88.
- Saranpää, M. 2015. Ensimmäistä pedagogiikka-osaamisperustaisuudesta kriteeriperustaisuuteen. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Helsinki: Unigrafia, 70-82.

LIITE 1. KEHITTÄVÄN ARVIOINNIN KRITTEERIT

	Kyllä	Ei
ARVIOINTISUUNNITELMA		
Kertooko arviointisuunnitelma, mitä arvioidaan?		
Kohdistuuko arviointi oikeaan osaamiseen, katso kompetenssimatriisi?		
Kertooko arviointisuunnitelma, missä vaiheessa arviointi tapahtuu?		
Kertooko arviointisuunnitelma, miten oppimisprosessia arvioidaan?		
Kertooko arviointisuunnitelma, millä menetelmillä arviointi tapahtuu? -prosessiarviointi -tuotosarviointi		
Löytyykö arviointisuunnitelmasta kriteerit -prosessiarvioinnille -tuotosarviointille		
Kertooko arviointisuunnitelma, kuka arvioi (opiskelija, työelämän edustaja, opettaja), mitä ja miten?		
Kuvaako arviointisuunnitelma EQF/NQF osaamisen tasoja?		
ARVIOINTIKRITEERIT		
Mihin osaamisen arviointi kohdistuu? -teoriatieto -käytäntötieto -kokemustieto		
Mihin oppimisen arviointi kohdistuu? -sosiaalinen osaaminen -reflektiivinen osaaminen -kognitiivinen osaaminen -operationaalinen osaaminen		
Erottelevuus: Näetkö arviointikriteereistä, minkä tekijän perusteella arviointi (laatu/määrä) erotellaan eri asteikolle (tyydyttävä, hyvä, kiitettävä)?		
Arvioitavuus:		
Tunnistatko, missä tilanteissa/ympäristöissä (kontekstissa) kriteereissä kuvattu osaaminen on osoitettavissa ja havaittavissa?		
Pystyykö valitulla arviointimenetelmällä arvioimaan kuvattua tavoiteltavaa osaamista?		
Käytettävyys:		

Toimivatko kriteerit arviointitilanteessa (sopiva määrä, tasot oikeassa suhteessa sisäisesti ja toisiinsa, kuvataanko juuri se, mitä edellytetään osattavan)?		
Ketä varten arviointikriteeristö on tehty? -opettaja -opiskelija -työelämä		
Ymmärrettävyys:		
Onko käytetty kieli autenttisen työn mukaista?		
Pystyykö työssä toimiva asiantuntija käyttämään kriteereitä?		
Taso ja mitoitus:		
Onko hylätyn taso kuvattu		
Kuvaako T1-taso mahdollisuuksia tehdä toimialalla koulutuksen edellyttämää työtä?		
Onko kiitettävä taso saavutettavissa?		
Onko kiitettävä taso arvioitavissa?		
Onko kiitettävän tason saavuttaminen mahdollista opintojakson laajuuden mukaisen työmäärän puitteissa?		
Neuvoteltavuus:		
Mahdollistavatko kriteerit tulkinnan ja neuvottelun?		

OSA 3
OPETUKSESTA OPPIMISEEN
JÄ OSAAMISEEN

OSAAMIS- JA ONGELMA- PERUSTAINEN OPPIMINEN

Muutospaineet korkeakoululaitokseen ovat olleet ja tulevat olemaan myös tulevaisuudessa ammattikorkeakoulujenkin arkea. Yhteiskunnan, työelämän, teknologian ja globalisaation mukanaan tuomat haasteet koskettavat myös Lapin ammattikorkeakoulua. Joudumme pohtimaan, millaisella strategialla parhaiten hoidamme ammattikorkeakoululaissa säädetyt tehtävämme ja kehitymme ketterästi muutosten paineissa.

Heti rakenteellisen yhdistymisen toteuduttua vuonna 2014 ryhdyimme aktiivisesti edelleen kehittämään toimintaamme. Yksi keskeisistä kehittämisen kohteista oli opetussuunnitelmatyö ja yhteinen oppimisnäkemys. Kehittämistyön vauhdittamiseksi rakensimme suunnitelman, jonka systemaattisella toteutuksella varmistamme asetamiemme tavoitteiden saavuttamisen. Hankkeistimme toiminnan kehittämisen, osoitimme siihen voimavarat, organisoimme kehittämistoiminnan ja toteutamme jatkuvaa kehittävää arviointia kehittämistyön onnistumiseksi.

Tässä artikkelissa avaan kehittämistyön keskeisiä elementtejä osaamis- ja ongelma-perustaisessa oppimisessä. Kuvaan osaamisperustaista opetussuunnitelmaa oppimisen ja osaamisen kehittymisen perustana sekä oppimisen erilaisia organisointitapoja. Lopuksi pohdin käytännön haasteita yhteis/tiimiopettajuuden ja oppimisen ohjauksen näkökulmista.

OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN LÄHTÖKOHTIA

Lapin ammattikorkeakoulun oppimisnäkemys on osaamis- ja ongelma-perustainen oppiminen. Se tarkoittaa niitä asioita, joilla oppimista jäsennetään ja organisoidaan. Kaikissa oppimisen organisoinnin tavoissa, syklimalli, projektimalli tai niiden yhdistelmä, lähtökohtana ovat työelämän ilmiöt ja ongelmat. Oppimisen tavoitteena on ammatillisen osaamisen kehittyminen opiskelijakeskeisten ja aktivoivien oppimis- ja ohjausmenetelmien avulla. Osaamisen kehittyminen kuvataan opetussuunnitelmassa opiskelijan oppimisprosessina ja lähtökohtana ovat työelämän osaamisvaatimukset.

Osaaminen on paitsi tieteellinen kompleksinen käsite myös osa arkipäiväistä puhetta korkeakouluissa. Holistisen näkemyksen mukaan osaamista tulee jäsentää ja tarkastella kytkeytyneenä oppimiseen, jonka perustana on tiedon rakentaminen, mikä edellyttää intellektuaalisia kykyjä. Tiedon soveltaminen on yhteydessä yksilöiden sisäisen kapasiteetin hallitsemiseen, kehittymiseen ja hyödyntämiseen yhteisöjen sosiallisessa toiminnassa. (Mäkinen ja Annala 2010.)

Taulukossa 1 olen tarkastellut Mäkisen ja Annalan (2010) artikkelin pohjalta osaamisen ja osaamisperustaisen opetus suunnitelman eri tulkintoja.

Competence (mon. competences) eurooppalainen ajattelu -virallisissa EU-asiakirjoissa	Competency (mon. competencies) amerikkalainen ajattelu	Holistinen näkemys osaamisesta =lähentävät competence- ja competency- ajattelua toisiinsa =competencyn ilmiä
painottaa taitoja (skills) ja niiden erilaisia jäsenyyksiä	painottaa henkilöiden toimintaa ja potentiaalia	korostuu yksilön henkilökohtainen pääoma tai resurssi (competence), tietyn työn ja tehtävien vaatimukset (qualification) ja näiden vuorovaikutteinen suhde qualification-in-use
huomio kohdistuu standardien luomiseen ja tulosten mittaamiseen suhteessa ennalta määrättyyn minimiin	huomio kohdistuu millaisia prosesseja mahdollisimman ansiokas suoriutuminen edellyttää ja miten sitä voidaan arvioida	henkilökohtaisen pääoman lisäksi huomio on työn ja työelämän asettamissa rajoituksissa ja mahdollisuuksissa toteuttaa ja osoittaa yksilöllistä osaamista
viittaa siihen, mitä ihmiset osaavat tehdä, enneminkin kuin mitä he tietävät, työntekijän kapasiteetti kohdata työn vaatimukset tuottamalla odotettu tulos (output) työorganisaation tarjoamissa olosuhteissa	viittaa työntekijän potentiaaliin ja erityispiirteisiin kuten tietotaso, kyvyt, motiivit, ominaisuudet, minäkäsitys ja sosiaaliset roolit, jotka aikaansaavat tehokkaan ja ansiokkaan tuloksen	yksilöille ominaisia toiminnan tapoja, jotka hän hallitsee ja käyttää mahdollisimman onnistuneen suoriutumisen käsillä olevassa tehtävässä tai roolissa, tietyissä olosuhteissa ja tietyllä historiallisella hetkellä
kytkeyty standardiin minimisuorituksesta ja tuloksesta	kiinnittyy käytäntöyhteisöjen toimintaan, jossa henkilölle tulisi tarjota sellaisia vaateita ja tehtäviä, jossa he saavat mahdollisuuden osoittaa henkilökohtaisen kompetencynsä	osaamisen tulkinnat syntyvät kontekstuaalisten merkitysneuvottelujen kautta, johon osallistuvat henkilöstö, opiskelijat, työelämä

korostuu kognitiiviset ja yksilökeskeiset näkökulmat	korostuu kognitiiviset ja yksilökeskeiset näkökulmat	korostuu yksilöiden osallisuuteen liittyvät kokemukset osana suoriutumista, mitkä ovat tiiviissä yhteydessä toimintaan eri käytäntöyhteisöissä
ops painottaa käyttäytymisen tavoitteiden muotoilua: tavoitelauseet kirjataan muutoslauseiksi, joissa oppiminen näkyy opiskelijoiden käyttäytymisen ja toiminnan transformaationa (joustamaton, vaikeaselkoinen jargon, byrokraattinen rakenne)	ops tavoitteellinen ja dynaaminen prosessi, johon heijastuu koulutuksen ideologinen, kulttuurinen, historiallinen, sosiaalinen ja globaali konteksti sekä yksilöiden identiteetin kehittymistä ja arvoja koskevat lähtökohdat	opsissa tulisi olla keskiössä opiskelijoiden sinnikkyyttä, analyttisyyttä, läsnäoloa ja sitoutumista, identiteettiä ja integriteettiä tukevia elementtejä =opiskelijan minän (being/self) tukemista
ops-dokumenttikeskiossä osaamistavoitteiden muotoilu, opiskelijoiden oppimiskokemukset valjastetaan mittauskelpoisiksi- mitataan sellaisia taitoja tai osaamista, jota voidaan mitata -riskihuomio kohdistuu enemmän triviaaliin kuin olennaiseen osaamiseen	ops prosessiperustainen ja praktinen syntyy ehdotuksena osaamisesta kriittisessä ja avoimessa prosessissa. sisältö ja menetelmät kehittyvät kun opiskelijat ja opettajat ovat yhdessä	ops on sekä dokumentti että prosessi, kehittyy dynaamisessa vuorovaikutuksessa, jossa ympäröivää maailmaa tarkastellaan kokemusperäisesti
yksinomaan työelämän tarpeista lähtevien valmiuksien painottaminen, ilmentää kapea-alaista competencea	yhdistää työelämän ja koulutuksen tarpeet, vahvuutena näiden lähentyminen	tarpeet löytyvät dialogisessa ja rakentavassa yhteistoiminnassa ja tällöin pääsevät esille osaamisen monikerroksiset tulkinnat. intellektuaaliset, professionaaliset, sosiaaliset, moraaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet.

Näkemykseni mukaan Lapin ammattikorkeakoulussa olemme edenneet osaamisperustaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa ja rakentamisessa kohti holistista ajattelua. Olemme pyrkineet opetussuunnitelmaprosessissa löytämään olennaisen käsityksen osaamisesta ja sen saavuttamisen tavoista yhdessä keskustellen työelämän, opettajien, henkilöstön ja opiskelijoiden kanssa. Osaamisperustainen opetussuunnitelma ei ole irrallaan oppimisen syklisesti etenevästä prosessista. Edistyneen opetussuunnitelman kehittämisprosessin kriteereitä ovat opetussuunnitelmatyön linkittäminen työelämäyhteyksiin, oppimista ja osaamista koskeviin käsityksiin, oppimisympäristöihin, oppimisen tiloihin, oppimismenetelmiin ja arvioinnin tapoihin. Nämä olemme huomioineet omassa kehittämisstyössämme.

Rinnan osaamiskeskustelujen kanssa olemme käyneet keskustelua oppimisesta, sen organisoimisesta ja päätyneet nimittämään oman näkemyksemme osaamis- ja ongelmaperustaiseksi oppimiseksi. Valintaamme vaikuttivat aikaisempien kehittämissessien aikana tehdyt kokeilut vähentää opettajajohtoista opetusta ja tuoda tilalle opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja oppimisen ohjaukseen perustuvia oppimisen tapoja.

Seuraavassa taulukossa olen avannut oppimisen organisoinnin mallien erilaisuutta ja yhteneväisyyttä. (lähteitä mm Tynjälä 2010;Rasku-Puttonen 1999, Poikela 2006, Vesterinen 2010.)

Taulukko 1. Oppimisen organisoinnin mallien vertailua.

Lähtökohtia	Perinteinen opetus	Syklioppimisen malli	Projektioppimisen malli	Yhdistelmä sykli- ja projektioppimisen malleista
oppiminen	perustuu oppikirjojen teksteihin, asioiden mieleen painamista	työelämässä kohdattavat ongelmat, ammatillisten ongelmien tutkimista, työn tekemistä	työelämässä kohdattavat ongelmat, ammatilliten ongelmien tutkiminen, työn tekemistä	työelämässä kohdattavat ongelmat, ammatilliten ongelmien tutkimista, työn tekemistä
oppimisen organisointi	lähtökohtaa opetuksen organisointi	lähtökohtana oppimisen organisointi, oppiminen organisoidaan työelämälähtöisten ongelmien ympärille	lähtökohtana oppimisen organisointi, oppiminen organisoidaan työelämä-lähtöisten ongelmien ympärille	lähtökohtana oppimisen organisointi, oppiminen organisoidaan työelämälähtöisten ongelmien ympärille
oppiminen toteutuu	yksin tietoa käsitellen	yhteistoiminnallisesti, ohjatusti tiedon prosessointia vaiheistetulla ongelmanratkaisumallilla (syklimalli)	yhteistoiminnallisesti, ohjatusti tiedon prosessointia vaiheistetulla ongelmanratkaisumallilla (projektioppimisen vaiheet)	yhteistoiminnallisesti, ohjatusti tiedon prosessointia vaiheistetulla ongelmanratkaisumallilla. (yhdistetty syklimalli ja projektioppimisen malli)

tiedon hankinta, käsittely	tiedonjakoa, tiedonetsimistä, informaation ammatilliset	tiedonhankinta ohjatusti, tiedon käsittelyä, uuden tiedon rakentamista	tiedon etsiminen, yhdistäminen entiseen tietoon, tiedon integroimista, käsitteiden ja ideoiden välisten yhteyksien rakentamista, aikaisemman käsityksen uudelleen organisointia	tiedonhankinta ohjatusti, tiedon käsittelyä, uuden tiedon rakentamista, uuden tiedon tuottamista
tieto	teoreettinen mitä ja käytännöllinen miten -tieto	teoreettinen mitä, käytännön mitä ja kokemuksellinen- miten	teoreettinen mitä, käytännön mitä ja kokemuksellinen- miten	teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytiedot- ja -taidot ja sosiokulttuurinen tieto yhdistyvät
tiedon käyttöarvo	sisällöt syy oppimiselle, transmissio = tiedon yksisuuntainen siirtäminen opettajalta opiskelijalle	tiedolla on käyttöä jotakin tarkoitusta varten transaktio = tiedon kaksisuuntaisuus opettajan ja opiskelijan välisenä dialogina ja transformaatio, tiedon muuntava ja uudistava merkitys	tiedolla on käyttöä jotakin tarkoitusta varten transaktio = tiedon kaksisuuntaisuus opettajan ja opiskelijan välisenä dialogina ja transformaatio, tiedon muuntava ja uudistava merkitys	tiedolla on käyttöä jotakin tarkoitusta varten transaktio = tiedon kaksisuuntaisuus opettajan ja opiskelijan välisenä dialogina ja transformaatio, tiedon muuntava ja uudistava merkitys, funktiona työelämän kehittäminen oppimisen lisäksi
opiskelija, ryhmä	passiivinen, henkilökohtainen motivaatio ja omat voimavarat, yksilön omat voimavarat	aktiivinen, ryhmän motivaatio ja sitoutuminen, henkilökohtaiset voimavarat –ryhmä voimavarana	aktiivinen, ryhmän motivaatio ja sitoutuminen, henkilökohtaiset voimavarat –ryhmä voimavarana	aktiivinen, ryhmän motivaatio ja sitoutuminen, henkilökohtaiset voimavarat –ryhmä voimavarana
arviointi	tuotosarviointi pääosin	ohjaa opiskelijan oppimisprosessia, mukana myös prosessiarviointi, reflektointi, palaute ja yhteisarviointi, tuotosarviointi	painottuu usein itse lopputulokseen, varsinainen prosessi jää vähemmälle ja opiskelijoiden itsensä vastuulle	painottuu sekä oppimisprosessiin että lopputuotokseen

opettaja	opettajajohtoista, sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus ajoittaista	ohjaa oppimisprosessia, sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus säännöllistä prosessi-orientoituneisuus	ohjaa lopputulokseen pääsyä, tukee, valmentaa, fasilitoi, on oikea-aikaisesti läsnä, sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus säännöllistä, sisältö-orientoituneisuus	ohjaa oppimis- ja kehittämisprosessia (oppimisen ja kehittäminen), sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus säännöllistä sekä prosessi-että sisältö-orientoitunutta
ohjausmenetelmät	keskustelu	aktivointi, dialogi, reflektio, palaute, arviointi	dialogi, reflektio, palaute, arviointi	aktivointi, dialogi, reflektio, palaute, arviointi

Erilaisissa tutkimuksissa on todistettu, että osaaminen ja asiantuntijuus on hyvin tilanne- ja kontekstisidonnaista. Ongelmaperustaisen oppimisen syklimallilla ja projektioppimisen mallilla on paljon yhtymäkohtia (Rasku-Puttonen 1999,202, Poikela 2006, 9, Vesterinen 2001, 22-24). Molemmissa on kyse ongelmanratkaisusta ryhmän avulla ja oppimista johtamalla tähdätään entistä parempaan oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. Molemmissa malleissa on myös paljon integratiivista pedagogiikka lähellä olevia piirteitä ja molempia malleja voidaan soveltaa siten, että integroinnin periaate toteutuu (Tynjälä 2010,90).

Ongelmaperustaisen oppimisen syklimalli (Problem Based Learning-PBL), ongelmaperustainen projektioppiminen (Project Organized Learning-Project Led Education- PLE) ja ongelmaperustainen oppiminen integroituna (PBL ja PLE yhdessä) ovat oppimisen organisoinnin erilaisia malleja ja mahdollisuuksia. Näissä malleissa keskiössä ovat oppiminen ja sen organisointi, ei opetuksen toteuttaminen eikä opetusmenetelmät. Ammattikorkeakoulussa ja sen pedagogiikan kehittämisessä lähtökohtana tulee olla tieto siitä, millainen on aktiiviseen muutoshallintaan ja joustavuuteen kykenevä tulevaisuuden asiantuntija, Pedagogiikan näkökulmasta tulee myös pohtia, millaisin oppimisen organisoinnin ja ohjaamisen menetelmin luodaan edellytykset tällaisen asiantuntijan kouluttamiselle ja osaamisen kehittämiselle. (Vesterinen 2001, 43.) Ongelmaperustainen oppiminen on tietoinen valintamme organisoida oppimista. Perusteluja valinnallemme on ollut tahto tiivistää koulutuksen ja ammatillisen osaamisen yhteyttä ei ainoastaan opetussuunnitelmissa, vaan myös oppimisen toteuttamisen tavoissa. Lisäksi olemme halunneet korostaa oppimisen opiskelijakeskeisyyttä ja vähentää opetuksen opettajakeskeisyyttä. Oppimisen organisoinnin lähtökohtana ovat työelämän ilmiöt ja ongelmat, joita opiskelijat käsittelevät syklimallin, projektimallin tai niiden yhdistelmän avulla. Näillä oppimisen organisoinnin tavoilla toteutettuna opiskelijoiden oppiminen sisältää mahdollisuuden kasvaa itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun.

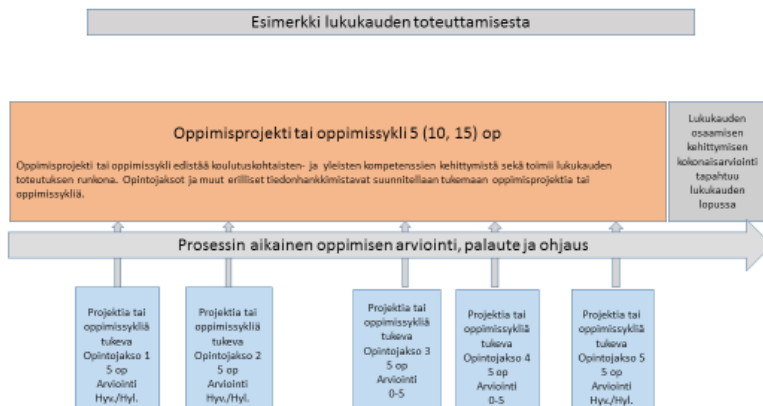
Ongelmanperustaisessa oppimisessa on tärkeää ja keskeistä uuden tiedon rakentaminen, tiedon järjestäminen ja uudelleen määrittely aiemmin opitun pohjalta. Oppimisessa ei ole kysymys tiedon siirtämisestä tai pelkästään ongelmanratkaisun prosessin opettelusta, vaan tiedon uudelleen muokkaamisesta ja uuden tiedon tuottamisesta ongelmanratkaisun ja oppimisen prosessissa. (Poikela ja Poikela 1999, 169.) Koulutamme työelämään osaavia ammattilaisia, joilla haluamme olevan luovuutta, itenäistä ja kriittistä ajattelukykyä. Näiden saavuttaminen toteutuu ongelmanperustaisella oppimisella, jonka keskiössä on opiskelijan reflektointitaitojen jatkuva kehittäminen ja kehittyminen.

OPPIMISEN ORGANISOINNIN ERILAISIA MALLEJA

Oppimisen organisointia voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla. Sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistoiminnallisuutta ja tekemällä oppimista korostavat lähestymistavat eivät ole uusia oppimisen organisoinnin muotoja (Eteläpelto ja Rasku-Puttonen 1999, 182). Ongelmanperustaisessa oppimisessa oppiminen organisoidaan työelämän ilmiön tai ongelman ympärille ja ongelman käsittelyä vaiheistaa käytettävä ongelmanratkaisumalli. Ongelmanratkaisuprosessi jäsentää sitä, millaista tietoa tarvitaan ja mitä tietoa opitaan sisällöllisesti ongelman ratkaisuprosessissa. Opetuksen tehtävänä voidaan katsoa olevan sisältöjen käsittelyn ohjaus siten, että opiskelija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosessissa. Integroinnin tuloksena on kokemustieto, jonka luonne on pysyvä verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai ilman teoreettista pohjaa vailla oleviin elämyksiin. (Poikela ja Poikela 2005, 27, 31.)

Lapin ammattikorkeakoulussa oppimisen organisointi toteutuu kolmella eri ongelmanratkaisumallilla. Kaikkien näiden ongelmanperustaisten oppimisen organisoinnin muotojen yhteinen tavoite on ollut pyrkimys opettajajohtoisen opetuksen vähentämiseen. Tilalle olemme halunneet yhä enemmän ohjattuja oppimisprosesseja, joissa keskeistä on opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus, teoria-, käytäntö- ja kokemustieto, ryhmädynamiikan hyödyntäminen oppimisessa ja kehittävä arviointi. Osaamis- ja ongelmanperustaisen oppimisen tavoitteena on selkiyttää opiskelijan oppimisprosessia. Selkiyttäminen tarkoittaa oppimisen suunnittelua, toteutusta ja arviointia yhteisopettajuudessa lukukausitasolla eli yksin ja yhdessä oppimisen organisoinnin kuvaamista.

Kuviossa 1 on kuvattu esimerkki AMK-tutkinnon opetussuunnitelman lukukauden toteuttamisesta.



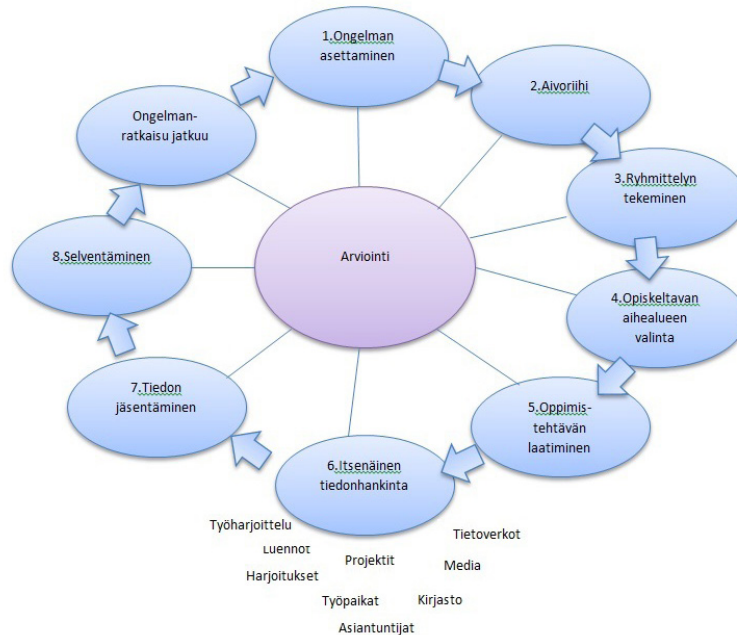
Kuvio 1. Esimerkki AMK-tutkinnon opetussuunnitelman lukukauden toteuttamisesta.

Lukukausisuunnittelu tehdään yhteisopettajuudessa ja suunnittelun lähtökohtana on lukukausi, siihen valittu lukukausiteema ja siihen sisältyvät opintokokonaisuudet. Oppiminen organisoidaan toteutuvaksi ongelmaperustaisen oppimisen eri malleilla (syklimalli-, projektioppimisen malli tai näiden yhdistelmä). Suunnittelun lähtökohdan muodostavat aina opetussuunnitelmassa lukukaudelle kirjatut kompetenssit, osaa- mistavoitteet ja kehittävä arviointi. Konkreettinen kuvaus lukukauden aikana toteutuvasta oppimisesta aikatauluineen avataan laadittavassa toteutus- ja arviointisuunnitelmassa.

Ongelmaperustainen oppiminen, sykli- eli vaihemalli (PBL)

Ongelmaperustaisen oppimisen ydin on tutoriaalityöskentelyssä. Oppimisen dyna- mona toimii työelämälähtöinen ongelma ja sen ratkaisu ja oppiminen tutoriaalityö- kentelyssä. Ongelmaa voidaan kuvata pulmallisena ilmiönä, jolle ei aina ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua. Ongelma voi olla skenaario, tapaus eli case ja lähtökohta eli triggeri. (Poikela ja Poikela 2005, 44). Opettaja ohjaa tutoriaalityöskentelyä ja ongel- mien käsittelyä ja itsenäistä työskentelyä. Keskiössä on kehittävä arviointi, joka on jatkuvaa, osaamistavoitteisiin perustuvaa, oppimisprosessia ohjaavaa.

Kuviossa 1 on esitelty ongelmaperustainen oppiminen syklinä.



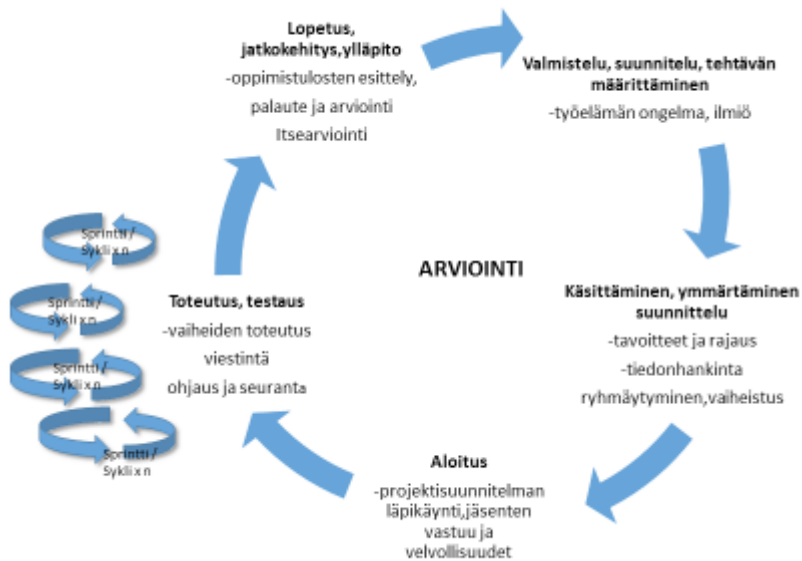
Kuvio 1. Ongelmaperustainen oppiminen syklinä (mukaiillen Poikela ja Poikela 2005, Kangastie ja Mastosaari 2013.).

Ongelmanratkaisun viisi ensimmäistä vaihetta toteutetaan aloitustutoriaalissa ja vaiheet seitsemän ja kahdeksan päättötutoriaalissa itsenäisen tiedonhakuaiheen (vaihe 6) jälkeen. Tutoropettajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja oppimisvastuuseen omasta ja ryhmän toiminnasta ja oppimisesta. Ohjaamisen keskiössä on oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessien sekä ryhmäprosessien ohjaus. Oppimisen kannalta tärkeää on oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä saatu ja annettu palaute.

Ongelmaperustainen oppiminen, projektioppimisen malli (PLE tai PBL, project based learning)

Projektioppimisella tarkoitetaan suhteellisen pitkäkestoista, mielekkäiden ongelmien ympärille rakentuvaa prosessia, joka yhdistää eri tieteenalojen käsityksiä ja käsitteitä (Eteläpelto ja Rasku-Puttonen 1999, 202). Myös projektioppiminen on oppimisen organisoinnin muoto, jossa lähtökohtana on työelämän ilmiö tai ongelma ja oppista toteutetaan ohjatussa prosessissa opiskelijoiden kesken tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Opettajan tehtävänä on tukea, ohjata ja valmentaa opiskelijoita projektityöskentelyssä. Projektilähtöinen oppiminen on myös ongelma-keskeistä oppimista ja oppiminen on organisoitu yhteisen tavoitteen kuten projektin ympärille (Savery 2006,10-15).

Projektioppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen ovat lähellä toisiaan ja niitä käytetään usein yhdistettynä, jolloin puhutaan ongelmaperustaisesta projektioppimisestä. (Poikela 2006, 9; Vesterinen 2001, 25-30.) Poikelan (2006) mukaan syklimallilla ei näyttäisi juurikaan olevan eroa projektioppimiseen ja niillä on paljon yhtymäkohtia. Molemmista on kyse ongelmanratkaisusta ryhmän avulla ja yhteistoiminnallisesti.



Kuvio 2. Ongelmaperustaisen projektioppimisen malli (PLE)

Kuviossa 2 on esitelty ongelmaperustainen projektioppiminen. Ongelmaperustaisessa projektioppimisessä oppimisen ydin on projektitutoriaalityöskentely. Oppimisen dynamona toimii työelämälähtöinen ongelma ja sen ratkaisu ja oppiminen projekti-prosessin vaiheiden mukaisesti. Ongelmaa voidaan kuvata pulmallisena ilmiönä, jolle ei aina ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua. Ongelmaperustaisessa projektioppimisessä opiskelijat pyrkivät ratkaisemaan autenttisia ja mahdollisimman todentuntuksia ongelmia. Prosessi etenee siten, että opiskelijat täsmentävät ongelmanasettelujaan, kokoavat tietoa, keskustelevat ideoista, keräävät ja analysoivat erilaista tietoa, tulkitsevat tuloksia, tekevät johtopäätöksiä ja kommunikoivat ideoitaan ja löydöksiään muille opiskelijoille.

Tärkeää ja olennaista on prosessin aikana toteutuva kehittävä arviointi, joka on jatkuvaa, osaamistavoitteisiin perustuvaa, oppimisprosessia ohjaavaa. Projektioppimisen arviointi voidaan jakaa neljään arvioitavaan osaan: tausta, prosessi, asenne ja tuotos. Taustojen arvioinnissa keskitytään lähtötilanteeseen ja tekijöihin, joihin opiskelijoilla ei ole ollut vaikutusmahdollisuuksia. Prosessin arviointia pidetään projektioppimisen olennaisimpana alueena. Yksilön arviointi keskittyy tällöin omaan oppi-

miseen, työskentelyn analysointiin ja kehittämiseen (kognitiivinen näkökulma). Ryhmän tai tiimin arviointi painottaa sekä ryhmän sisäistä toimintaa että ulkoista vuorovaikutusta (sosiokulttuurinen näkökulma). Asenteen tai mielenmallien arviointi liittyy ympäristöön, oppimisen haluun ja siihen, miten työskennellään. Tuotos-ten arviointi käsittää sekä aineettomat että aineelliset tulokset ja se tapahtuu yleensä yhdessä tulevien käyttäjien kanssa. Tuotoksen arviointi liittyy olennaisesti osaamisen arviointiin - onko projektioppimisella edesautettu opiskelijan oppimista ja onko hän täten saavuttanut osaamista.

Ongelmaperustainen oppiminen, sykli- ja projektimallin integraatio(PBL-PLE)

Käytin mallin rakentamisessa teoreettisina lähtökohtina ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiikkaa (Poikela E.) integratiivisen pedagogiikan mallin lähtökohtia (Tynjälä, P.) sekä projektioppimista. Mallissa yhdistyvät ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmasta oppimisen ja osaamisen kontekstuaalisuus ja ajallinen siirtymä. Koulutuksessa alkanut oppimisprosessi jatkuu työssä. Täten myös oppimisen organisointi koskettaa työpaikkoja eli millaisen tieto- ja oppimisympäristön työpaikka muodostaa. Integratiivinen pedagogiikka tuo malliin mukanaan ammatillisen asiantuntijuuden ja työyhteisöjen kehittämisen yhdistämisen. Sekä yksilötasolla että yhteisötasolla syntyy luovuutta ja tuotetaan uutta tietoa.

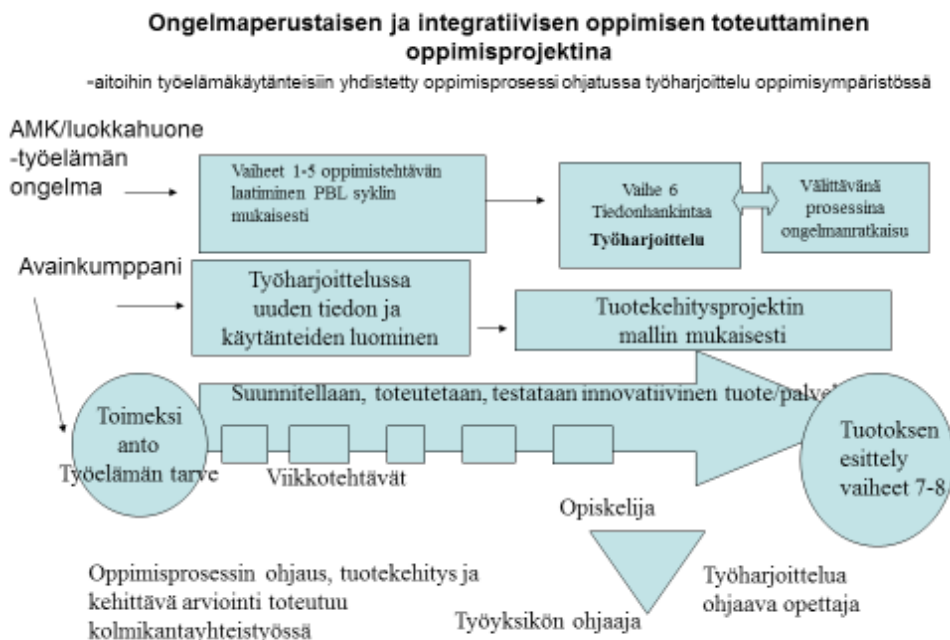
Ongelmaperustaisen mallin ja integratiivisen mallin välittävänä prosessina on ongelmanratkaisu tai vastauksen löytäminen oppimistehtävään. Tutoriaaleissa ongelmia työestetään oppimistehtäviksi, joihin lähdetään hakemaan tietoa. Ohjattu työharjoittelu on opiskelijalle tiedonhaun ympäristönä oppimistehtäviin vastauksen etsimisen paikka, mutta myös uuden tiedon ja käytänteiden luomisen paikka yhdessä työpaikan työntekijöiden ja ohjaavan opettajan kanssa. Työharjoittelu ei täten ole muista opinnoista erillinen opintojakso, vaan liittyy olennaisesti ammatilliseen kasvuun ja oppimisprosessiin. Näin opiskelija voi kehittää omaa osaamistaan. Työntekijöiden osaamista voidaan kehittää tarjoamalla heille teoreettisia käsitteitä ja malleja, joilla he voivat reflektoida omaa toimintaansa ja työyhteisön toimintaa. Tästä voi syntyä kehittämisen pohjaksi toimeksiantoja. Tässä mallissa myös opettaja oppii kollektiivista asiantuntijuutta ja luottamuksellista kumppanuutta.

Uuden tiedon ja käytänteiden luominen voi lähteä useita eri reittejä:

1. Opiskelijalle työharjoittelu on oppimisympäristö ja tiedon haun paikka. Hänellä on oppimistehtävä, johon hän hakee vastausta. Opiskelija reflektoi työharjoitteluaan, analysoi, kyseenalaistaa, kritisoi- mutta kehittää eli miettii miten ja mitä muuttaa toimintakäytännöissä. Apuna tässä teoreettiset ja käsitteelliset välineet ja työelämän ja opettajan ohjaus ja AMK:n monialainen osaaminen (koulutukset ylittävä osaaminen).
2. Työelämän kehittäminen opiskelijan, työntekijän, opettajan yhteistyönä missä on toimeksianto tai muu käynnistävä tekijä kehittämiselle. Suunnitellaan systemaattisen prosessin esim. tuotekehitysprosessin mukaisesti (laaditaan tuotekehitysprojekti-suunnitelma)

Opiskelijan oppimista ja kehittämistä ohjaa kehittävä arviointi, jota toteutetaan eri vaiheissa kolmikantaisesti, niin, että sekä opiskelija, opettaja, että työpaikan edustaja tuottaa arviointitietoa.

Kuviossa 3 on esitelty ongelmaperustaisen oppimisen sykli- ja projektimallin integraatio.



Kuvio 3. Ongelmaperustaisen oppimisen sykli- ja projektimallin integraatio. (Kangastie 2014.)

Osaamisperustaisia opetussuunnitelmia toteutetaan ongelma-perustaisella oppimisella, jossa oppimisen dynamona toimivat tutoriaalit syklimallin mukaisesti. Ongelma-perustaisen mallin ja integratiivisen mallin välittävänä prosessina on ongelmanratkaisu eli vastauksen etsiminen ja löytäminen oppimistehtävään. Tutoriaaleissa ongelmia työstetään oppimistehtäviksi, joihin lähdetään hakemaan erilaista tietoa.

Ohjattu ammattitaitoa edistävä harjoittelu on tiedonhaun paikka ja oppimisympäristö. Se on myös opiskelijalle uuden tiedon ja käytänteiden luomisen paikka yhdessä opettajien ja työpaikan työntekijöiden kanssa. Ammattitaitoa edistävä harjoittelu ei ole näin ollen irrallinen opintojakso, vaan liittyy olennaisesti ammatilliseen kasvuun ja oppimiseen. Harjoittelupaikan työntekijöiden osaamista voidaan kehittää tarjoamalla heille teoreettisia käsitteitä ja malleja, joilla he voivat kehittää omaa ja työyhteisön toimintaa. Kehittämisen lähtökohtana on toimeksianto, jonka opiskelija toteuttaa projektioppimisen mallilla. Oppimistehtävän ja tuotoksen esittely toteutuu syklin vaiheissa seitsemän ja kahdeksan, jolloin tietoa jäsennetään ja selvennetään.

Yhteenveto oppimisen organisointimalleista

Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta edellä kuvatut mallit ovat varsin lupaavia pedagogisia ratkaisuja (Tynjälä 2010, 90). Kaikissa näissä malleissa on kyse ongelmanratkaisusta ryhmän avulla. Perusajatus on se, että oppiminen kytkeytyy ongelmanratkaisuprosessiin. Malleissa korostetaan sekä oppimisprosessia että oppimisen kautta syntynyttä tuotosta. Kaikissa malleissa kehittävä arviointi on keskiössä, joka tarkoittaa sitä, että arviointi täytyy suunnitella huolella. Mitä arvioidaan, missä kohdin arvioidaan, kuka arvioi? Miten annetaan palautetta ja ohjausta. Oppimisen ohjauksella on suuri merkitys opiskelijoiden osaamisen kehittämisessä.

Mallien käytöstä on erilaisia näkemyksiä. Poikela (2006) esittää syklimallin ja projektioppimisen mallin yhdistämistä, jolloin syklimallin vaiheessa 6 tiedonhankinta toteutetaan projektioppimista. Lahtinen (2005) kuvaa kokemusten vahvistavan näkemystä niiden integroimisesta erityisesti insinöörikoulutuksessa. Syklimalli sopii opintojen alkuvaiheeseen ja projektioppimisen malli opintojen loppuvaiheeseen. (Lahtinen 2005, 131.)

Malleille on yhteistä se, että yksilöllinen kehittyminen (kognitiivinen tutkimus) ja oppiminen yhteisöllisessä toiminnassa (sosiokulttuurinen tutkimus) ja ryhmässä edistävät luovuutta ja uuden tiedon luomista. Sykli- ja projektimallin integroinnissa yhdistyvät nämä molemmat ulottuvuudet eli opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ja työyhteisöjen kehittäminen.

POHDINTAA

Ammattikorkeakoulumme tehtävänä on tuottaa osaavia työntekijöitä yhteiskunnan eri aloille. Työelämä edellyttää työntekijöiltään entistä enemmän tiedon hankinnan, tiedon käytön ja tiedon tuottamisen osaamista, vuorovaikutustaitoja, kykyä reflektiivisyyteen ja jatkuvaan uuden oppimiseen. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa oppimisen organisoinnilla on keskeinen merkitys ja se, miten opettajuus ajatellaan yhteisöllisenä toimintana.

Toteuttaessamme tiimiopettajuutta tarkoitamme yhteisöllistä opettajuutta, jossa opettajat yhdessä, suunnittelevat, toteuttavat, arvioivat ja kehittävät oppimisen toteutumista ja toteuttamista lukukausittain yhteistyössä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Lukukausisuunnitelman laatimisesta vastaa opettajatiimi vastuupettajan johdolla. Yhteis tai tiimiopettajuuden käyttöönottamisessa halusimme siirtyä työnjaollisesta toiminnasta yhteistoiminnalliseen työskentelyyn, joka parhaimmillaan tuottaa paljon kaivattua aitoa yhteisöllisyyttä. Tähän asti yksittäiset, autonomiset ja individualistisen työskentelytyylin opettajat ovat tehneet pääasiassa työnjaollista yhteistyötä.

Oppimisen organisointimalleja yhdistää se, että oppimisen ohjaus ja kehittävä arviointi ovat oppimisen ja osaamisen kehittämisen keskiössä. Ei ole samantekevää, miten oppimista ohjataan tai millaisilla menetelmillä sitä toteutetaan. Opettajan roolina on olla oppimisen tukija ja voimavara, ei auktoriteetti ja tiedonjakaja. Ohjaaja työskentelee opiskelijoiden rinnalla, tukee heitä ja pyrkii luomaan oppimiselle turvallisen ilmapiirin. Ongelmaperustaisissa oppimisen organisointimalleissa ohjaus on opiskelijatiimin tai -ryhmän ohjaamista ja yksilön henkilökohtaista ohjaamista.

Oppiminen, osaaminen ja tieto ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Näin on myös opettajan työssä. Muutos opettajasta ohjaajaksi edellyttää oman pedagogisen tiedon ja oman toiminnan pohtimista. Millaiseen oppimiskäsitykseen perustan toimintani, kykenenkö havainnoimaan oppimista entistä enemmän opiskelijan näkökulmasta? Olenko riittävästi tutustunut uuteen pedagogiseen tietoon ja ajatteluun, jotta voin ajatella ja toteuttaa toimintaa uudella tavalla? Miten otan käyttöön uudet pedagogiset ajattelu- ja toimintatavat? Missä tarvitsen oman osaamiseni kehittämistä? Näiden asioiden pohtiminen yhdessä toisten kanssa auttaa muuttamaan omia ajattelu- ja toimintatapoja ja lisää ymmärrystä Lapin ammattikorkeakoulun valinnasta- osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen.

Lähteet

- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa: A. Eteläpelto, & Tynjälä, P (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Mäkinen, M & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus ja Aika* 4(4) 2010, 41-61. Viitattu 14.11.2015 http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=346.
- Poikela, E. 2006. Ongelmaperustainen oppiminen-näkökulma projektioppimiseen. Viitattu 14.11.2015 <http://www2.kyamk.fi/dl/muotoilujamedia/viestinta/Lumoo06/EsaPoikela.pdf>. 1-3.
- Savery, J.R. 2006. Overview of Problem-based Learning Definition and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. Volume 1. no 1 (Spring 2006)
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa: Järvinen-Taubert, & Valtonen, P. (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakouluopetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. s.167-185.
- 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. Tampere: Tampere University Press. 27-52. Viitattu 9.11.2015 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65756/951-44-6410-9.pdf?sequence=>.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa: K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulma. Helsinki: WSOYpro Oy. s. 79-95.
- Vesterinen, P. 2001. Projektioppiminen ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vesterinen, J. 2010. Projektioppiminen. Hämeen ammatillinen opettajakorkeakoulu. Viitattu 14.11.2015 http://jarivesterinen.fi/files/2013/06/Vesterinen_Projektioppiminen_03092010.pdf

Lisää ongelmaperustaisesta syklimallista voi lukea esimerkiksi seuraavista julkaisuista:

Huovinen, J. & Korteniemi, P. 2013. Fysioterapian opintojen alkuun ongelmaperustaisesti. Teoksessa: H. Kangastie (toim.) Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen hyvinvointialalla-kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta. 73-76. Rovaniemen ammattikorkeakoulu julkaisusarja C 41.

Haapakangas, T. & Lukkarila, J. 2013. Matkalla kohti tulevaisuutta, jota ei vielä ole.. Teoksessa: H. Kangastie (toim.) Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen hyvinvointialalla-kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta. 77-86. Rovaniemen ammattikorkeakoulu julkaisusarja C 41.

Kangastie, H., Kylänen, M. & Kärnä, V. 2012. PBL-pilotti RAMKissa-Insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä?. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja D6.

Kangastie, H. & Mastosaari, P. 2013. Opettajan opas. Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen. Rovaniemen ammattikorkeakoulu, julkaisusarja D 11.

Kangastie, H. & Kärnä, V. 2013. Työelämäyhteistyö PBL-pilotissa-insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä. Teoksessa: H. Kangastie (toim.) Osaamisperustaiset opetus suunnitelmat ja ongelmaperustainen oppiminen-kokemuksia oppimisen ja opetuksen kehittämistä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. 53-64. Rovaniemen ammattikorkeakoulu julkaisusarja C 40.

Törmänen, O., & Kántola, S. 2013. Aikuisopiskelua tukeva monimuoto-opetus sairaanhoitajakoulutuksessa. Teoksessa: H. Kangastie (toim.) Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen hyvinvointialalla-kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta. 65-72. Rovaniemen ammattikorkeakoulu julkaisusarja C 41.

Lisää tästä projektioppimisen mallista voit lukea esimerkiksi seuraavista julkaisuista:

Mielikäinen, M. & Tepsa, T. 2015. Katsaus tieto- ja viestintäteknikan koulutuksen CDIO-projekteihin keväällä 2015.

Lahtinen, T. 2005. Ongelmaperustainen oppiminen insinöörinkoulutuksessa. Teoksessa: E. Poikela & S. Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. 115-133. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 14.11.2015

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65756/951-44-6410-9.pdf?sequence=1>

Vesterinen, J.2010. Projektioppiminen. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Viitattu 14.11.2015 http://jarivesterinen.fi/files/2013/06/Vesterinen_Projektioppiminen_03092010.pdf

Lisää tämän ongelmaperustaisen syklimallin ja projektioppimisen mallin integraatiosta ja taustoista voit lukea esimerkiksi seuraavista julkaisuista:

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

Poikela,E. ja Poikela,S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma.Teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa: E.Poikela ja S.Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä (toim.), 27-52. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 14.11.2015

Kangastie,H.2014.Kumppanuus työelämäyhteistyössä. Teoksessa H.Jankkila & H.Kangastie (toim.) Työelämälähtöisyys ja -läheisyys Lapin ammattikorkeakoulussa. 45-54.LAPIN AMK:N julkaisuja. Sarja B Raportit ja selvitykset 21/2014.

KOKEMUKSIA OPETTAJUUDEN MUUTOKSESTA OSAAMIS- JA ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN PROSESSISSA

Tässä artikkelissa kerrotaan opettajuuden muutoksesta osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen prosessissa Lapin ammattikorkeakoulussa Rovaniemen kampuksella. Toimin lehtorina hoitotyön koulutusohjelmassa ja hoitotyön asiantuntijuuteni liittyy vahvimmin mielenterveystyöhön. Tässä artikkelissa kuvatut kokemukset ovat syyslukukauden 2013 – 2014 väliseltä ajalta. Kirjoitan kokemuksista, joita olen itse elänyt todeksi osaamis- ja ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa toteuttaessani yhdessä toisten hoitotyön koulutuksen opettajien kanssa. Artikkelista heijastuvat myös kollegoiden kokemukset, sillä työskentely tässä prosessissa on hyvin vahvasti tiimityötä ja näin ollen kokemukset ovat yhdessä koettuja ja reflektoituja.

Rovaniemen ammattikorkeakoulun 2009 laaditun strategian mukaisesti käynnistettiin vuonna 2010 laaja pedagoginen kehittämisprosessi, jonka tavoitteena oli uudet osaamis- ja ongelmaperustaiset opetussuunnitelmat. Nämä uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön syksyllä 2013 kaikissa koulutusohjelmissa. (Kangastie (toim.) 2013, 12). Rovaniemen ammattikorkeakoulu ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu yhdistyivät vuoden 2014 alussa Lapin ammattikorkeakouluksi.

Taustaa opettajuuden muutokselle

Ammattikorkeakoululainsäädännöstä johtuen opettajuus on ollut hyvin voimakkaassa muutoksessa viime vuodet. Opettajat kohtaavat työssään jatkuvasti uusia haasteita, joihin ei välttämättä ole mitään valmiita toimintamalleja olemassa. Ammattikorkeakoulun opettajuudessa ollaan siirrytty asiantuntijaroolista kompleksisissa toimintaympäristöissä toimijoiksi. Eräsaaren (2006) mukaan asiantuntijuus ei enää personoidu yksittäiseen henkilöön, vaan sen rinnalla voidaan puhua kollektiivisesta asiantuntijuudesta, joka muodostuu ryhmästä tai työyhteisöstä. Työelämässä tarvittava tieto-osaaminen edellyttää yhteistyötä, jossa kollektiiviset asiantuntijat toimivat

informaation välittäjinä sekä erilaisten näkemysten prosessoijina ja tiivistäjinä. Kollektiivisessa asiantuntijuudessa tavoitellaan objektiivisuutta, jossa objektiivisuus ymmärretään mahdollisuutena kuvata, täsmentää ja tulkita erilaisia näkemyksiä. Kollektiivinen asiantuntijuus edellyttää myös läpinäkyvyyttä (Eräsaari 2006, 19-40).

Korkeakoulujen tehtävä on valmistaa opiskelijoita toimimaan kompleksisissa toimintaympäristöissä. (Kokkonen 2013, 28-30). Kompleksisella toimintaympäristöllä tarkoitetaan sellaista kokonaisuutta tai järjestelmän ominaisuutta, joka muodostuu useista toisiinsa vaikuttavista tekijöistä ja näiden tekijöiden vaikutukset ovat vaikeasti selvitettävissä. Kompleksisuus näkyy konkreettisesti työyhteisön tasolla niiden dynaamisuudessa. Ne muovautuvat koko ajan sääntelemättömimmiksi, joustavimmiksi ja liikkuvammiksi. Tähän dynaamisuuteen ja muutokseen vaikuttaa vahvasti teknologian mahdollistama työn tekeminen ajasta ja paikasta riippumattomasti. (Paasivaara 2013, 77-78)

Hoitotyön toimintaympäristöt voidaan nähdä myös tällaisina kompleksisina toimintaympäristöinä. Niissä työskentelevillä on usein samanaikaisesti monta epätäydellistä ja keskeneräistä ratkaisua hoidettavana ja kestettävänä. Tämä edellyttää opiskelijalta näissä tilanteissa vahvaa tietoisuutta, läsnäolontaitoa, sosiaalista herkkyyttä. Hoitotyön opettajat ovat tiiviissä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa hoitotyön eri ympäristöjen kanssa, joissa opiskelijat tekevät opintoihinsa sisältyviä harjoitteluita. Hoitotyön opettajien työhön kuuluu opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen ja ohjaaminen myös näiden työelämätaitojen hallintaan.

Opettajuuden muutokset edellyttävät kykyä ottaa vastaan uutta tietoa, prosessoida sitä, ja uskaltaa kohdata tilanteita myös avoimena ja ennakkoluulottomasti. Perinteinen näkemys opettajasta on hyvin vahvasti asiantuntijapainotteinen. Korkeakouluopettajuus edellyttää myös laadukasta professionaalista osaamista, verkostotyöskentelyn taitoja sekä oppimistilanteiden rakentavaa ohjaamista. Ydintä opettajan työssä on yksilöllisten opiskelijoiden kohtaaminen ja turvallisen ja oppimista edistävän ilmapiirin luominen.

On hyvä myös kysyä, miten opettajuudessa kulkee mukana menneisyys ja miten siihen yhdistyy nykyisyys ja tulevaisuuden ennakointi?

Siirryttäessä uuteen kulttuuriin opettaja on enemmänkin oppimisen asiantuntija, ohjaaja ja mahdollistaja. Opettajan roolissa korostuvat ohjaus ja valmennus, oppimisen ollessa yhteisöllistä, opiskelijoiden, opettajien ja työelämän sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteisen tiedon rakentamista (Hyy-Honka 2013, 11).

Muutostilanne haastaa aina tarkastelemaan omaa työskentelyä uudelleen. Muutostilanteessa voidaan kokea monenlaisia tunteita; epävarmuutta, pelkoa, epäilyä mutta yhtä lailla myös innostusta ja uusien asioiden mukanaan tuomia mahdollisuuksia.

Muutokseen liittyvät tunteet voivat olla ristiriitaisia, mutta eivät suinkaan aina negatiivisia. Muutoksessa joudumme luopumaan aiemmasta ja opettelemaan uutta, mikä edellyttää tietynlaisen surutyön tekemistä (Luomala 2009, 17).

Muutos haastaa oman ammatillisuuden tarkasteluun, se haastaa myös tarkastelemaan ja pohtimaan uutta tapaa opettaa, ohjata ja oppia. Tärkeätä muutostilanteessa on pohtia omaa motivaatiota uuden oppimiseen ja sitoutumista uudenlaiseen tapaan työskennellä. Tähän vaikuttaa oman yksilöllisen tilanteen tarkastelun lisäksi yhteisön tilanne. Muutokseen sopeutumisessa vaikuttaa se, miten muutosprosessissa yksittäinen opettaja on voinut olla mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa muutosta. Merkityksellistä on myös se, miten organisaatio on voinut tukea opettajien psyykkisen tason prosessointia muutoksessa. Muutos vaikuttaa aina yksittäisen henkilön perusturvallisuuteen, vanha tuttu muuttuu ja kenties häviää ja mitä uutta tulee tilalle. Ymmärrys uuden merkityksestä todentuu vasta sitten, kun siitä on saatu käytännön kokemuksia. Motivaatio edellyttää uskoa muutoksen tarpeellisuuteen ja uskoa siihen, että on muutoksen edellyttämiä kykyjä ja osaamista. Motivaatioon vaikuttaa myös usko, että muutoksen toteutumiseen on tarvittavat välineet ja resurssit.

Opettajuuden uudet muodot käytännössä

Osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen periaatteiden pohjalle rakennetut opetussuunnitelmat edellyttivät ja toivat mukanaan muutoksia toimintakulttuuriin. Kehittämisen prosessin mukana on tullut runsaasti erilaisia tilanteita yhteiselle oppimiselle ja tiedon rakentamiselle. Se on myös haastanut opettajia jatkuvasti kehittämään omaa osaamistaan. Ongelmaperustaisen pedagogiikan oppimisessa ja toteuttamisessa tämä on tarkoittanut ammatillisen identiteetin muutosta (Kangastie 2013).

Uutta pedagogista toimintamallia toteutettaessa on hyvin tärkeätä jakaa kokemuksia yhdessä toisten kanssa. Uuden oppimisessa on oltava aikaa. Osaamis- ja ongelmaperustainen opetussuunnitelman toteuttaminen edellyttää aivan toisenlaisia toimintatapoja ja -malleja, kuin mitä olemme hoitotyön opetuksessa toteuttaneet. Tämän prosessin myötä joudumme pohtimaan omaa asiantuntijuuttamme, omaa opettajuuden identiteettiä ja omia odotuksia työltämme.

Opettajan työhön kuuluu oppimisprosessin ohjaaminen. Tämän ohjaamisen vaiheisiin kuuluu suunnittelu, toteutus ja arviointi. Osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisprosessin ohjaus on tuonut tähän mukanaan yhteisopettajuuden. Tämä on vaikuttanut ohjausprosessin laatuun merkittävästi. Jokainen opettaja tuo yhteisopettajuudessa oman osaamisensa, asiantuntijuutensa prosessin rakentamiseen. Näin mahdollistamme yhteisen tiedon rakentamisen ja avoimen dialogin oppimisprosessin toteutuksen eri vaiheissa. Tämä mahdollistaa hyvin monia ja merkityksellisiä asioita kollegiaalisuuden näkökulmasta. Tämä mahdollistaa hyvin toteutuessaan luovuutta,

uuden oppimista kollegoilta, yhteistä vastuuta työmme tavoitteesta, vertaistukea jne. Matero ja Vankka (2013, 36) toteavat, että opettajien välisessä yhteistyössä tiiminä toimiminen on kantava voima.

Uudenlaiseen toimintamalliin siirtyminen on yhteisöllinen, mutta myös yksilöllinen prosessi. Tällainen muutostilanne ja sitoutuminen uudenlaiseen työskentelymalliin on hyvin merkityksellinen yksittäiselle opettajalle. Tässä uudenlaisessa opettajuudessa on oltava valmis ottamaan vastaan ja jakamaan toisen asiantuntijuutta ja osaamista. Lisäksi on oltava valmis tuomaan esille omaa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan. Yhteisopettajuus liittyy myös työhyvinvointiin; kun töitä tehdään yhdessä, voidaan jakaa onnistumiset ja epäonnistumiset myös yhdessä. Haasteellisia tilanteita voidaan pohtia ja ratkoa kollegiaalisesti yhdessä.

Oppimisprosessien toteutuksessa olemme noudattaneet PBL:n periaatteita ja osaamisperustaista opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa on kuvattu opintojaksojen osaamistavoitteet, teemat ja opintopistemäärät. Lisäksi teema-alueille on laadittu vielä tarkemmat ja konkreettisemmat osaamistavoitteet. Nämä ovat luoneet pohjan opintojaksojen suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille. Opintojaksojen toteutus etenee opetussuunnitelman rakenteen mukaisesti.

Opettajuus ongelma- ja osaamisperustaisen opetussuunnitelman mukaisesti edellyttää vahvaa yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuus edellyttää mm. yhteistä ajankäytön suunnittelua opintojaksojen toteutuksissa. Opintojaksojen suunnittelua on toteutettu opintojakson vastuupettajan johdolla, joka on sopinut yhteiset suunnitteluajat opintojaksoon kuuluvien opettajien kanssa. Suunnitteluprosessi on aloitettu hyvissä ajoin ennen opintojaksojen alkua, useimmiten jo edellisellä lukukaudella. Opintojaksojen toteutuksien suunnitteluun on kuulunut mm. tutoriaaliaikojen sopiminen, herätteiden, asiantuntijaluentojen, työpajojen sisältöjen ja opintokäyntien suunnittelu. Suunnitteluvaiheeseen on lisäksi liittynyt konkreettisen toteutussuunnitelman laadinta aikatauluineen.

Opintojaksot on jaettu teemoihin ja teemat sykleihin, joiden kestot ovat vaihdelleet yhdestä viikosta kahteen viikkoon. Sykliä sisällä tutoriaalien välittömään läheisyyteen on sijoitettu tutoriaaleja ohjaavien opettajien suunnittelu- ja arviointipalavereja, joissa on yhdessä voitu tarkastella ja reflektoida tutoriaalien toteutuksia, oppimisprosessin ohjausta ja omaa työskentelyä. Näihin palaveriin varattiin aikaa 30 - 45 minuuttia. Näissä palavereissa tuotiin avoimesti esille omia ajatuksia, kokemuksia ja mietittiin yhdessä ratkaisuja mahdollisiin kysymyksiin. Palavereissa vallitsi positiivinen ja kannustava ilmapiiri, joissa uskallettiin tuoda esille asioita hyvin avoimesti. Nämä ovat olleet hyvin merkityksellisiä yhteisen reflektoinnin mahdollistajina. Alkuvaiheen opintojaksojen toteutuessa jo useampaan kertaan nämä palaverit eivät ole enää säännöllisiä, vaan sovimme ne erikseen tarvittaessa.

Mitkä asiat ovat auttaneet muutoksessa

Opettajuuden roolin muuttumisessa on kysymys suuresta muutoksesta. Henkilökoh-
taisesti pohdin tätä kysymystä paljon jo ennen kuin lähdimme toteuttamaan tätä käy-
tännön työssä. Mitä tämä muutos tarkoittaa minun kohdallani? Mitä tämä muutos
tarkoittaa meidän opettajien kohdalla? Miten kauan tämän prosessointi kestää? Mitä
muutosprosessi tuo mukanaan ja mihin kaikkeen se meidät haastaa?

Opettajan työssä oma persoona on tärkein työväline ja siihen sisältyy mm. käsitys
itsestä ihmisenä, opettajana, oman substanssin osaamisen syvyys ja käsitykset ongel-
maperusteisesta oppimisesta (Poikela 2005, 66). Opettajan oma identiteetti on PBL:ssa
rakennettava uudelleen. Oma asema ei perustu enää oman substanssin osaamiseen.
Opettajan tulee kyetä tarkastelemaan omia uskomuksiaan ja refleктоimaan niitä, ja
tämä on iso haaste, koska uskomukset ovat usein tiedostamattomia.

Lähtökohtana on mielestäni muutoksen merkityksen tiedostaminen ja siihen sitoutu-
minen. Tärkeätä tässä muutosprosessissa on ollut hyvä perehdytys osaamis- ja ongelma-
perustaiseen oppimiseen. Tähän liittyen kaikki hoitotyön koulutusohjelman opettajat
osallistuivat PBL-koulutukseen vuosina 2011–2013, joka toteutettiin PBL-asiantuntija
Esa Poikelan johdolla. Koulutuksen aikana oli merkityksellistä saada tietoa jo tällä
opetusmenetelmällä toteutuneista opintojaksoista. Nämä kokemukset toivat keskus-
teluun mukaan hyviä aineksia siitä, mitä on tärkeätä huomioida kun opintojaksoja
suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan.

Yhteinen suunnittelu ja reflektointi ovat varmasti tärkeimpiä asioita, jotka tukevat
muutosprosessissa yksittäistä opettajaa. Yhteisopettajuus mahdollistaa yhteistä jakamista,
tiedon siirtoa, tiedon vaihtamista, eri näkökulmien pohdintaa ja myös tunteiden peilaa-
mista. Opettajuus on perinteisesti koettu aika yksinäisenä ja itsenäisenä työnä, osaa-
mis- ja ongelmaperustaisessa opetuksessa yhteisopettajuus muuttaa tätä näkemystä.

Usko saatavilla olevaan tukeen oli merkityksellistä, tukea saatiin erittäin hyvin
kollegoilta. Hyvä yhteistyö myös johdon kanssa koettiin tärkeänä. Ensimmäistä
lukuvuotta toteutettaessa ajoittain kaivattiin enemmän tukea esimiehiltä ja johdolta.
Muutoksessa ja muutoksen aiheuttamassa epävarmuudessa johdon ja esimiesten rooli
korostuu. Tällaista tukea kaivattiin ensimmäisten toteutuksien suunnittelussa ja
toteutuksessa. Ensimmäisten toteutuksien jälkeen oltiin jo huomattavasti varmempia
myös oman työn arvioinnin suhteen ja opintojaksojen toteutuksia kehitettiin toisissa
toteutuksissa.

Huoli riittävästä reurssista, opettajien jaksamisesta ja yhteisestä ajasta koettiin ajoittain
kuormittavana. Yhteistä ymmärrystä tästä jaettiin epävirallisesti kahvipöytäkeskus-
teluissa, mutta myös virallisemmin keskustellen kokemuksista koulutusvastaavan,

opetuspäällikön ja osaamialajohtajan kanssa. Yhteisissä keskustelussa pohdittiin eri vaihtoehtoja kuormittavuuden vähentämiseksi ja työmäärän kohtuullistamiseksi. Yhtenä kehittämiskohteena pohdittiin arviointia, miten ja kuinka montaa eri arviointipistettä, kohdetta opintojaksolla tarvitaan suhteessa opintopistemäärään.

Osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessa opettajan roolissa korostuu ohjaaminen. Osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessa tulee tarkasteluun opiskelijan koko oppimisprosessi. Tässä prosessissa opettaja on vahvasti ohjaajan roolissa. Opettaja ohjaa opiskelijan oppimisprosessia, tavoitteen asettamisesta aina oppimistulosten arviointiin. Opettajan asiantuntijuus -käsite saa mielestäni laajemman merkityksen tässä yhteydessä. Opettaja ei ole pelkästään substanssin osaaja, vaan myös pedagoginen osaaja, joka hallitsee ohjaus- ja vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Kaikkien näiden edellä mainittujen taitojen ylläpitäminen edellyttää vahvaa halua ja taitoa reflektoida omaa työskentelyä ja toimintaa.

Reflektointia voi käydä yksin, yhdessä opettajakollegoiden kanssa, yhdessä opiskelijoiden kanssa ja esimerkiksi työnohjauksessa, jos siihen on mahdollisuus. Reflektointi edellyttää lähtökohdallisesti kuuntelemisen taitoa. Millainen kuuntelija olen? Miten osaan kuunnella itseäni? Miten osaan kuunnella kollegaa? Miten osaan kuunnella opiskelijaa? Reflektointi edellyttää pysähtymistä, aitoa läsnäoloa ja tietoisuustaitoja. Ammatillinen reflektointi on siten hyvin monitasoinen prosessi. Asiantuntijan toiminnassa reflektoinnilla tähdätään ammatillisen toiminnan tietoiseen tutkimiseen ja kehittämiseen. Metakognitiivisen prosessien näkökulmasta reflektio on oman ammatillisen työskentelyn eri puolien tarkastelua, jossa voidaan tutkia esimerkiksi työn suunnittelua ja päätöksentekoa. Reflektio on tekniikkana vuorovaikutuksellinen, jossa tarkastelun kohteena ovat asiantuntijan vuorovaikutuksen lisäksi myös tunteet ja muut sisäiset prosessit, jotka vaikuttavat keskeisesti vuorovaikutuskeskeisessä asiantuntijatyössä. Reflektointia on monentasoista ja omaamme myös erilaisia valmiuksia siihen. (Niemi & Keskinen, 2002, 165-195). Tärkeätä on myös muistaa, että valmiudet eivät yksin riitä, tarvitaan aikaa. Kehittäminen ja uudet ideat eivät synny kiireessä, luovuus edellyttää tietynlaista tyhjää tilaa, ”joutilaisuutta”.

Lähteet

Eräsaari Risto 2006. Objektiivisuus, asiantuntijuus, instituutiot. Julkaisussa: Kollektiivinen asiantuntijuus. Jaana Parviainen (toim). Tampere University Press. 2006.

Hyy-Honka, O. 2013. Julkaisussa: Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat ja ongelmaperustainen oppiminen – kokemuksia oppimisen ja opettamisen kehittämisestä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Kangastie Helena (toim.) Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C40.

- Kangastie H. 2013. Osaamis- ja ongelma-perustainen oppiminen hyvinvointialalla – kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C 41
- Kangastie H. 2013. Osaamis-perustaiset opetussuunnitelmat ja ongelma-perustainen oppiminen – kokemuksia oppimisen ja opettamisen kehittämistä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C40.
- Kokkonen Juhana. 2013. Kehittyvät oppimisympäristöt. Carina Savander-Ranne, Juha Lindfors, Pasi Lankinen & Leila Lintula (toim.). Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja. Taito – työelämäkirjat 5 2013
- Luomala Anne. 2008. Muutosjohtamisen ABC. Ajatuksia muutoksen johtamisesta ja ihmisten johtamisesta muutoksessa. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Matero, S. & Vankka, M. 2013. Julkaisussa: Osaamis-perustaiset opetussuunnitelmat ja ongelma-perustainen oppiminen – kokemuksia oppimisen ja opettamisen kehittämistä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Kangastie Helena (toim.) Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C40.
- Niemi P. & Keskinen E. (2002)
Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, Turku 165-195
- Paasivaara Leena 2013. Johtaminen ja työhyvinvointi muuttuvissa toimintaympäristöissä. Teoksessa: Yhdessä mukana muutoksessa – Lea Rissasen juhla-kirja. Hilka Honkanen ja Liisa Kiviniemi (toim.) Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. ePooki. 9/ 2013.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelma-perustainen opetussuunnitelmateoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Ongelma-perustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. (toim. E.Poikela ja S. Poikela)
- Tiittanen Hannele (toim.) Ongelma-perustaisen oppimisen arkea hoitotyön koulutuksessa. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 69.

BIT FACTORY 2015 – TUOTTEISTUSPROJEKTIN SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI

Vuonna 2013 syksyllä aloittaneiden tieto- ja viestintäteknikan opiskelijoiden kevään 2015 kausiprojektin suunnitteli, toteutti ja arvioi kokonaisuudessaan opettajatiimi. Tiimiin kuuluivat kyseisen lukukauden opintojaksoista vastanneet opettajat, lehtorit Juhani Angelva, Aku Kesti, Maisa Mielikäinen, Tauno Tepsa ja Anssi Ylinampa. Projekti sai nimekseen Bit Factory ja sen keskeisenä teemana oli yrittäjyys, tuotekehitys ja innovaatiot. Tavoite oli simuloida teollisuudessa käytössä olevaa toimintatapaa, jossa yrityksen logistinen ongelma kuvautuu koko projektia ohjaavaksi perusteemaksi.

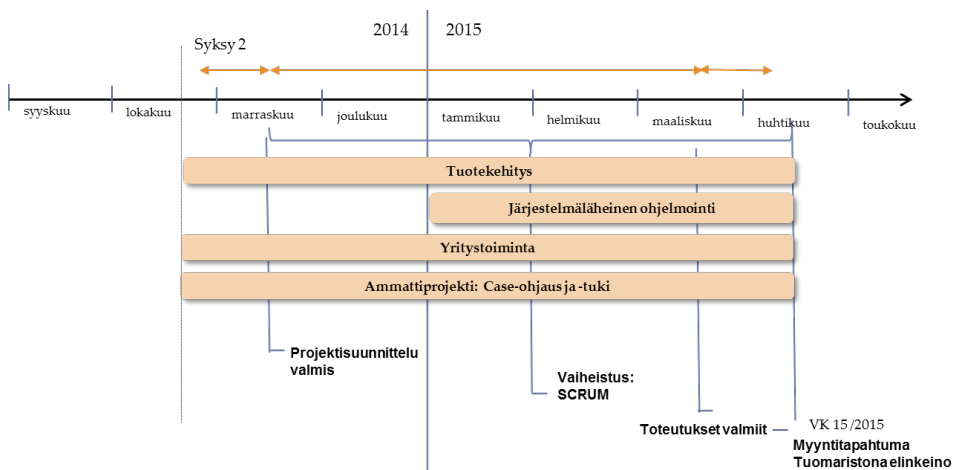
Opettajatiimin jäsenet osallistuvat koulutusohjelmalaverien ja opetussuunnitelmatyön kautta opintojaksojen suunnitteluun. Lukukausiprojektien tarkoitus on olla yhteinen kokoava tema, johon liitetään soveltuvat opintojaksot. Opintokokonaisuudessa yhteisopettajuudella pyritään tuottamaan opetukseen ja suunnitteluun laadukkuutta. Yhteisopettajuus helpottaa kurssien integrointia sekä tarjoaa opettajille vertaistukea opintojaksojen sisältöjen kehittämistyössä. Opettajat joutuvat käytännössä perehtymään omien opintojaksojensa sisältöjen lisäksi kollegoidensa opintojaksoihin, jolloin sisällöt luontevasti tulevat vertaisarvioituiksi. Oppilasprojektin opettajatiimin organisoima yhteissuunnittelu johtaa kaikkien opintojaksojen sisältöjen jatkuvaan arvioimiseen ja kehittämiseen.

Ammattiprojektin opettajatiimin muodostivat neljän projektiin kiinnitetyn opintojakson vastuuopettajat. Opintojaksot olivat järjestelmäläheinen ohjelmointi (5 op), tuotekehitys (5 op), yritystoiminnan perusteet (5 op) ja ammattiprojekti (5 op). Kuviossa 1 on kaaviokuva opintojaksojen implementoinnista projektiin.



Kuvio 1. Kaaviokuva kurssien integroimisesta Bit Factory – -ammattiprojektiin (Mielikäinen & Tepsa)

Opettajiimi kokoontui kevään ja syksyn kuluessa yhteisiin suunnittelupalaveriiniin, joissa rakennettiin projektin toteutussuunnitelmaa. Kuviossa 2. on esitetty karkean tason suunnitteludokumentti, jossa kuvataan projektien ja opintojaksojen aikataulutus ja vaiheistus. Projektin vaiheistukseksi valittiin opettajien päätöksellä projektinhallinnan ketterien menetelmien viitekehys Scrum. Vaiheistus on laajalti käytössä teollisuuden tietotekniikan ja etenkin ohjelmistojen tuotekehityksessä. Lapin ammattikorkeakoulun tieto- ja viestintätekniikan koulutus käyttää opetuksen viitekehystenä CDIO-toimintamallia. Ammattiprojektin toteutustapa soveltuu hyvin CDIO:n periaatteisiin (CDIO).



Kuvio 2. Bit Factory -toteutuksen ajoitus (Mielikäinen & Tepsa)

Kalenterimerkintöjen perusteella on yhteissuunnittelutapaamisia ollut arviolta kolme kertaa, yhteensä n. 10 tuntia. Lisäksi jokainen opettaja on vaihtelevassa määrin suunnitellut itsenäisesti opintojaksojensa henkilökohtaisten osuuksien sisältöä. Opintojakson toteutukseen osallistuneet henkilöt työskentelevät samassa avokonttorissa, joten epävirallisia asiaan liittyviä keskusteluita ja palaveriteita on ollut enemmänkin, mutta jälkikäteen niiden määrän arvioiminen on vaikeaa.

Opettavan henkilöstön työajan suunnitteluun hyödynnetään Lapin ammattikorkeakoulussa SoleOPS-suunnitteluohjelmaa. Bit Factory 2015 -projektin osalta oli kaikille opintojakson toteutukseen osallistuville opettajille varattu tuntiresurssia. Resurssin jakamisella mahdollistettiin myös yhteisien palaverien ja katselmointien sijoittaminen opettajien lukujärjestykseen. Kuviossa 3. on otos opettajien yhteisestä Ammattiprojektin toteutus -opintojaksosta. Ammattiprojektin toteutus -opintojakson lisäksi opettajilla oli omien opintojaksojen toteuttamiseen myös oma suunnitteluresurssi ja ammattiprojektin toteutus -opintojakson suunnittelu- ja toteutustunnit tarkoitettiin yhteisien katselmointien ja arviointien resurssiksi. Opettajat on myös teknisistä syistä kiinnitettävä SoleOPSissa toteutukseen, jotta tunnit saadaan lukujärjestyssuunnitelmassa järjestettyä yhtä aikaa.

Opettajien yhteispalaverit eivät näy opiskelijoiden työsuunnitelmassa eli lukujärjestyksessä. Ne merkitään kuitenkin SoleOPSin lukujärjestyssuunnitelmaan, mutta niihin on syytä tehdä lisämerkintä ”Opettajatiimi, Ei ryhmäkiinnitystä”. Projektiryhmien projektien katselmoinnit, Scrum-menetelmän terminologiaa käyttäen ns. ”sprintit”, sijoitettiin opiskelijoiden ja opettajien lukujärjestykseen. Käytännössä yksi ryhmä kerrallaan katselmoitiin ja samaan aikaan muut opiskelijat työskentelivät omissa projektiryhmissään itsenäisesti. Tiloja varattiin tarpeen mukaan yhtä aikaa useampia. Opiskelijoiden omaehtoinen projektityö mahdollistettiin SoleOPSissa lukujärjestystasolla merkinnällä ”Project Workshop”. Näihin merkintään SoleOPSin lukujärjestyssuunnitelmassa ”Ei opettajakiinnitystä”. Opettajan tuki on kuitenkin käytännössä lähes aina saatavilla. Tilavaraukset onkin pyrittävä saamaan lähelle opettajien työhuonetta, jotta tuki on aina lähellä.

Toteutus						
Palaus						
@Opintojakson toteutussuunnitelma						
Koulutusohjelma	Tietotekniikan koulutusohjelma (Kivaniemi)					
Ryhä	RS04719					
Opintovuosi	2. opintovuosi (2014-2015)					
Opintokohde	AMMATTIOPINNOT / Tuotteusprojekt- ja viritäyryssosaminen / RS047210 Ammattiprojektin toteutus					
Käsi	5,00 sp					
Vuodelle jaksotettu laajuus	5,00 sp					
Toteutuksen tunnus	14001					
Toteutus						
Ohjausohjelma	Perustieteiden					
Taloustieteiden	TELU I Teollisuuden ja luonnonvarojen osaamisala					
Ohjelmajärjestelmä						
Ohjelmajärjestelmä						
Sovellus vaihto-opiskelijalle	Ei					
Tarjotaan Lapin korkeakoulukonsernin opintoihin	Ei					
Tarjotaan avoimena AMK:in	Ei					
Jaksotus ja opettajat						
	Syky1	Syky2	Kev11	Kev2	Huono2	Koulunnsaika
	2	2	1			
Maika Mielikkinen (Vastuupettaja)						
Opetus	20	20	10		50	S1122 Tietotekniikan koulutus
Suunnittelu	30	20	10		60	3600 Opetus ja ohjeus
Juha Anjala						
Opetus	16				16	S1122 Tietotekniikan koulutus
Suunnittelu	0				0	
Aku Kesä						
Opetus	12	0	0		12	S1122 Tietotekniikan koulutus
Suunnittelu	0	0	0		0	
Tarmo Tapani						
Opetus	16	8	12		36	S1122 Tietotekniikan koulutus
Suunnittelu	0	0	0		0	3600 Opetus ja ohjeus
Anni Ylinen						
Opetus	4	0	0		4	S1122 Tietotekniikan koulutus
Suunnittelu	0	0	0		0	
Opiskelijat yhteensä	0	48	26	22	0	116
Opiskelijat yhteensä koko vuodelta	155	211	184	157	0	797
Yhteensä	0	98	48	32	0	178

Kuvio 3. Ammattiprojektin toteutus -opintojakson resursointi SoleOPS-ohjelmassa

Kuvion 3. toteutussuunnitelmassa opettajille varattiin opetusresurssia, joka mahdollisti projektialaverien katselmoinnit eli ”sprintit”. Lisäksi jokainen opettaja varasi omista opintojaksoistaan resurssin huhtikuun toisella viikolla järjestettyyn yhteiseen Bit Factory -tilaisuuteen, missä esiteltiin ja arvioitiin projektien tuotokset. Tilaisuudella simuloitiin teollisuudessa yleisen käytänteen mukaista messutapahtumaa ja tilana toimi Lapin AMKin Jokiväylän toimipisteen iso aula. Mukana arvioimassa oli myös Lapin ammattikorkeakoulun pLAB- ja Arctic Power -laboratorioiden henkilökunnan edustajia ja yrityselämän edustajana Lappset Group Oy:n laatuinsinööri Tuomo Vaarala.

Ammattiprojektin arvioinnin lisäksi jokainen yksittäinen opintojakso arvioitiin erikseen opintojakson toteutussuunnitelman mukaisilla arviointikriteereillä. Yhteissuunnittelun eräs kehittämiskohde voisi olla yhteisarviointi. Bit Factory 2015 -ammattiprojekti ensimmäistä kertaa toteutettunakin oli opettajien näkökulmasta hyvin onnistunut kokeilu. Opettajilta kerätyn palautteen perusteella saatiin arvokasta tietoa jatkokehityskohteiksi. Opettajien palautteessa todettiin mm. seuraavaa:

- Yhteissuunnittelu vaatii suunnitteluun käytettävän ajan sijoittamista opettajien lukujärjestykseen. Yhteisien palaveriaikojen löytäminen esimerkiksi viidelle henkilölle on hyvin haastavaa.
- Yhteissuunnittelu parantaa opintojaksojen suunnittelun laatua.
- Kurssien välinen koordinaatio ja synkronointi helpottuu.
- Alussa työmäärä tuntuu suurelta. Jos toteutuksen voi toistaa, seuraavien kertojen työmäärä mitä todennäköisimmin helpottuu. Tämä voi johtua myös siitä, että opettavan henkilöstön omat taidot opintojaksojen suunnitteluun kehittyvät.
- Opiskelijat joutuvat yhteistyön kautta kehittämään vuorovaikutustaitojaan. Myös opettajien toimintatavat ja yhteistyö kehittyvät.

Yhteisopettajuus ammattiprojekteissa on hyvin kehittävää ja tuo työn sisältöön toisaalta haastavuutta, mutta myös mielekkyyttä ja onnistumisen elämyksiä. Opettaja-tiimitoiminta on useimmille tekniikan alan opettajille mielekäs toimintatapa. Yhteisopettajuutta voidaan hyvin verrata projektityöskentelyyn. Yhteisopettajuus mahdollistaa opettajan työn kehittämisen. Omien opetusmenetelmien, opintojaksojen opintosisältöjen ja koko opetuksen yhteinen vertaisarviointi yhteisesti on osa ammattikorkeakoulujen nykyisyyttä ja tulevaisuutta.

Lähteet

Maisa Mielikäinen ja Tauno Tepsa. Katsaus tieto- ja viestintätekniikan koulutuksen CDIO-projekteihinkevällä2015.Verkkojulkaisu: <http://www.lapinamk.fi/fi/Tyoe-lamalle/Julkaisut/Lapin-AMKin-julkaisut?itemid=2119&showlocation=b2fo223d-fe53-44e1-9862-9c37021a82fa>

Lapin ammattikorkeakoulu. CDIO. Viitattu 17.11.2014.
<http://www.lapinamk.fi/fi/Opiskelijalle/Lomakkeet-ja-ohjeet/Alakohtaiset-lomakkeet-ja-ohjeet/Tekniikka/CDIO>

TYÖELÄMÄN KEHITTÄMISTÄ YHTEISOPETTAJUUDEN VOIMIN

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tarjota korkeakouluopetusta, joka tukee opiskelijan ammatillista kasvua ja samalla vastaa sekä työelämän että alueen kehittämistarpeisiin. Työelämäyhteistyötä tulee kehittää palvelemaan sen kaikkia osapuolia: aluetta, elinkeinoa, oppilaitoksia ja opiskelijoita. (Haanpää & Kaihua 2013; Sipponen 2011.) Lapin ammattikorkeakoulussa, matkailupalveluiden osaamisalan koulutuksessa, pyritään vastaamaan elinkeinon tarpeisiin erilaisten opintojen, kuten opinnäytetöiden, harjoittelujen, projektiopintojen sekä opintojaksolla toteutettujen toimeksiantojen kautta. Opinnot ovat volyymeiltaan ja kestoiltaan erilaisia, jolloin ne mahdollistavat tarttumisen erilaisiin työelämästä nouseviin toimeksiantoihin.

Tämä artikkeli esittelee yhden esimerkin Lapin ammattikorkeakoulussa, matkailupalveluiden osaamisalan koulutuksessa, toteutetusta opintokokonaisuudesta. Lähempään tarkasteluun artikkelissa nostetaan yhteisopettajuus ja työelämäyhteistyö. Ensin kerrotaan miten yhteisopettajuutta hyödyntäen suunniteltiin ja toteutettiin opintokokonaisuus. Toinen artikkelin näkökulma tarkastelee työelämäyhteistyötä ja miten sitä tässä esimerkkitaapauksessa kehitettiin kaikkia osapuolia palvelevaksi.

YHTEISOPETTAJUUTTA PARHAIMMILLAAN

Matkailupalveluiden osaamisalan koulutuksen opetussuunnitelmassa on opiskelijoille tarjolla kaksi vaihtoehtoista suuntautumisopintoa, Tapahtumanjohtaminen ja Matkailu- ja ravitsemispalveluiden konseptointi ja laadunhallinta. Molemmat opintopolut rakentuvat viidestä viiden opintopisteen opintojaksosta. Syksyllä 2015 toteutettiin Matkailu- ja ravitsemispalveluiden konseptointi ja laadunhallinta -opintopolku, jonka kolme ensimmäistä opintojaksoa suunniteltiin yhteisopettajuuden avulla yhteiseksi kokonaisuudeksi. Opintopolulla kehitettiin työelämäyhteistyötä Tankavaaran Kultakylän kanssa.

Yhteisopettajuus voi etenkin alussa tuntua työläältä. Kun toiminnasta saa kokemuksia, alkaa se pikkuhiljaa hioutua yhteen. Yhteisten toimintamallien löytymisessä auttaa opettajuuden ja opettamisen erilaisten tapojen pohtiminen yhdessä. Parhaimmillaan

yhteisopettajuus selkiyttää kokonaisuutta, vähentää turhia yksinäisiä kokeiluja ja parantaa opetuksen laatua. Onnistuakseen yhteisopettajuus vaatii osapuolien samansuuntaisia näkemyksiä ja tapoja toimia. Myös opettajien keskinäiset suhteet vaikuttavat yhteistyön toimivuuteen. (Poikela & Sassi 2013.)

Matkailualan konseptointi ja laadunhallinta -opintopolulle oli kiinnitettyä viisi opettajaa, kun keväällä 2015 lähdettiin suunnittelemaan yhteistä kokonaisuutta. Ajatus yhteisopettajuudesta nousi opettajilta, joilla oli henkilökohtaista mielenkiintoa toteuttaa laaja opintokokonaisuus ja kehittää työelämää. Opettajatiimi oli aiemminkin työskennellyt yhdessä, mikä edisti yhteisopettajuuden syntymistä. Yhteistyön alussa tavattiin jo keväällä 2015 ja keskusteltiin aiemmin pidettyjen opintojaksojen hyvistä käytännöistä ja siitä, miten opintopolusta muodostuisi toimiva kokonaisuus. Mukaan haluttiin vahva työelämäsidoksensa ja kumppaniksi valikoitui Tankavaaran Kultakylä, jonka tarpeet vastasivat hyvin opintopolun sisältöihin.

Opintopolun opiskelijat olivat toisen ja kolmannen vuosikurssin monimuoto-opiskelijoita. Monimuoto-opinnoissa hyödynnetään laajasti verkko- ja etäopiskelun nykyaikaisimpia mahdollisuuksia ja opiskelu onnistuu joustavasti elämän eri vaiheissa, kuten työn ohessa sekä ajasta tai paikasta riippumatta (Lapin AMK 2015). Monimuoto-opiskelu haastaa sekä opettajia, opiskelijoita että elinkeinoja etsimään uudenlaisia ratkaisuja työelämäyhteistyöhön, koska opiskelijat opiskelevat pääosin virtuaalisesti. Opintopolulla näitä haasteita ratkaistiin esimerkiksi vierailemalla yrityksessä, perustamalla Facebook-ryhmä, jossa jäsenenä olivat toimeksiantaja ja opiskelijat, sekä pyytämällä toimeksiantajaa mukaan virtuaalisesti tapahtuvaan tehtävänohjaukseen.

Uuden laajan kokonaisuuden suunnitteluun kului yllättävän paljon aikaa, mutta etukäteissuunnittelun avulla opintopolku eteni jouhevasti eteenpäin. Oppimista tukemaan luotiin kehittävä arviointi, jolloin opiskelijat saivat kehittävästä palautteesta koko opintopolun ajan. Suunnittelutapaamisissa keskusteltiin muun muassa yhteisistä pelisäännöistä ja tasa-arvoisesta arvioinnista. Toimeksiannon tavoitteena oli olla selkeä kokonaisuus, joka tarjosi opiskelijoille kehittymismahdollisuuksia. Suunnittelun loppuvaiheessa vastualueet jaettiin kunkin asiantuntijuuden mukaan. Opintopolun kriittisissä kohdissa, kuten opintojakson aloituksessa, yritysvierailussa ja toimeksiannon tuotosten esittelyssä, opettajat työskentelivät yhdessä. Opettajien kokoonpano vaihteli opintojaksolla toiminnallisuuden mukaan, esimerkiksi työpajoissa ja tehtävänohjauksissa oli kaksi opettajaa mukana.

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN MUOTOJA KEHITTÄEN

Työelämäyhteistyö on ammattikorkeakoulujen yhteistyötä elinkeinon kanssa, jossa koulutuksen kautta voidaan kehittää työelämän toimintamalleja ja syventää opiskelijoiden ymmärrystä teorian tiedon hyödyntämisestä käytännössä. Tärkeää on tiivis

vuorovaikutus toimijoiden välillä ja osapuolien sitoutuminen yhteistyöhön. Onnistukseen työelämäyhteistyö vaatii aikaa ja panostusta niin opettajilta, toimeksiantajalta kuin opiskelijoiltakin. Työelämäyhteistyön kehittämisen haasteina ovat usein työelämän ja oppilaitosten erilaiset tavoitteet. Tarvitaan yhteinen ymmärrys siitä, että vaikka opiskelijoilla voi tehtävän tekemiseen kulua pidempi aika, saattavat he päätyä mielenkiintoisiin ratkaisuihin, jotka tarjoavat uusia näkökulmia yrityksen toimintaan. Jotta työelämäyhteistyössä saavutettaisiin taso, jolla kaikki osapuolet voivat kehittyä, tarvitaan kanssakäymiseen hienotunteisuutta ja ennakkoluulottomuutta. (Haanpää & Kaihua 2013; Salonen 2010; Sipponen 2011.)

Luottamus on avainasemassa työelämäyhteistyössä. Opettajien on uskallettava luottaa opiskelijoiden osaamiseen ja sitoutumiseen ja antaa heille tilaa oppia ja vaikuttaa asioihin. Toimeksiantajan on luotettava opiskelijoihin sekä opettajiin ja uskallettava kertoa avoimesti toiminnastaan niin hyvistä asioista kuin haasteistaan, jotta saadaan luotua avoin luottamuksen ilmapiiri. Luottamuksellisten suhteiden syntyminen luo edellytyksiä pitkäkestoiselle yhteistyölle. Luottamuksella saadaan aikaiseksi myös innostus ja motivaatio, joiden avulla opiskelijat saavuttavat hyvät tuotokset. (Haanpää & Kaihua 2013; Peisa 2010; Sipponen 2011.)

Tankavaaran Kultakylän tavoitteena oli kehittää toimintaansa ja konseptiaan pitkällä aikavälillä. Yhteistyö aloitettiin kolmen tehtävän kautta, joista muodostui opintopolun laajuinen toimeksianto. Ennen opintojakson alkua opettajat laativat yhdessä Tankavaaran Kultakylän henkilökunnan kanssa ensimmäisen tehtävän, jossa opiskelijat määrittivät toimeksiantajan identiteettiä asiakkaan näkökulmasta. Ryhmissä tehtävää toimeksiantoa tuettiin henkilökohtaisilla tehtävillä, luennoilla, työpajoilla sekä tehtävänohjauksilla, jotka vahvistivat opiskelijoiden teoreettista osaamista aiheeseen ja kannustivat opiskelijoiden työskentelyä.

Vierailu Tankavaaran Kultakylään herätti paljon odotuksia. Vierailun aikana purettiin yhdessä toimeksiantajan, opiskelijoiden sekä opettajien kanssa toimeksiannon ensimmäisen tehtävän tuotokset. Opiskelijoiden rakentamaa identiteettiä peilattiin yrityksen omiin näkemyksiin sekä siihen, millaisena he haluaisivat näyttäytyä asiakkaalle. Vierailun aikana opiskelijat muodostivat yrityksen henkilökunnan kanssa toimeksiannon toisen ja kolmannen tehtävän opettajien ohjatessa. Tämä menetelmä poikkesi perinteisestä tavasta, jossa opettajat etupainotteisesti laativat tehtävät opiskelijoille. Nyt opiskelijoilla oli mahdollisuus muodostaa omaa oppimista ja kehittymistä tukeva tehtävä, joka vastasi myös toimeksiantajan tarpeisiin kehittää toimintaansa. Toimeksianto rakentui opintojakson tavoitteiden ympärille ja tuotoksena syntyi erilaisia ratkaisuehdotuksia yrityksen konseptin kehittämiseksi. Tehtävien tekemistä tukivat henkilökohtainen tehtävänohjaus ja tietoperustan vahvistaminen luentojen ja kirjallisuuden avulla.

Ennen opintopolun alkua käytiin toimeksiantajan kanssa monia keskusteluja siitä, miten oppimistehtävissä opintopolun sisällöt ja toimeksiantajan tarpeet kohtaavat. Keskustelujen pohjalta luotiin yhteinen näkemys, joka mahdollisti opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuden toimeksiannon sisältöön. Innostus yhteistyöhön oli ilmeinen, niin opiskelijoilla, toimeksiantajalla kuin opettajillakin.

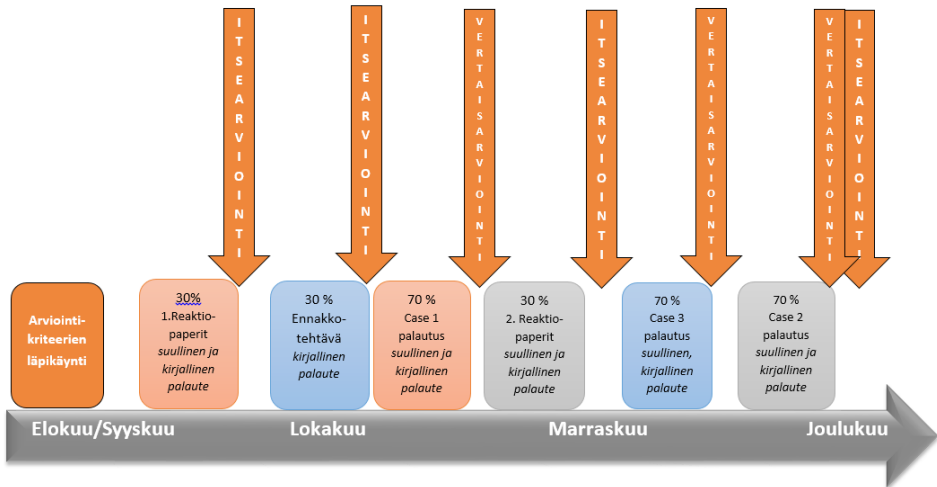
KEHITTÄVÄ ARVIOINTI OPPIMISEN TUKENA

Kehittävä arviointi voidaan nähdä lähestymistapana, jossa peruseriaatteena on, että arviointitietoa hyödynnetään välittömästi arvioitavan kohteen kehittämiseen. Ero perinteisempiin arviointimalleihin on siinä, että kun yleensä opiskelijoiden tehtäviä arvioidaan opintojakson loputtua, annetaan kehittävässä arvioinnissa palautetta jatkumona, joka tukee mahdollisimman hyvin oppimista. Ideaalia on, että arviointi kiinnittyy suunnitteluun ja toimintaan sekä toiminnan kehittämiseen, jolloin se lisää oppimisen merkitystä. Näin arviointi kulkee luonnollisesti toiminnan rinnalla, kuullen siihen kiinteänä osana. (Mäkinen 2008; Toivonen & Valkama 2008.)

Kehittävässä arvioinnissa korostuu toiminnan ja arvioinnin vuoropuhelu, jossa osallistetaan opiskelijat vahvaksi osaksi arviointia. Näin ollen oman osaamisen pohtimisen merkitys kasvaa. (Kangastie 2013; Toivonen & Valkama 2008.) Kun mukaan otetaan vielä työelämäyhteistyö, saadaan kehittävästä arvioinnista monisuuntaista, yhteisöllistä toimintaa. Kehittävässä arvioinnissa mukana olevat osapuolet luovat yhteisen näkemyksen toiminnasta sekä siitä, mihin suuntaan sen tulisi edetä. Monisuuntaisen kehittävä arvioinnin yhteydessä myös opettajalle tuleva palaute on merkityksellistä. Palautetta saatuaan opettaja voi joutua suunnitelmistaan huolimatta muuttamaan toiminnan suuntaa kesken kaiken, jos esimerkiksi huomataan, ettei haluttua osaamista synny tai se syntyisi helpommin toisella tavalla toimimalla.

Opintopolun toimeksiannon eteneminen suunniteltiin mielekkääksi ja palautteen antaminen sekä sen muodot määriteltiin vahvistamaan opiskelijan oppimisprosessia. Kokonaisarvioinnin muodostuminen vaati monien vaihtoehtojen pohdintaa. Kokonaisuuden arvioinnissa korostuivat opettajien ja toimeksiantajan arvioinnin sekä opiskelijoiden itse- ja vertaisarvioinnin merkitys. Alla on kuvia opintopolulle suunnitellusta kehittävästä arvioinnista ja sen etenemisestä.

SYKSY 2015: Matkailualan konseptointi ja laadunhallinta -opintopolku



Kuvio 1. Kehittävä arviointi Matkailualan konseptointi ja laadunhallinta -opintopolulla (Kaihua, H. 2015)

Koska kokonaisuus muodostui kolmesta opintojaksosta, merkittiin ne ja niiden tehtävät kuvion aikajanalle eri väreillä. Jokaisen tehtävän kohdalle on merkitty se, millaista palautetta siitä saa, sekä prosenttiosuus, joka kertoo tehtävän painoarvon opintojakson kokonaisarviointissa. Kuvioista käy ilmi, milloin itse- tai vertaisarviointin merkitys korostuu. Lisäksi opiskelijat saivat palautetta keskeneräisistä tehtävistään tehtävänohjauksissa.

Kehittävä arviointi korostaa työelämän roolia oppimisen ja osaamisen tuottamisessa ja niiden arvioinnissa. Monesti korkeakoulussa käytetyt arviointimenetelmät tarkastelevat opiskelijan oppimista yksisuuntaisesti, opettajan näkökulmasta. Työelämän kiinnittäminen opiskelijan oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen edellyttää työelämän sitoutumista kiinteäksi osaksi arviointia. (Kangastie 2013.)

YHTEENVETO

Sekä yhteisopettajuudessa että työelämäyhteistyössä tärkeintä on, että yhteistyön osapuolet, opiskelijat mukaan lukien, jakaisivat yhteisen näkemyksen käsiteltävistä asioista. Tavoiteltavaa on, että kaikki osapuolet voivat oppia ja kehittyä yhdessä. (Haanpää & Kaihua.) Opintopolun opettajatiimissä jokaisella oli oma vastuualueensa asiantuntijuuteensa liittyen. Kuitenkin yhdessä ”opettamisen” tilanteista saatiin luotua selkeitä ja keskustelevia, osapuolien vuoropuhelun kautta toisiaan täydentäviä tilaisuuksia, jotka ovat yhteisopettajuutta parhaimmillaan ja motivoivat siihen jatkossakin.

Onnistunut työelämäyhteistyö on pitkäaikaista ja pitkäjänteistä kumppanuutta oppilaitoksen ja elinkeinon välillä. Yhteistyö Tankavaaran Kultakylän kanssa oli tarkkaan

suunniteltua, ja siihen kului aikaa ja voimavaroja. Työelämäyhteistyö onnistui erinomaisesti ja kaikilla osapuolilla on halu jatkaa yhteistyötä seuraavalla lukukaudella. Syventyneen yhteistyön tuloksena yrityksen kokonaisvaltainen kehittäminen on mahdollista ja osapuolet pääsevät hyödyntämään ja kehittämään ammattitaitoaan.

Lähteet

Lapin ammattikorkeakoulu. 2015. Mini hakijan opas 2015. Viitattu 29.10.2015.
http://issuu.com/lapinamk/docs/lapinamk_mini_hakijan_opas_2014.

Haanpää & Kaihua. 2013. Näkökulmia matkailualan työelämäläheiseen kehittämiseen Lapissa. Teoksessa M. Haanpää, M. Hakkarainen & H. Kaihua (toim.), Oppiva matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kangastie H. 2013. Kehittävä arviointi osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessa. H. Kangastie (toim.) Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen hyvinvointialalla – kokemuksia ja käytänteitä uudesta oppimistavasta. Rovaniemi: Rovaniemen ammattikorkeakoulu julkaisusarja C 41.

Mäkinen, S. 2008. Kohti entistä ehompaa oppilaanohjausta. Vuosia 2008 – 2010 koskevien oppilaanohjauksen kehittämissuunnitelmien analyysi. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Peisa, S. 2010. Oppimista työelämän kanssa. Käsitteitä ja käytäntöjä. Vantaa: Haaga-Helian julkaisusarja, puheenvuoroja 2/2010.

Poikela & Sassi. 2013. Opetuksen työkuulttuuri muutoksessa – matkailualan opettajien kokemuksia opintojaksojen yhteistoteutuksista. Teoksessa M. Haanpää, M. Hakkarainen & H. Kaihua (toim.), Oppiva matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Salonen, P. 2010. Työelämäyhteistyö framille! Näkökulmia ammattikorkeakoulun ja työelämän välisen yhteistyön rakentamiseen ja toiminnan arviointiin. Vaasa: KeskiPohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Sipponen, M. 2011. Matkalla unelmiin – työelämäpolkujen kehittäminen restonomiopinnoissa. Rovaniemi: Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C nro 28.

Torvinen, L & Valkama, H. 2008. Yksivuotinen puntarissa. Kehittävää arviointia opettajan koulutuksen arjessa. Vantaa: Haaga-Helian julkaisusarja Puheenvuoroja 5/2008.

Maija Koponen, Heidi Minkkinen, Tiina Mäntylä, Annamari Pudas,
Marjatta Puustinen, Tiina Siro & Anitta Örn

INFORMAATIOLUKUTAITO TYÖELÄMÄTAIDOKSI

Lapin korkeakoulukirjasto toimii opiskelijoiden oppimisympäristönä ja tarjoaa tietoa-aineistojen lisäksi myös ohjausta tiedon hankintaan. Tiedonhankintataidot ovat osa laajempaa informaatiolukutaidon (IL) kokonaisuutta. Informaatiolukutaito on tiedon löytämisen lisäksi kykyä arvioida, soveltaa ja jakaa löydettyä tietoa. (ACRL 2000.)

Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet määriteltiin uudelleen 2015 julkaistussa IL-opetuksen toimintakehyksessä (framework). Kehyksiä määriteltäessä pyrittiin ottamaan huomioon sosiaalinen tietoympäristö, jossa tämän päivän tiedonhakijat toimivat. (ACRL 2015.) Uusi informaatiolukutaidon suositus korostaa lisäksi opiskelijan roolia aktiivisena toimijana ja tiedon tuottajana erilaisissa konteksteissa. On esitetty, että sosiaalisen median myötä informaatiolukutaito-käsitteen rinnalle tulisi nostaa ajatus metalukutaidosta, joka yhdistää erilaiset lukutaidot kuten medialukutaidon, digitaalisen lukutaidon, TVT-lukutaidon ja visuaalisen lukutaidon. (Syvälahti & Asplund 2015.)

Tässä artikkelissa tavoitteena on esitellä, millaista kirjaston IL-ohjaus ja -opetus ovat nykyään ammattikorkeakouluympäristössä sekä hahmotella, miten tarpeet ja toteutukset muuttuvat uusien opetussuunnitelmien ja IL-sisältöjen myötä. Havainnollistamme esitystämme myös opiskelijoiden näkemyksillä IL-opetuksen nykytilasta, kehitystarpeista sekä työelämään liittyvien IL-taitojen kehittämisestä.

IL-opetus nyt

Informaatiolukutaidon opetuksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan kehittymistä asiantuntijaksi. Lapin AMKin opetussuunnitelmassa olevan IL-opetuksen lisäksi opiskelija saa ohjausta kirjaston asiakaspalvelussa. Tarpeet vaihtelevat, mutta perinteisesti pyritään kehittämään asiakkaan taitoja omatoimiseen tiedonhakuun linjassa IL-opetuksen kanssa. Esimerkiksi oppimisympäristöiden tiedonhaun ohjauksia varten

opiskelija voi varata ajan informaattikolle. Myös verkko-ohjaukseen on erilaisia mahdollisuuksia, mikä palvelee erityisesti aikuis- ja etäopiskelijoita.

Tiedonhankinta ja IL-opetus ovat vakiintuneet AMK-opetussuunnitelmiin, ja opetus tavoittaa kaikki AMK-opiskelijat. Laajuudessa ja toteutustavoissa on eroja eri koulutusten välillä. Rovaniemellä siirryttiin jo vuoden 2013 opetussuunnitelmassa ongelmaperustaiseen oppimisenäkemykseen eli opiskelija hakee itse kuhunkin oppimistehtävään tarvitsemansa tiedon. Kemi-Torniossa osaamis- ja ongelmaperustaisuuteen ollaan siirtymässä uuden opetussuunnitelman myötä.

Ensimmäisen vuoden opiskelijat tutustuvat aluksi korkeakouluunsa, korkeakoulussa opiskeluun ja alaansa. Näissä osansa on myös kirjastolla ja kirjastopalveluilla. IL-opetuksessa lähdetään tutustumaan keskeisiin kirja- ja artikkeliaineistoihin ja niiden arviointiin. IL-opetuksen ajoittuminen vaihtelee eri koulutuksissa, mutta lähes kaikki opiskelijat saavat ohjausta myös opinnäytetyön tiedonhakuun.

Haastattelimme artikkeleita varten opintojen eri vaiheissa olevia opiskelijoita eri koulutusaloilta. Opiskelijoiden mukaan opintojen alussa oleva tiedonhankinnan ohjaus on ollut tarpeellista: kirjaston kokoelmätietokanta ja muut keskeiset kotimaiset aineistot ja niiden käytön hallinta ovat auttaneet hyvin alkuun. Osalla opiskelijoista on myös ollut heti syksyllä tai viimeistään keväällä opastusta oman alan aineistoihin. Haastatteluissa tuli esiin myös tarpeita saada enemmän ohjausta jo ensimmäisen vuoden aikana – toki tarpeet vaihtelivat koulutuksittainkin. Tärkeää on myös herätellä opiskelijoita huomaamaan tiedonhankinnan merkitys.

Tiedonhaun osaamisen tärkeyttä voisi painottaa. Olisi tärkeää osata muutkin tiedonhaut kuin pelkkä Googlen käyttö. (Tietotekniikan opiskelija, 2. vuosi)

Varsinkin aloittavien opiskelijoiden mielestä opinnäytetyön aloittaminen voi olla se ajankohta, jossa tiedonhankinnan ohjausta orientaatiovaiheen lisäksi tarvitaan. Opetussuunnitelmissa koulutukset ovatkin yleensä sijoittaneet IL-osuuden johonkin sellaiseen opintojaksoon, joka muutenkin tukee opinnäytetyön valmistelua ja toteuttamista. Toisaalta ne, jotka opinnäytettään jo laativat, painottavat kiinnittämään huomiota tiedonhankintataitojen kehittämiseen koko opintojen ajan:

Olihan niistä [tiedonhausta] siinä tutkimusvaiheen kurssilla, mutta jos et sää ala siinä heti tekeen niin ne ehtii unohtaa, ajoitus on aika tärkeä. Siinä [peruskurssi] vaiheessa ei vielä tiennyt mihin kaikkeen tarvii, se oli vielä niin alussa -- opiskelijat pitäisi herätellä, antaa esimerkkejä -- kertausta jonkin kurssin yhteydessä --. Vanhempi kurssilainen olisi voinut kertoa kokemuksia, kuinka tärkeä on opetella hakujen tekemistä heti ja koko ajan. Taidot unohtuu. -- sitä vaan ajatteli, että kyllä mää sitten otan selvää. Kurssilla missä opetettiin näitä hakuja, se että jos et sää niitä tee käytännössä,

et oikeasti hae ja sulla ei ole motiivia hakea silloin, vaan kuhan jotakin kättelet, ei siitä saa samalla lailla irti. (Hoitotyön aikuisopiskelija, 3. vuosi)

Sosiaalialalta keväällä 2015 valmistuneen opiskelijan mukaan tiedonhankinta pitäisi liittää koko opetukseen, sitä pitäisi olla enemmän ja/tai ennen kaikkea useammin opintojen aikana, muistutusta pitkin matkaa. Hyvänä esimerkkinä opiskelija pitää yhtä opettajaa, jonka tunneilla saatetaan yhdessä mennä kirjastoon. Siellä tehdään tehtäviä ja haetaan aineistoja, jotka myös yhdessä arvioidaan. Opiskelijan mielestä tämä saisi yleistyä, jotta opetus ei olisi vain kalvosulkeisia luokissa.

IL-osaaminen työelämässä

Ammattikorkeakoulun IL-opetuksen suuntaa määrittävät myös työelämän ja työn tekemisen mallien kehittyminen. Lapin AMKin IL-opetuksella pyritään tarjoamaan korkeakoulusta valmistuneelle opiskelijalle IL-taidot, joilla tuodaan työelämään uutta osaamista.

Työelämän tiedonhankinnassa korostuu tiedon tehokas käyttö, hyvät tiedonhallintataidot, ajan tasalla pysyminen ja tiedon kriittinen arviointi. Tiedon sosiaalinen puoli painottuu: tietoa prosessoidaan tiimeissä ja jaetuissa aktiviteeteissä. (Williams, Cooper & Wavell 2014.)

Tiedonhankinnan kurssi soveltuu myös työelämätaitojen opiskeluun. Sieltä saa pohjaa kriittiseen ajatteluun ja auktoriteettien tunnistamiseen. Työelämässä tiedonhankintataitojen tarve riippuu alasta, mutta yleisesti esimerkiksi lakipykälät on hyvä löytää. Kansainvälisissä hommissa luotettavan lähteen löytäminen on tärkeää. Verkostot ja niiden käyttö tiedonhankinnassa on tärkeä työelämätaito. Työelämässä on tärkeä tunnistaa ja tietää myös työpaikan sisäiset tiedonlähteet. (Liiketalouden opiskelija, 3. vuosi)

Työelämän tiedonhankinnalle on tyypillistä myös se, että tekstuaalinen, sosiaalinen ja fyysinen tieto ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tekstipohjainen tieto sisältää muun muassa alan käsitteet ja teoriapohjan. Sosiaalinen tieto syntyy vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa. Fyysinen tieto on kokemuksellista, aistein havaittua tietoa. (Hakala & Puttonen 2008; Lloyd & Somerville 2006.)

Teen nyt töitä sairaanhoitajan sijaisena ja joka päivä minun pitää hakea jonkinlaista tietoa; joko lääkkeitä tai sairauksista. - - Tiedon etsimisessä tarvitsemme luotettavia lähteitä. Hoitotyössä käytettävä tieto tulee olla tutkimukseen pohjautuvaa. - - Hoitotyötä tehdessä saan tietoa työkavereilta, he kertovat mielellään, jos vain osaan kysyä. Heidän antamassa tiedossa on kokemuksen tuomaa tietoa, mutta joskus heidän tieto on vanhentunutta. Minulla vasta opiskelleena on viimeisin tieto asiasta. - -

Havainnoimisen taito on myös tärkeä hoitotyössä. Samalla kun mittailen potilaan verenpainetta, voin kiinnittää huomion hänen hengitykseen tai kasvojen väriin tai huomaan, kun pissan väri on muuttunut. Se mitä näen, haistan, tunnen tai kuulen kertovan hyvin paljon potilaan tilasta. (Hoitotyön opiskelija, 3. vuosi)

IL-opetus tulevaisuudessa

IL-opetus elää opetussuunnitelmatyön mukana. Lapin AMKissa työn alla oleva uusi osaamis- ja ongelmaperustainen opetussuunnitelma avaa myös IL-opetukseen uusia mahdollisuuksia. IL-taidot sisältyvät kaikille yhteisiin kompetensseihin. Uusi opetussuunnitelma vuodelle 2017 kokoaa yksittäiset opintojaksot laajemmiksi osaamiskokonaisuuksiksi, mikä mahdollistaa erilaisten työelämälähtöisten oppimis- ja kehittämisprojektien nivoutumisen opintoihin luontevasti.

Haasteitakin riittää. Uuden opetussuunnitelman sisältöä on työstetty eri koulutuksissa työryhmissä. Yhteisten kompetenssien osalta työryhmissä on tiedostettu haastateltujen opiskelijoidenkin esiintuomat kehittämiskohteet. Koulutuksissa, joissa taitoja on opeteltu yksittäisillä kursseilla, kurssit ovat jääneet irrallisiksi muusta opetuksesta.

Jotta informaatiolukutaidosta muotoutuu opintojen läpi kulkeva yhteinen prosessi, tarvitaan määrätietoista yhteistyötä IL-opetusta tarjoavan kirjaston ja muun opetuksen välillä. Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa aineopintojen (substanssiosaamisen) ja yhteisten kompetenssien kiinnittymisen tiiviisti yhteen esimerkiksi oppimistehtävien suunnittelun osalta. Samassa oppimistehtävässä voidaan siten arvioida sekä ammatillisen osaamisen että esimerkiksi IL-taitojen kehittymistä. Uusi opetussuunnitelma tarjoaa tällä tavoin myös mahdollisuuden taitojen kertaamiseen ja oppimiseen pitämällä aikavälillä.

Tulevaisuudessa informaatiolukutaidon opetus suuntaa tiedonhankintataitojen lisäksi enemmän tiedon tuottamisen ja jakamisen tukemiseen, kuten uusi toimintakehys (ACRL 2015) hahmottelee. Työelämässä tiedon tuottaminen ja jakaminen tapahtuu yhä enemmän verkostoissa. Jatkossa IL-osaamisen sisältöjä ja tavoitteita tuleekin tarkastella tästä näkökulmasta yhteistyössä informaattikkojen, muun opetushenkilökunnan ja työelämän kanssa.

IL-taitojen ohjauksen tulee lähteä opiskelijoiden tarpeista. Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimisprosessi tulee nostaa esiin metalukutaitoineen. Oppimisprosesseja tukevat teknologia- ja tilaratkaisut tulee nekin huomioida kokonaisuutta suunniteltaessa.

Uusi teknologia ja monipuolistuvat tiedonlähteet edellyttävät myös kirjastohenkilöstön osaamisen jatkuvaa päivitystä. IL-opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden tulee olla selvil-

lä kaikilla kirjastossa työskentelevillä, jotta opiskelijoiden ohjaaminen paitsi opetus-tilanteissa myös asiakaspalvelussa tukee IL-taitojen kehittymistä. Uudet informaatiolukutaidon kehykset toimivat opetuksen ja ohjauksen matkaoppaana.

Uusi opetussuunnitelma tulee voimaan parin vuoden päästä, mutta tulevaisuudessaakin haasteena on tehdä informaatiolukutaidosta opintojen läpi kulkeva yhteinen prosessi.

Lähteet

ACRL 2000. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Viitattu 1.10.2015 <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>.

ACRL 2015. Framework for Information Literacy for Higher Education. Viitattu 31.8.2015 <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

Hakala, H. & Puttonen, K. 2008. Kun korvantaustoja kuumottaa: Tiedonhankinta työelämässä. *Osaaja.net*.4/2008.

Viitattu 30.9.2015 <http://www.uasjournal.fi/index.php/osaaja/article/view/173/349>.

Lapin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman 2017 laatimisen perusteet. Lapin ammattikorkeakoulu, Rovaniemi. 29.4.2015.

Lloyd, A. & Somerville, M. 2006. Working information. *Journal of Workplace Learning* 3/2006, 186–198. Viitattu 30.9.2015 <http://dx.doi.org/10.1108/13665620610654603>.

Syvälähti, K. & Asplund, J. 2015. Kansainväliset informaatiolukutaidon osaamista-voitteet muuttuivat – mitä, miksi ja miten? *Signum* 2/2015, 9–13.

Williams, D., Cooper, K. & Wavell, C. 2014. Information Literacy in the Workplace: an annotated bibliography. Robert Gordon University. *InformAll*. Viitattu 30.9.2015 <http://www.researchinfonet.org/wp-content/uploads/2014/01/Workplace-IL-annotated-bibliography.pdf>.

KOHTI VIRTUAALIKAMPUSTA

Tausta ja nykytila

Ammattikorkeakoulu kehittää virtuaalikampusta osana Etäisyysien hallinnan – strategista painoalaa. Vision mukaan Lapin ammattikorkeakoulu on vuonna 2020 Suomen arvostetuin virtuaalikampus, joka tarjoaa luovia oppimisen ja TKI-toiminnan ratkaisuja. Tässäpä meille haastetta.

Mikä se virtuaalikampus sitten on? Vaikea määritellä hyvin lyhyesti. Pitkän ajan kehittämistavoitteena on, että virtuaalikampus tarjoaa opiskelijoille samat palvelut kuin fyysisetkin kampukset. Virtuaalikampus tarjoaa tarkoituksenmukaisia työkaluja ja palveluita asiakaslähtöisten verkko-oppimusratkaisujen tuottamiseen ja TKI-toimintaan. Virtuaalikampuksen palvelut mahdollistavat ja tukevat hajautettua, monikanavaista työskentelyä ja viestintää sekä mahdollisuuksia joustavaan osallistamiseen ja osallistamiseen (opiskelijat, henkilöstö, työelämä, kumppanit) sekä avoimeen viestintään.

Itse hahmotan virtuaalikampuksen eräänlaisena sateenvarjona, joka kokoaa verkko-opetuksen palvelut ja palveluiden ympärillä tapahtuvan kehittämistyön. Itse asiassa virtuaalikampuksen kehittämisen suuntaviivat määrittivät hyvin pitkälle henkilöstö ja osin myös opiskelijat. Virtuaalikampuksen kehittämisen taustaksi käytiin koulutus/yksikkökierros keväällä 2014, jonka tavoitteena oli selvittää verkko-opetuksen nykytilaa ja kehittämishaasteita. Tiedon keräämisessä käytettiin työkaluna SWOT-analyysia. Informantteina toimivat alojen/yksiköiden valitsemat henkilöt (N= noin 60). Kierroksen tulosten pohjalta määriteltiin useita AMK-tasoisia kehittämiskohteita, jotka sisältävät useita pienempiä osahankkeita. Nämä ovat siis muodostaneet virtuaalikampuksen kehittämisen ytimen kahtena viime vuonna. Osahankkeiden tavoitteet vaihtelevat hyvin konkreettisista pienistä toimenpiteistä useita vuosia kestäviin kehittämisprosesseihin.

Virtuaalikampusta rakentamassa

Tässä osiossa esitellään virtuaalikampuksen kehittämisen muutamia osa-alueita.

Alakierroksen aikana nousi selkeästi esille *tarve lisätä verkko-opintotarjontaa joustavampien opintopolkujen luomiseksi*. Siitäkin huolimatta, että ammattikorkeakoulussa suoritetaan reilut 40 000 opintopistettä virtuaaliopintoina vuonna 2014. Yhtenä ratkaisuna luotiin nk. non-stop-verkko-opintotarjontaa, josta opiskelija voi ottaa pakollisia ja valinnaisia opintoja haluamaan ajankohtana. Todellisuudessa siinä, kuinka ajasta ja riippumattomia toteutukset lopulta ovat, on hieman vaihtelua. Osana tätä kokonaisuutta pilotoitiin myös muutamalla opintojaksolla käänteisen luokkahuoneopetuksen (flipped classroom) menetelmää. Opiskelijapalautteet näistä opintojaksoista olivat varsin positiiviset ja rohkaisivat laajentamaan käänteisen opetuksen soveltamista.

Tällä hetkellä verkko-oppimateriaalit ovat opettajien suljetuissa ympäristöissä tai tietovarannoissa ja jokainen tekee omat materiaalinsa. On olemassa selkeä tarve lisätä yhteistä oppimateriaalituotantoa ja materiaalien yhteiskäyttöä. Tämän lisäksi olisi hyvä julkaista parhaita oppimateriaaleja (OER, Open Educational Resources) avoimesti verkossa. Tämä vahvistaisi mielikuvaa ammattikorkeakoulusta verkko-opetuksen edelläkävijänä. Lisäksi palveluliiketoiminnan puitteissa olisi kyettävä tuotteistamaan maksullisia verkkokoulutustuotteita verkkokaupan kautta ostettavaksi.

Ammattikorkeakoulun kaikilla koulutusaloilla on monimuotokoulutuksessa alan erityispiirteet huomioiva *verkko-opetuksen toteutusmalli*. Monimuotokoulutukset toteutetaan verkossa 60-100 % alasta riippuen. Pääosassa koulutuksia on varsin toimiva toteutusmalli, vain muutamassa on kokonaisvaltainen uudistamistarve. Kaiken kaikkiaan kehittämisen painopiste onkin verkko-opintojen laadun kehittämisessä ammattikorkeakoulun oppimisenäkemyksen suuntaisesti.

Osana virtuaalikampuksen kehittämistä on järjestetty useilla osaamisaloilla *opettajien tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttökoulutuksia*. Osaamisen kehittämistarpeet ovat nousseet opettajien esittämistä tarpeista, kehityskeskusteluista ja opiskelijapalautteista. Koulutusten painopiste on ollut verkko-opetuksen vuorovaikutteisuu- den ja yhteisöllisyyden lisäämisessä.

Henkilöstön digitaalisen ja pedagogisen osaamisen kehittäminen pohjautuu ammattikorkeakoulun oppimisenäkemyksen implementointiin. Henkilöstön osaamista suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppijalähtöisiä oppimiskäytäntöjä digitaalisissa ympäristöissä lisätään osana virtuaalikampuksen kehittämistä. (Verkko)pedagogiikka on osaamista luoda oppijalähtöisiä oppimis- ja ohjauskäytäntöjä verkko-oppimis-

ympäristöissä sekä taitoa käyttää työvälineitä ja menetelmiä mielekkäästi ja tarkoituksenmukaisesti.

Toimintamallien ja osaamisen kehittämisen rinnalla testataan ja pilotoidaan uusia teknologioita. Esimerkiksi YAMK-koulutuksessa pilotoitiin *GoogleAppsforEducation (GAFE) -palvelua* hyvin kokemuksiin. GAFE-palvelu täydentää Microsoftin 365-palvelua tuoden laajat mahdollisuudet oppijälähtöiseen monimediaiseen ja yhteisölliseen verkkotyöskentelyyn. Tulevaisuudessa fyysisen ja virtuaalisen ympäristön rajapinnat hämärtyvät. Seuravana haasteena onkin tarttua tiukemmin *laboratorioiden virtualisointiin* ja muiden fyysisen *oppimistilojen kehittämiseen* siten, että ne mahdollistavat joustavat yhteisölliset oppimis- ja työskentelytavat ja digiteknikan käytön.

Tällä hetkellä opintoja koskeva tieto on varsin hajallaan. Lukujärjestykset, opintojaksoille ilmoittautuminen, arvosanat jne. ovat kaikki eri järjestelmissä. Näin ollen alakierroksella kirkastui, että opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus tilata mobiilipäätelaitteeseensa haluamansa opintoja koskevat tiedot. Tietojenkäsittelyn opiskelijaryhmä toteutti opintoihinsa liittyen kyselyn ammattikorkeakoulun opiskelijoille heidän näkemyksistään siitä, että mitä tietoja mobiilisovelluksessa tulisi olla. Kärkikolmikoon nousivat opiskelun keskeiset tietojärjestelmät, SoleOPS, Moodle ja TimeEdit. Mobiilisovelluksen tekninen määrittely on nyt tehty ja pian pääsemme kokeilemaan sovelluksen ensimmäistä versiota.

Virtuaalikampus vuonna 2020

Edellä kuvatut kehittämistoimenpiteet ovat olleet starttilaukaus virtuaalikampuksen kehittämiseksi. Iso osa alakierroksella esille nousseista kehittämistoimista on vasta aluillaan ja osa kokonaan vielä aloittamatta. Puhumattakaan kiihtyvällä tahdilla etenevästä digitalisaatiosta, joka luo koko ajan uusia kehittämishaasteita.

Oppiminen ja oppimisympäristöt henkilökohtaistuvat ja kaikkiallistuvat kovaa vauhtia. Tulevaisuudessa oppija poimii haluamansa osaamisen yhä useammin avoimelta massaverkkokurssilta (MOOC, Massive Open Online Course) tai hankkii osaamisen osana työtään ja opinnollistaa tämän osaamisensa korkeakoulussa. Tietoa ja osaamista voi karruttaa yhä erilaisimmilla tavoilla. Sen, mitä korkeakoulu tarjoaa, tulisi olla entistä laadukkaampaa ja tarvelähtöisemmin organisoitua ja tarjoitua. Tarvelähtöisyyden huomioimisessa on apuna oppimisanalytiikka (learning analytics), joka auttaa muun muassa ohjausinterventioiden kohdentamiseen tarpeeseen. Oppimisanalytiikka on älykästä teknologiaa ja tiedon analysointia, joka tarjoaa tietoa oppimisprosessista niin oppijalle itselleen kuin opettajallekin.

Tulevien vuosien kaikista keskeisin kehittämiskohde on ammattikorkeakoulun oppimisenäkemyksen ja uuden opetussuunnitelman implementointi verkkoympäristöissä laadukkaasti. Opetussuunnitelman ja oppimisenäkemyksen kulmakiviä ovat osaamis- ja ongelma-perustaisuus, oppijälähtöisyys ja yhteisopettajuus. Opintojen ja opetuksen kokonaisvaltaiseen organisointiin kuuluu digitaalisuuden mahdollisuuksien monipuolinen hyödyntäminen. Tällöin verkko-opintojen kehittämisen painopiste on oppijan osallistamisessa, vuorovaikutteisuuden lisäämisessä, prosessinaikaisessa ohjauksessa, käänteisen opetuksen ja kehittävän arvioinnin toteuttamisessa verkossa. Keskeiset kehittämiskohteet ovat aika hyvin tiedossa, mutta kaiken kaikkiaan virtuaalikalikampuksen kehittämisen on myös eletävä ajassa ja ajan muutoksiin reagoiden.

**OSA 4.
OPPIMISEN JA
OSAAMISEN TULEVAISUUDEN
HAASTEET**

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖN RAHOITUSMALLIN TUOMIA HAASTEITA OPETUSSUUNNITELMATYÖHÖN

Tuloksellisuuteen perustuva rahoitusmalli otettiin käyttöön vuoden 2014 alusta. Nykyisessä mallissa koulutuksellisilla kriteereillä jaetaan 85 % ammattikorkeakoulujen rahoituksesta, ja koulutuskriteereistä selkeästi painokkaimmat ovat tutkintojen määrä (nykyisin 46 % rahoituksesta) ja 55 opintopistettä suorittaneiden opiskelijoiden määrä (24 % rahoituksesta). Nykyisellä mallilla rahoitus jaetaan vielä vuonna 2016, ja päivitetty rahoitusmalli otetaan käyttöön vuonna 2017. Uudistettu malli on perusteltua hyvin nykyisen kaltainen, keskeisimmät muutokset ovat strategiarahoituksen osuuden kasvu ja tutkintojen määrälle asetettavat leikkurit.

Rahoitusmalli patistaa oppilaitoksia vähentämään keskeyttämisistä, ja tehokkaaksi keinoksi eri puolilla Suomea on havaittu opiskelijoiden ryhmäyttämisen heti opintojen alussa. Ylivoimainen enemmistö keskeyttämisistä ajoittuu ensimmäiseen opiskeluvuoteen, ja mitä enemmän mahdollisuuksia opetussuunnitelmaa tarjoaa opiskelijalle verkostojen luontiin toisiin opiskelijoihin ja omaan oppilaitokseen, sitä parempi. Keskeyttämisten suhteen olemme hyvällä uralla: pahimpana vuonna 2012 meillä keskeytti 720 opiskelijaa, tänä vuonna luku päätynee noin 570:een ja tavoite on päästä tästäkin vielä alemmas.

Toinen selkeä opintopolun riskikohta on opinnäytetyön tekeminen. Surullisen kuuluisia ”opparia vaille valmiita” on maailmalla sen verran runsaasti, että erilaisille opinnäytetyöpajoille on selkeää kysyntää. Opparivaiheen lisäksi opiskelun henkilökohtaistaminen räätälöityjen opetussuunnitelmien myötä on laajemminkin selvässä kasvussa.

Kolmas rahoitusmallin vauhdittama opetussuunnitelmauudistus on kesäopintotarjonnan laajeneminen. Taustalla tässäkin on tutkintoaikojen lyhentäminen. Lapin korkeakoulukonserni tarjoaa kesällä 2016 ensimmäistä kertaa kesäopinnot yhtenäisellä alustalla, ja olemme myös mukana ammattikorkeakoulujen yhteisessä kesäopinto-

markkinoinnissa. Perimmäisenä tavoitteena on kolmannen lukukauden rakentaminen, mikä on tosin nykyisillä työehtosopimuksilla hankala saavutettava.

Neljäs rahoituksen heijastuma opetussuunnitelmiin on ollut 55 opintopisteen kerryttäminen. Pahimmillaan tämä on johtanut laajojen opintokokonaisuuksien pilkkomiseen pienemmiksi, jotta pistekertymä olisi mahdollisimman tasainen. Vielä tällä hetkellä 55 opintopistettä on sekä ala- että yläraja, eli selvästi sen ylittävä opiskelija syö mahdollisuuksiaan saavuttaen 55 opintopistettä seuraavana vuonna. Tosin lupaavalta näyttää, että tämä kikkailu päättyy vuonna 2017, jolloin yli 55 pisteen kertymän karttuneet pisteet voi OKM:n esityksen mukaan laskea mukaan seuraavan vuoden kertymään.

Kun ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuteen perustuvaa rahoitusmallia rakennettiin, esitettiin epäilyjä, joiden mukaan uudistus voisi johtaa tilanteisiin, joissa opintopistetehtäviä ylikorostuisi laadun kustannuksella. Jos opiskelijatyytyväisyysmittauksiin on uskomista, tämä epäily on ollut turha, sillä opiskelijoiden tyytyväisyys opetukseen on kasvanut ammattikorkeakouluissa viime vuosina.

Tällä hetkellä opiskelijat ovat keskusjärjestönsä SAMOKin lausunnoista päätellen eniten huolissaan lähiopetuksen vähentämisestä, mihin koko ammattikorkeakoululaitoksen rahoitusleikkaukset ovat osaltaan johtaneet. Viime vuosina lähes kaikki ammattikorkeakoulut ovat käyneet lävitse vähintään yhden irtisanomiskierroksen, ja parasta aikaakin niitä on useampia käynnissä. Kun opetuksen toteuttajien määrä vähenee opiskelijoiden määrän pysyessä kutakuinkin ennallaan, niin kasvua lähiopetukseen ei uskalla jatkossakaan ennustaa.

LAADUNVARMISTUKSEN TUOMIA HAASTEITA OPETUS- SUUNNITELMATYÖHÖN

Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) otettiin käyttöön vuonna 2005. Kuluneina vuosina laadunvarmistus on muotoutunut osaksi korkeakoulujen normaalia työskentelyä. Olosuhteet muuttuvat kuitenkin nopeasti ja korkeakoulutuksesta vastaavat ministerit pyysivät vuoden 2012 julkilausumassa ns. E4-ryhmää (ENQA, ESU, EURASHE, ja EUA) yhteistyössä European Students' Unionin (ESU), European Association of Institutions in Higher Educationin (EURASHE) ja European University Associationin (EUA) kanssa valmistelemaan ehdotuksen uudistetuiksi eurooppalaisen korkeakoulutusalueen laadunvarmistuksen periaatteiksi ja suosituksiksi. Uudet laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset (ESG) hyväksyttiin ministerikokouksessa toukokuussa 2015.

Koulutuksella, tutkimuksella ja innovaatioilla on keskeinen asema eurooppalaisten valtioiden talouskasvun ja kilpailukyyn tukemisessa. Juha Sipilän hallitusohjelman vision mukaan Suomenkin kilpailukyky rakentuu korkealle osaamiselle, kestäväälle kehitykselle sekä ennakkoluulottomalle uudistamiselle kokeiluja ja digitalisaatiota hyödyntäen. Laadunvarmistuksen rooli on keskeinen korkeakoulujärjestelmien ja korkeakoulujen vastatessa niille asetettuihin haasteisiin.

ESG:n painopisteenä on oppimisen ja opetuksen laadunvarmistus korkeakoulutuksessa. Oppiminen ja opetus nähdään laajasti ja sen piiriin kuuluvat myös oppimisympäristöt ja yhteydet tutkimukseen ja innovaatiotoimintaan. Suosituksissa painopiste on siirtynyt perinteisestä opetuksesta oppimisen ja oppimisen organisoimisen arvioimiseen. Opetus nähdään enemmänkin työvälineenä, jolla luodaan suotuisat olosuhteet opiskelijakeskeiselle oppimiselle.

ESG:n suositusten mukaan korkeakouluilla tulee olla menettelyt koulutusohjelmien suunnittelulle ja hyväksymiselle. Koulutusohjelmat tulee suunnitella siten, että ne täyttävät niille asetetut tavoitteet, mukaan lukien oppimistavoitteet (kansallinen ja eurooppalainen tutkintojen viitekehys). Tämä tapahtuu opetussuunnitelmatyön

kautta. Opetussuunnitelmassa määritellään tutkinnoille asetetut osaamistavoitteet. Opetussuunnitelmalla luodaan myös viitekehys sille, miten oppiminen voidaan organisoida. Näin ollen opetussuunnitelma ei ole vain luettelo osaamistavoitteista ja ”kurkseista”, vaan asiakirja, joka ohjaa ja tukee korkeakoulun pedagogista kehittämistyötä. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen laadunvarmistuksen suosituksissa (ESG) todetaan, että korkeakoulujen tulee varmistaa, että ohjelmat toteutetaan tavalla, joka kannustaa opiskelijoita ottamaan aktiivisen roolin oppimisprosessissa. Opetussuunnitelman täytyy näin ollen mahdollistaa ja tukea sellaisten oppimisjärjestelyiden syntyä, jotka tukevat oppijakeskeisyyttä. Tämä lähestymistapa tulee ottaa huomioon myös opiskelijan arvioinnissa.

Opiskelijakeskeisellä oppimisella ja oppimisen organisoinnilla on tärkeä rooli opiskelijoiden motivaation ja oppimisprosessiin sitoutumisen kannalta. Opiskelijakeskeisessä oppimisen organisoinnissa edistetään oppijan autonomiaa, mutta huolehditaan samalla että opettajan antama ohjaus ja tuki oppimisprosessille on riittävää. Oppimisen arviointi on tärkeää opiskelun etenemisen ja tulevien työurien kannalta. Arvioinnin suunnittelu on näin ollen myös keskeinen osa opetussuunnitelmatyötä. Arviointia koskevissa suosituksissa (ESG) todetaan, että arviointi antaa opiskelijoille mahdollisuuden osoittaa, missä määrin he ovat savuttaneet oppimistavoitteet, mutta arviointiin kuuluu myös opiskelijoille annettava palaute, johon kytkeytyy oppimisprosessiin liittyvää neuvontaa.

Lähteet

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)

European Students' Union (ESU)

European University Association (EUA)

European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)

OPETTAJIEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN OSANA OSAAMI- SEN STRATEGISTA JOHTAMISTA

Opettajien työhön nyt ja tulevaisuudessa vaikuttavat erilaiset muutokset. Uuden sukupolven ammattikorkeakoulut ovat hyvinkin erilaisia 2020-luvulla verrattuna tähän päivään. Muutossuuntia on nähtävissä kilpailun kiristymisenä kansainvälistyville koulutusmarkkinoilla, ammattikorkeakoulun soveltavan tutkimus- ja kehittämistoiminnan vahvistumisena, verkko-opetuksen lisääntymisenä, yhteistyön merkityksen korostumisena ja monikulttuurisuuden vahvistumisena (Laakso-Manninen 2008). Korkeakoululaitos on viime vuosina toteuttanut rakenteellista uudistusta ja sen vaatimusten uskotaan edelleen jatkuvan. Toimintaympäristön muuttuessa on uudistettu myös edellytyksiä, joilla korkeakoulut voivat hoitaa perustehtäviään. Korkeakouluihin kohdistuu edelleen suuria muospaineita ja niitä tulee useasta suunnasta. Niiden toimintaan ja niihin kohdistuviin odotuksiin vaikuttavat talouden globalisaatio, teknologian ja työelämän sekä yhteiskunnan muutokset. (Lehikoinen 2013, 5-6.)

Lapin ammattikorkeakoulu syntyi rakenteellisen kehittämisen tuloksena, kun kaksi ammattikorkeakoulua yhdisti voimansa vastatakseen uudistuksen tavoitteisiin olla kansainvälisesti arvostettu, itsenäinen ja vastuullinen osajien kouluttaja, alueellisen kilpailukyvyyn rakentaja, työelämän uudistaja ja innovaatioiden kehittäjä. Tahtotilaa on kuvattu melkein uunituoreessa strategiassa, jonka toimeenpanemisella vastataan muutoksen tuomiin haasteisiin ja vaatimuksiin.

Keskeisiä peruskysymyksiä ammattikorkeakoulussa ovat: Millainen toiminta edistää ammattikorkeakoulun kaikkien tehtävien hyvää toteuttamista ja millaista osaamista siihen vaaditaan? Millaista on opettajan työ ja osaaminen 2020-luvulla ja miten osaamista kehitetään? Ja erityisesti, miten ammattikorkeakoulu ja sen opettajat ovat toteuttamassa kansallista tavoitetta ”Suomalaiset maailman osaavin kansa 2020.”? Koulutusjärjestelmä, erityisesti korkeakoulut, voivat vaikuttaa toiminnallaan merkittävästi elinkeinorakenteen uudistamiseen, yritys ympäristöjen elinvoimaisuuteen, tuottavuuden paranemiseen, palveluiden kehittymiseen sekä talouden ja hyvinvoinnin kasvuun.

Lapin ammattikorkeakoulussa strategian toimeenpano ja muutokset tehtävien toteuttamisessa edellyttävät uudenlaista osaamista ja sen kehittämistä opettajien työssä. Muutos ja osaamisvaatimukset konkretisoituvat koulutuksen kehittämissuunnitelmassa, opetuksen kehittämisen ja opetussuunnitelmauudistuksen suunnitelmassa vuosille 2014–2017.

Tämä artikkeli kuvaa Lapin ammattikorkeakoulun pyrkimystä suunnitelmalliseen osaamisen strategiseen johtamiseen. Kuvauksessa osaamisen johtamista ja kehittämistä tarkastellaan erityisesti opettajien muuttuvan työn näkökulmasta. Lopuksi pohdimme opettajien osaamisen kehittämistä Lapin ammattikorkeakoulun osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisenäkemyksen toteuttamisen näkökulmasta.

AMMATTIKORKEAKOULUN OPETTAJAN TYÖN MAISEMA JA MUUTTUVA OPETTAJUUS

Ammattikorkeakouluopettajan työn keskeisiä sisältöjä ovat opetustyö, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyö sekä alueelliset kehittämistehtävät. Ne ovat vaatimuksia ja velvoitteita, joita perustellaan ammattikorkeakoululain kautta, ammatilliseen koulutukseen kohdistuneilla odotuksilla sekä koulun ja työelämän muutoksilla. Opetustyön muutokset vaikuttavat opettajien kokemukseen työn hallinnasta. Moninaiset muutospaineet oppimiseen, osaamiseen ja tapaan tehdä työtä kohdistuvat opettajana olemiseen ja osaamiseen. (Vanhanen-Nuutinen ym, 2013.) Muutokset haastavat myös opettajia reflektoimaan omaa osaamistaan ja sen kehittämistä.

Opettajana kasvamiseen liittyy koko työuran aikainen oppiminen ja osaamisen kehittyminen erilaisissa oppimisympäristöissä. Opettajien osaamisen kehittäminen on välttämätöntä yhteiskunnan ja työelämän muuttuessa jatkuvasti. Johdon sitoutuminen ja pedagoginen tuki ovat opetushenkilöstön osaamisen kehittämisen laadun tae ja kouluyhteisön toimintakulttuurilla on suuri merkitys opettajien ammatilliselle hyvinvoinnille. (Paaso 2012.) Ammattikorkeakouluopettajilta edellytetään laaja-alaista ammattialan ja työelämän tuntemusta, kykyä ohjata ja tukea opiskelijoita asiantuntijuuteen kasvamisessa sekä yhteistyötä ja vuorovaikutusta työelämän kanssa. Viime vuosina on kiinnitetty paljon huomiota tutkimus- ja kehittämistyön osaamisen ja valmiuksiin osana perustehtävää ja alueellista kehittämistehtävää. (Lehikoinen 2013,5-6.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikka on ammattikorkeakoulun ydintä. Se rakentuu toiminnassa, toimintaympäristön ja tekijöiden mukaan muuntautuvaksi pedagogiikaksi. Tiedonmuodostus on kollektiivista, ja sen tulisi edistää opiskelijan työtetä työelämän kehittämiseen ja osaamiseen. Sen tulisi kytkeytyä ammattien ja työelämän autenttisiin ilmiöihin. Oppiminen on yhä enemmän dialogista. (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013.)

Siirtyminen pois perinteisestä luokkahuoneopetuksesta kohti oppimiskeskeistä ajattelua ja toimintaa edellyttää yhä enemmän tiivistä vuorovaikutusta työelämän kanssa. Lapin ammattikorkeakoulun uusi oppimiskäsitys, osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen, tuo opettajien osaamisen kehittämiseksi omat haasteet. Yhteis/työ-oppettajuus edellyttää yhdessä tekemistä, yhteistyöosaamista. Oppimisen organisoinnin nousemisessa opettajan työn perustaksi siirrytään pois "minun kurssi, minun opintojakso" -ajattelusta. Oppimisen toteutuksessa "katedeeriopetus" väistyy ja tilalle tulee aktivoivat ja oppijakeskeiset menetelmät, joita voidaan toteuttaa erilaisissa oppimis- ja kehittämissympäristöissä. Siirtymä kehittävään arviointiin edellyttää arviointiosaamisen kehittämistä. Sirpalemaisesta tuotosarviointista siirrytään yhä enemmän opiskelijan oppimisprosessien ja osaamisen arviointiin. Tässä tarvitaan vuorovaikutusosaamista, koska opiskelijoille on annettava säännöllistä ja jatkuvaa palautetta oppimisen edistymisestä.

OPETTAJAN ASiantuntijuus ja Osaaminen

Ammattikorkeakoulun opettajan osaaminen sisältää käsitteet opettajan työnkuvasta sekä niihin liittyvistä osaamisalueista. AMK-laki jäsentää tehtävien määrittelemisen kautta opettajan työtä ja osaamista: opetus- ja ohjaustyö, tutkimus- ja kehittämissyö, alueellinen kehittämissyö työelämän kanssa. Asiantuntijuus rakentuu pitkäaikaisessa yhteisöllisessä työskentelyssä jonkin kohteen kanssa (Kotila ja Mäki 2012). Työn ja oppimisen kohteina voivat olla esimerkiksi, millaista asiantuntijuutta ja osaamista koulutuksessa tarvitaan, opetussuunnitelma ja sen työstäminen, opetussuunnitelman käytännön toteuttaminen (tässä TKI-integraatio), työyhteisön toimintarakenteiden kehittäminen ja oppimista koskevien oletusten ja uskomusten näkyväksi tekeminen (Karppinen 2012, 227).

Helakorpi (2006) jäsentää opettajan asiantuntijuuden neljän osaamisalueen avulla, joita ovat pedagoginen, substanssi-, kehittämis- ja työyhteisöosaaminen. Pedagoginen osaaminen sisältää kasvatuksen ja ohjaamisen taidot ja koulutusprosessin hallinnan. Substanssiosaaminen koostuu sisällöllisestä tiedosta ja taidosta sekä yhteiskunta- ja työelämäosaamisesta. Kehittämissosaaminen tarkoittaa kasvatuksen ja opetuksen kehittämistä sekä oman osaamisen kehittämistä. Työyhteisöosaaminen on tiimityö- ja verkosto-osaamista sekä taloushallinnon osaamista. (Helakorpi, 2006,163.)

Aaltonen (2012) kuvaa opettajan asiantuntijuutta kaksoisasiantuntijuutena, jossa yhdistyy opettajan erityisalan substanssiosaaminen ja pedagoginen osaaminen. Tämä näyttäytyy todellisessa toiminnassa pedagogisena ajatteluna. Pedagoginen ajattelu saadaan esille, kuvaamalla sitä pedagogisena tietoperustana, jossa on laadullisesti erilaisia tietoaalueita (käyttötieto ja sisältötieto) ja ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Aaltonen 2012, 16.)

Opettajien on 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.)

Ammattikorkeakouluopettajuutta on tutkittu laajasti ja yksi keskeisimmistä kohteista on ollut opettajan työn muutos ammattikorkeakoulussa. Erityisesti kiinnostus on kohdistunut opettajan osaamisalueisiin: substanssiosaaminen, pedagoginen osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen sekä työelämäyhteistyöosaaminen. (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013, 13.)

Mope-aineisto (moniulotteinen ammattikorkeakouluopettajuus -tutkimushanke) on yhdenmukainen viime vuosina tehtyjen väitöskirjojen kanssa, kun kysytään AMK-opettajan työnkuvaan liittyviä haasteita. Yhä edelleen ammattikorkeakoulussa on jakolinja opetustyön ja TKI-painotteisen työn välillä ja rajalinjaa ei ole kyetty hävittämään ja muodostamaan kokonaisvaltaista kuvaa ja ymmärrystä AMK-työstä ja AMK-pedagogiikasta. Tämä haaste tulisi ratkaista, mikäli halutaan säilyttää ja kehittää dualimallia ja sen ammatillista koulutusta. (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013, 48.)

Ammattikorkeakoulujärjestelmän, rakenteiden ja toiminnan kehittäminen ovat leimanneet myös pedagogiikan ja opettajan työn kehittämistä. Ammattikorkeakoulussa opettajan työhön kohdistuneissa tutkimuksissa on tuotu esille jännitteitä perinteisen opettajan työn ja uuden opetusta, tutkimusta ja aluekehitystä integroivan työskentelyotteen välillä. Muuttuvan opettajuuden haltuunotto on ollut haasteellista eikä ole sujunut ongelmitta. (Vanhanen-Nuutinen ym. (2013, 105.)

Pedagogiikan ja opettajan työn kehittämisessä on aina läsnä hyvin moninaisia ja monitasoisia ilmiöitä. Kolkka ja Karvinen (2012) ovat tarkastelleet pedagogisen tuen tarvetta ja sisältöjä ammattikorkeakoulussa opettajien kuvaamana. Kuvauksissa pedagoginen tuki määrittyy yhdessä pohtimiseksi, yhteiseksi työksi oppimisprosessin ympärillä, mahdollisuudeksi opetussisältöjen pohtimisen yhdessä ja yhdessä tekemiseksi ja autonomian tunteen lisääntymiseksi. Pedagogisen tukeen liittyy myös työhyvinvoinnin ulottuvuus. (Kolkka ja Karvinen 2012, 119-134.) Muutokset ja niiden kohtaaminen

voivat aiheuttaa uhkaa opettajien jaksamiselle, mikäli he eivät saa riittävästi tukea ja mahdollisuuksia jäsentää työtään. Pedagogiikan kehittäminen ja uudistaminen on eräs tällainen muutosvaatimus. Muutoksissa tarvitaan johtamista, ohjausta ja tukea.

Lapin ammattikorkeakoulussa pedagogisessa kehittämisessä ja opettajan työn muutoksessa korostuu osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen. Tämä edellyttää opettajalta kykyä tiimi- ja yhteisopettajuuteen, yhdessä oppimisen organisointia ja opiskelijakeskeisten menetelmien ja työtapojen käyttöä sekä kehittävän arvioinnin osaamista. Strategian painoalojen toimeenpano opetuksessa ja opetuksen ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan integraatiota viedään vahvasti käytäntöön. Muutokset haastavat opettajien osaamista ja sen jatkuvaa ja systemaattista kehittämistä.

OSAAMISEN STRATEGINEN JOHTAMINEN LAPIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Ammattikorkeakoulun toiminnan laadun, vetovoimaisuuden ja menestyksen takaa motivoitunut ja osaava henkilöstö. Henkilöstösuunnittelulla varmennetaan, että ammattikorkeakoululla on tavoitteista johdettujen tehtävien suorittamiseksi tarvittavat henkilöstöresurssit ja osaaminen. Tarvittavan osaamisen ylläpito edellyttää olemassa olevan henkilöstön osaamiskartoituksiin ja kehittämisseskusteluihin perustuvan henkilöstön kehittämisen rinnalle myös onnistunutta rekrytointia. Ammattikorkeakoulun kehittymisen edellyttämiä rekrytointeja ohjaa ammattikorkeakoulun strategia, joka konkretisoituu vuosittaisella talousarvioprosessiin liittyvällä resurssi- ja henkilöstösuunnittelulla. (Lapin ammattikorkeakoulun henkilöstöpolitiikka).

Lapin ammattikorkeakoulu Oy:n hallituksen hyväksymään asiakirjaan –Lapin ammattikorkeakoulun henkilöstöpolitiikka- on kirjattu periaatteet, joita ammattikorkeakoulu tulee noudattamaan henkilöstöön kohdentuvissa toiminnoissaan. Henkilöstöpolitiikassa kuvataan Lapin ammattikorkeakoulun henkilöstövoimavarojen johtamisen ja kehittämisen tavoitteet ja toimintatavat. Henkilöstöpolitiikan periaatteet ovat linjassa ammattikorkeakoululle vahvistettujen arvojen kanssa.

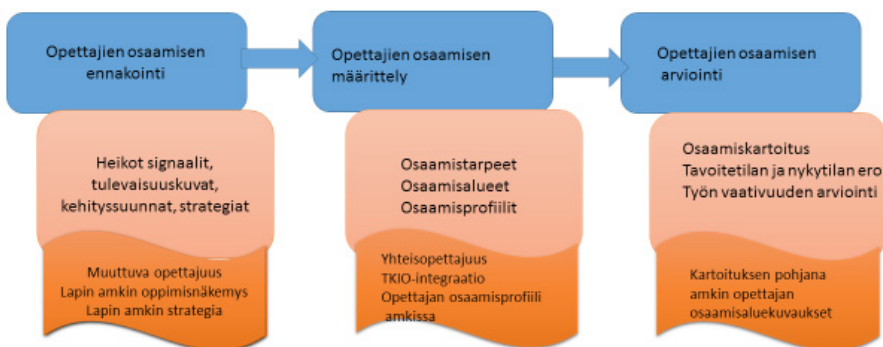
Ammattikorkeakoulun henkilöstöpolitiikka luo perustan henkilöstön yhdenvertaiselle ja kannustavalle kohtelulle ja henkilöstöjohtamiselle, mutta se ei määritä ammattikorkeakoulun tarvitsemaa osaamista eikä sen kehittämisen konkretiaa. Osaamisen sisällön määrittävät toimintaympäristömme tarpeita heijastavat toimilupa ja strategiset valinnat. Osaamisen tasoa ja kehittämisen tavoitteenasettelua puolestaan ohjaa tuloksiamme hyödyntävä työelämä palautteineen. Osaamistamme arvioidaan ja haastetaan myös yhteisömme opiskelijajäsenten toimesta.

Lapin ammattikorkeakoulun osaamisen varmistamista ja kehittämistä tukee henkilöstöpolitiikan jalkauttamisesta vastuussa oleva henkilöstöpalvelut-yksikkö. Sen johtamassa

henkilöstösuunnittelussa, rekrytoinnissa, palkanmäärittämisessä, koulutussuunnittelussa sekä työhyvinvointia edistävässä toiminnassa ammattikorkeakoulun tarvitseman osaamisen varmistamisella ja kehittämisellä on keskeinen rooli. Osaamisen roolin vahvistamiseksi ammattikorkeakoulun toiminnan johtamisessa jatkossa osaamisen kehittämisen strategiset tavoitteet, kriittiset menestystekijät, kehittämistoimenpiteet ja mittarit kootaan osaamisstrategian muotoon. Osaamisstrategia ohjaa ja tukee osaltaan tulosityksiköiden henkilöstövoimavarojen kehittämistä osaamis- ja kehittämistarpeiden suunnassa.

MATKALLA OSAAMISEN JOHTAMISEEN, KEHITTÄMISPILOTTI TEOLLISUUDEN JA LUONNOVAROJEN OSAAMISALALLA

Opettajien osaamisen kehittäminen käynnistyi kuvaamalla se osaksi Lapin ammattikorkeakoulun osaamisen strategista johtamista. Prosessin kuvauksessa hyödynsimme Paason (2014) kuvamaa organisaation osaamista edistävää strategista johtamista. Prosessikuvauksessa ammattikorkeakoulun johto yhdessä opettajien kanssa selkiyttää osaamisen kehittymisen suuntaa, tukee oppimista edistävää ilmapiiriä korkeakoulu yhteisössä sekä luo mahdollisuuksia yksilö- ja ryhmätason oppimisprosesseille. (Paaso 2014, 50-51.) Kuvioissa 1 ja 2 on avattu Lapin ammattikorkeakoulun osaamisen strategista johtamista kokonaisuutena.



Kuvio 1. Lapin ammattikorkeakoulun opettajan osaamisen ennakointi, osaamisen määrittely ja arviointi. (mukaellen Paaso 2014)

Lapin ammattikorkeakoulussa opettajien osaamista ennakoidaan, määritetään ja arvioidaan ammattikorkeakoulussa tarvittavan moniulotteisen osaamisen näkökulmasta. Osaamisen ennakoinnissa hyödynnetään erilaisia ennakointi- ja tulevaisuustiedon lähteitä. Tulevaisuuden osaamistila pyritään konkretisoimaan käymällä läpi strategiset tavoitteet ja toimintaympäristön muutokset niin globaalilla, kansallisella, alueellisella kuin paikallisella tasolla. Konkretisoinnissa otetaan huomioon laajasti

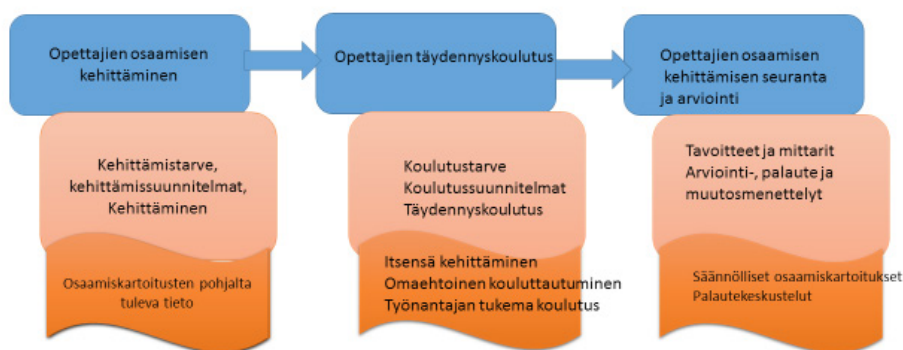
ennakointitieto, jonka pohjalta hahmotellaan osaamistarpeita ammattikorkeakoulu-, osaamisala- yksikkö- ja tiimikohtaisesti.

Osaamistarpeiden tarpeiden pohjalta määrittelimme osaamisalan, organisaation ja opetushenkilöstön kvalifikaatiot eli osaamisalueet, sisällöt ja tasot sekä opettajakoh- taiset osaamisprofiilit eli kompetenssit. Määrittelytyötä teimme karkealla tasolla ja lähtökohtana oli osaamisen konkretisointi. Pohdimme, millaista osaamista tarvitaan, että kyetään toimeenpanemaan startegiaamme ja toteuttamaan osaamis- ja ongelma- perustaista oppimista.

Syötimme C&Q-ohjelmaan opettajien osaamisprofiilit ja seuravassa vaiheessa opet- tajat täyttivät kukin oman profiilinsa. Arvioinnissa selvitämme opettajien nykyosaa- misen suhteessa laadittuun tavoiteosaamiseen. Jokainen työyhteisön opettaja arvioi oman osaamisensa nykytilan. Osaamisen arvioinnin kartoitukseen kuuluu myös esi- miesten arvio opettajan osaamisesta.

Henkilöstön tulee tietää kartoituksen tavoitteet ja se, että kartoitus antaa pohjatiedot tuleville kehitystoimenpiteille. Järjestimme infotilaisuuksia, joissa kerroimme suun- nitelman sisällön ja aikatauluineen. Korostimme, että osaamiskartoitusten lisäksi arvioinnissa käytämme myös muita menetelmiä, joiden avulla saamme tietoa osaa- miseen liittyvistä kehitystarpeista. Tällaisia menetelmiä ovat yksilö- ja ryhmäkehitys- keskustelut ja erilaiset henkilöstön, työelämän ja opiskelijoiden antamat palautteet.

Kuviossa 2 on jäseneltynä Lapin ammattikorkeakoulun opettajan osaamisen kehittäminen.



Kuvio 2 Lapin ammattikorkeakoulun opettajan osaamisen kehittäminen. (mukaellen Paaso 2014)

Opettajien osaamisen kehittämisessä huomioimme työelämän, ammattikorkeakoulun, ja opiskelijoiden tarpeet. Opetussuunnitelmien kehittämisprosessi OPS2017 korostaa työelämäyhteistyötä ja oppijakeskeisyyttä. Opettajien osaamisen arvioinnin pohjalta saamme selville opettajan ja työyhteisön kehittämistarpeet, joiden pohjalta rakennetaan kehittämissuunnitelmat. Osaamisen kehittämissuunnitelmissa etsimme osaamiskartoitustulosten perusteella kriittiset osaamisalueet sekä opetushenkilöstön kehittämisen painopisteet.

Osaamisen tarpeisiin vastaamisessa käytössämme on laaja valikoima erilaisia keinoja. Voimme kehittää opettajien osaamista tai hankkia tarvittavaa osaaminen muualta. Kehittämisen keinoina meillä ovat perehdytys, tiimi- ja yhteisopettajuus, erilaiset työhohjeet, mentorointi, rekrytointi ja työkykyä ylläpitävä toiminta. Opettajien henkilökohtaisissa kehityssuunnitelmissa tulee näkyä ja yhdistyä sekä ammattikorkeakoulumme kehittämistavoitteet että opettajan kehitystavoitteet. Opettajien osaamistarve voi johtaa koulutustarpeeseen, jolloin siihen vastaamme koulutusta järjestämällä.

Koulutuksen järjestäjällä ammattikorkeakoululla työnantajana on vastuu osaamisen kehittämisestä ja opetushenkilöstöllä itsellään on vastuu oman osaamisen ylläpitämisestä.

PILOTOINNIN KUVAUSTA

Lapin ammattikorkeakoulussa käynnistyi keväällä 2015 osaamiskartoitusten toteutusten suunnittelu osana osaamisen strategista johtamista. Osaamiskartoituspilotti käynnistettiin teollisuuden ja luonnonvarojen alalla. Kohderyhmäksi osaamisalan pilotteihin valikoitui opetushenkilöstö, mutta varsinainen pilotointi toteutetaan kahdessa koulutuksessa. Pilotista saatujen tietojen keruun jälkeen osaamiskartoituksia toteutetaan kaikkien osaamisalojen opetushenkilöstölle ja myöhemmin laajennetaan koskemaan koko ammattikorkeakoulun henkilöstöä. Kuviossa 3 on kuvattu toiminnan eteneminen sisällöittäin vuositasolla.

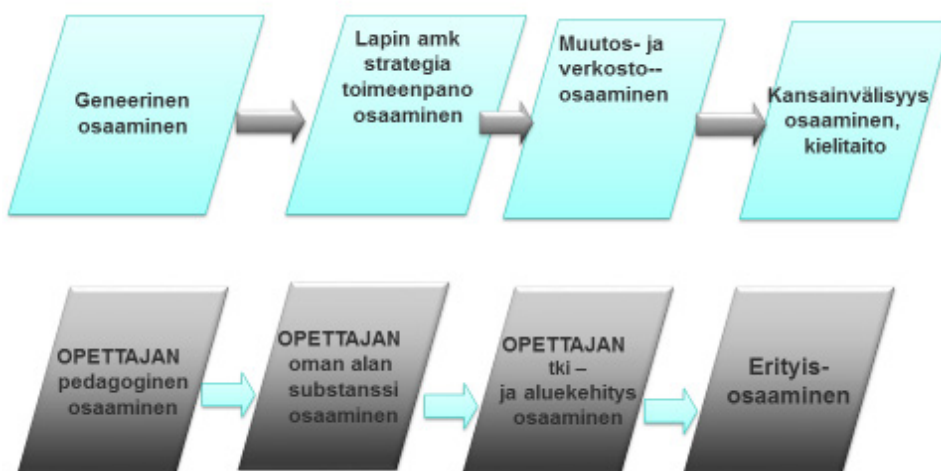
Toiminnan suunnittelu käynnistyi vuonna 2014, kun pohdimme yhdessä, miten varmistamme tarvittavan osaamisen strategiamme toimeenpanossa sekä OPS2017-uudistuksessa. Laadimme toimintasuunnitelman, johon kuvasimme prosessimme etenemisen. Aluksi pohdimme, millä tavalla osaamiskartoitukset on järkevä tehdä ja miten hyödynnämme Ennakoinnista koulutukseen ja kumppanuuteen, EKKU-hankkeen, meille antamia mahdollisuuksia. Ennen meille sopivan osaamiskartoitusvälineen valintaa kävimme keskusteluja siitä, mitä ja minkälaista tietoa haluamme osaamisen tilasta ja mikä on osaamiskartoitukseen parhaiten soveltuva menetelmä. Valitsimme C&Q-ohjelman,, toteutimme siihen liittyvät koulutukset ja vastuutimme ohjelman pääkäyttäjät.


ennakoinnista koulutukseen ja kumppanuuteen



Kuvio 3. Osaamisen strateginen johtaminen -pilotti Lapin AMKissa.

Tämän jälkeen määrittelimme opettajan osaamisalueita ja osaamisvaatimuksia osaamisalan, opetuksen kehittämisen ja henkilöstöpalveluiden yhteistyöllä. Määrittelytyö käynnistyi syksyllä 2015. Työn tuloksena muodostui kuva opettajan moniulotteisesta osaamisesta 2020. Moniulotteinen osaaminen voidaan määrittellä tietojen, taitojen ja asenteiden tai mielenmallien sidokseksi autenttisisessa ammattikorkeakoulutyössä. Siinä ei erotella toisistaan opetus- ja TKI-työtä, vaan tavoitellaan niiden integroitumista opettajan osaamisena omassa työssään pedagogisena ajatteluna ja AMK tehtävien osaamisena. Lisäksi moniulotteiseen opettajan osaamiseen sisältyi jokaisessa ammatissa



Kuvio 4. Lapin ammattikorkeakoulun opettajan osaamiskartan osaamisalueet, moniulotteinen osaaminen (mukaellen Paaso 2012).

tarvittavat geneeriset osaamiset ja strateginen osaaminen. Kuviossa 4 on kuvattuna moniulotteisia opettajan osaamisalueita.

Kartoituksen tulokset muodostavat pohjan alan opetushenkilöstön koulutussuunnitelulle. Pilotin kokemuksen pohjalta kehitetty osaamiskartoitusprosessi laajennetaan asteittain palvelemaan koko ammattikorkeakoulun henkilöstön kehittämistä. Suunnitelmassa on toteuttaa osaamiskartoitukset osaamisaloilla vuosina 2016–2017.

POHDINTAA

Ammattikorkeakoulun opettajan työhön kohdistuvat muutokset haastavat opettajuutta, opettajan ammatti-identiteettiä, osaamista, sen ylläpitämistä ja kehittämistä. Miten pysyä muutosten vauhdissa ja miten varmistaa oman osaamisen riittävyys? Opettajana kasvamiseen ja kehittymiseen liittyy koko työuran aikainen jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen.

Lapin ammattikorkeakoulussa meneillään oleva osaamisperustaisten opetussuunnitelmien uudistamistyö ja siihen liittyvät ongelmaperustaisen oppimisen organisoimien uudenlaiset tavat korostavat muuttuvaa opettajuutta ja uudistumisen tärkeyttä. Opettajuus muuttuu yhä enemmän opiskelijoiden oppimisen edellytysten mahdollistajaksi. Oppimisen ohjaus, kehittävä arviointi ja opetuksen, tutkimuksen- ja kehittämistoiminnan integrointi ja yhteisopettajuus asettavat osaamiselle ja sen kehittämiseksi uudenlaisia vaatimuksia.

Ammattikorkeakoulumme selkeät toiminta- ja kehittämistavoitteet luovat perustan osaamisen kehittämiselle. Samalla ne varmistavat opettajalle ja koko henkilöstölle sen, millaista osaamista tarvitaan. Osaamisen johtaminen on täten systemaattista ja objektiivista toimintaa, joka luo turvaa ja luottamusta. Osaamisen johtaminen varmistaa samanlaisen sanoituksen riippumatta osaamisalasta, koulutuksesta tai opettajasta. Yhteinen osaamisen kehittämisen matkamme jatkuu..

Lähteet

Aaltonen, K. 2012. Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. Teoksessa: Kotila, H ja Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita. Helsinki.

Helakorpi, S. 2006b. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006.

- Karppinen, A. Opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen tukena. Teoksessa: Töytäri-Nyrhinen, A. (toim.) 2008. Osaamisen muutosmatkalla. EditaPrima Oy, Helsinki.
- Kolkka, M. ja Karvinen, I. 2012. Pedagogisen tuen tarve ja sisällöt ammattikorkeakouluopettajien kuvaamana. Teoksessa: Kotila, H ja Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita. Helsinki.
- Kotila, H ja Mäki, K. (toim.) 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita. Helsinki.
- Lapin ammattikorkeakoulun henkilöstöpolitiikka.
- Laakso-Manninen, R. 2008. Esipuhe. Teoksessa: Töytäri-Nyrhinen, A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. EditaPrima Oy, Helsinki.
- Lehikoinen, A. 2013. Saatesanat MOPE -tutkimusraporttiin. Teoksessa: Vanhanen -Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. ja Farin, V. (toim.) 2013. Kiviä ja keitaita -ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. Haaga-Helia tutkimuksia 1/2013. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. MultiPrint. Vantaa.
- Paaso, A. 2011. Ammatillisen opettajan osaamisen kehittäminen koulutusorganisaatiossa. Teoksessa: Arja-Sisko Holappa (toim.) Solja Kokko ja Johanna Albert. Osaamisen poluilla – Kokemuksia osaamisen kehittämisestä opetusosalalla. Aluehallintovirasto, Osaava ohjelma. Oulu.
- Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja. URL: osoite http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2012_3_D_Paaso.pdf, luettu 14.5.2015
- Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14 (3), 46-56.
- Vanhanen -Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. ja Farin, V. 2013. Kiviä ja keitaita -ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. Haaga-Helia tutkimuksia 1/2013. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. MultiPrint. Vantaa.

KIRJOITTAJIEN ESITTELY

FOREST, MERJA
filosofian maisteri,
laatukoordinaattori
Lapin AMK:n korkeakoulusuunnittelu

JUOLA, VELI
maa- ja metsätaloustieteiden maisteri,
opetusjohtaja
Lapin AMK:n korkeakoulusuunnittelu

KAIHUA, HEIDI
restonomi (YAMK), lehtori
Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti
Lapin AMK:n matkailupalveluiden osaamisala

KANGASTIE, HELENA
terveystieteiden maisteri, lehtori,
opetuksen kehittämisen koordinaattori
Lapin AMK:n korkeakoulusuunnittelu

KERÄNEN, HANNELE
kauppatieteiden maisteri,
laatupäällikkö
Lapin AMK:n korkeakoulusuunnittelu

KONU, ARI
hallintotieteiden maisteri,
hallintojohtaja
Lapin ammattikorkeakoulu

KOPONEN, MAIJA
filosofian maisteri,
palvelupäällikkö
Lapin ammattikorkeakoulu

KUKKOHÖVI, JENNI
Toisen vuoden opiskelija, restonomikoulutus
Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti
Lapin AMK:n matkailupalveluiden osaamisala

KUNNARI, ANNE
Fysioterapeutti (YAMK)
Rovaniemen kaupungin työterveysliikelaituksen johtaja

KUUSELA, TERO
Kolmannen vuoden opiskelija, liikunta ja vapaa-ajan koulutus
Lapin AMK:n hyvinvointipalvelujen osaamisala

MASTOSAARI, PÄIVI
kauppatieteiden maisteri,
lehtori
Lapin AMK:n kaupan ja kulttuurin osaamisala

MINKKINEN, HEIDI
filosofian maisteri,
informaatikko
Lapin ammattikorkeakoulu

MÄNTYLÄ, TIINA
filosofian maisteri,
informaatikko
Lapin ammattikorkeakoulu

PELTOMÄKI, JUHO-PETTERI
4. vuoden opiskelija, rakennustekniikan koulutus
Rovaniemen Insinööriopiskelijat RovIO ry, puheenjohtaja
Lapin AMK:n teollisuuden ja luonnonvarojen osaamisala

PRUIKKONEN, ANU
kasvatustieteiden maisteri, palvelupäällikkö,
Eoppimispalvelut, Maakuntakorkeakoulu
Lapin ammattikorkeakoulu

PUDAS, ANNAMARI
filosofian maisteri,
informaatikko
Lapin ammattikorkeakoulu

PUUSTINEN, MARJATTA
filosofian maisteri,
palvelupäällikkö
Lapin ammattikorkeakoulu

SIRO, TIINA
yhteiskuntatieteiden maisteri, informaatikko
Lapin ammattikorkeakoulu

TEPSA, TAUNO
Diplomi-insinööri, lehtori
Tieto- ja viestintäteknikan koulutus
Lapin AMK:n teollisuuden ja luonnonvarojen osaamisala

TIIROLA, JOUKO
suunnittelujohtaja
Lapin AMK:n korkeakoulusuunnittelu

TOLPPI, REIJO
hallintotieteiden tohtori,
vararehtori
Lapin ammattikorkeakoulu

TURPEENNIEMI, KAISA
Filosofian tohtori, kasvatustieteen lisensiaatti
Yliopettaja
Lapin AMK:n hyvinvointipalveluiden osaamisala

VÄLIMAA, LEENA
kasvatustieteiden maisteri,
lehtori
Lapin AMK:n hyvinvointipalveluiden osaamisala

ÖRN, ANITTA
filosofian maisteri,
informaatikko
Lapin ammattikorkeakoulu

Tämän julkaisun sisältö on tuotettu Lapin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien uudistamisen ja pedagogisen kehittämishankkeen aikana. Lapin AMKin strategia ja koulutuksen kehittämisohjelma luovat perustan pedagogiselle kehittämiselle ja opetussuunnitelmien uudistamiselle vuosina 2014-2017. Kehittämisohjelman sisältöinä olevat tavoitteet ja toimenpiteet huomioidaan opetussuunnitelmien kehittämisprosessin (OPS2017) prosessin eri vaiheissa ja strategian painoalat sisällytetään opetussuunnitelmiin jo vuonna 2015.

Tässä julkaisussa tuomme esille ensimmäisen kahden vuoden aikana (2014-2015) aikaansaatuja kokemuksia ja tuloksia. Julkaisun pääteemat ja niiden artikkelit valottavat monipuolisesti tähänastista kehittämistyötä osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen, työelämäyhteistyön, oppimisen ja opetuksen laadun, osaamisen johtamisen ja kehittämisen sekä tulevaisuuden haasteiden lähtökohdista. Kehittämistyön kokemusten ja tulosten sanoittamiseen ovat osallistuneet opettajat, opiskelijat, työelämän edustajat, kehittäjät ja johtajat. He ovat tuoneet kehittämistyöhön kukin omat ajatuksensa ja näkökulmansa.

Kirja on tarkoitettu opiskelijoille, työelämälle, opettajille, tutkijoille, kehittäjille ja johdolle. Toivon, että kirja löytää myös kaikki ne tahot, jotka ovat kiinnostuneita kehittämään ammattikorkeakoulun ja työelämän välistä integraatiota. Osaamista korostavana aikana myös meidän ammattikorkeakouluna on vahvistettava asemaamme alueen tulevaisuuden tekijänä.

LAPIN AMK⁷
Lapland University of Applied Sciences

www.lapinamk.fi

ISBN 978-952-316-106-1