



YHTEISTUTKINNON PEDAGOGINEN PERUSTA

Timo Hartikainen

**Kehittämishankeraportti
19.5.2008**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Timo Hartikainen	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 61	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi Yhteistutkinnon pedagoginen perusta		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) Ritva Pirinen		
Toimeksiantaja(t) Savonia-ammattikorkeakoulu		
Tiivistelmä <p>Bolognan prosessissa eurooppalaista korkeakoulutusaluetta pyritään vahvistamaan mm. yhteistutkinnoilla (engl. joint degrees). Tämän kehittämishankkeen tavoitteena oli perehtyä yhteistutkintojen luonteeseen, opetussuunnitelman rakentamiseen ja kansainvälisen ryhmän opettamiseen. Savonia-ammattikorkeakoululle koottiin yhteistutkintoja valaiseva tietopaketti.</p> <p>Yhteistutkinto on vähintään kolmen erimaalaisen korkeakoulun yhdessä perusteista asti suunnittelema ja toteuttama koulutusohjelma. Opiskelijat opiskelevat useassa korkeakoulussa ohjelman mukaisesti. He saavat tutkinnosta järjestäjien yhteisen tutkintotodistuksen tai usean korkeakoulun erikseen antaman tutkintotodistuksen. Yhteistutkinto vastaa koulutustarpeeseen, johon yksittäinen korkeakoulu ei voi vastata.</p> <p>Opetussuunnitelman laatiminen yhteistutkintoa varten alkaa koulutuksen perustehtävästä ja tavoiteltavista tiedoista ja taidoista. Niitä jäsentävistä osaamisalueista edetään opintokokonaisuuksiin tai moduuleihin. Viimeisessä vaiheessa kuvataan yksittäiset opintojaksot. Oppimistulosten kuvaaminen on opetussuunnitelmatyössä olennaista: mitä opiskelija tietää ja osaa tutkinnon saatuaan. Opetusmenetelmät ja arviointimenetelmät valitaan vasta viimeiseksi.</p> <p>Kansainvälisen ryhmän opettaminen asettaa haasteita opettajan kielitaidolle, monikulttuurisuus- taidoille ja oppimisprosessin ohjaamistaidoille. Osaan haasteista voi varautua ja osa taidoista karttuu vasta kokemuksen myötä.</p> <p>Savonia-ammattikorkeakoulun näkökulmasta yhteistutkinto houkutteleva vaihtoehto, vaikka sen rakentaminen vaatii aikaa, rahaa ja huolellista työtä. Yhteistutkinnon rakentaminen on helppointa aloittaa vakiintuneen verkoston pohjalta. Uuteen yhteistyöhön on varminta lähteä kahden tai kolmen hyvin valitun korkeakoulun kanssa.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Bolognan prosessi, korkeakoulut, yhteistutkinnot, opetussuunnitelmat		
Muut tiedot		

Author(s) Timo Hartikainen	Type of Publication Development project report	
	Pages 61	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Pedagogical foundations of a joint degree		
Degree Programme Teacher Education College		
Tutor(s) Ritva Pirinen		
Assigned by Savonia University of Applied Sciences		
<p>Abstract</p> <p>Joint degrees are present in the Bologna process as one tool for strengthening the European Higher Education Area. The purpose of this development project was to study the character of joint degrees, building of curriculum and teaching of an international group of students. An information package on joint degrees was compiled for the Savonia University of Applied sciences.</p> <p>A joint degree is a study programme that is designed from the start together and taught by, at the minimum, three higher education institutions from three different countries. Students study in several universities as decided in the programme. They receive one joint diploma from the partner universities or diplomas from separate universities. A joint degree responds to an educational need which individual universities cannot fulfill alone.</p> <p>Construction of the curriculum for a joint degree starts at the mission of the programme and the knowledge and skills aimed at. They define respective sectors of competence, which are then transferred into study blocks or modules. The last phase is to describe individual courses. Description of learning outcomes is essential in the curriculum development: what the student will know and manage after receiving the diploma. Only after this are the teaching methods and evaluation methods selected.</p> <p>Teaching an international group sets challenges for the teacher's language skills, skills in multicultural interaction and skills in guiding the learning process. Some of these challenges can be tackled with advance preparation and some skills develop only with time and experience.</p> <p>For the Savonia University of Applied Sciences joint degree is an attractive option, although time, money and careful work is needed for building it. Constructing a joint degree is easiest in an existing network of universities. It is best to start a new co-operation with only two or three carefully screened partner universities.</p>		
Keywords Bologna process, higher education, joint degree, curriculum		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1	EUROOPPALAISET YHTEISTUTKINNOT	2
1.1	Eurooppalainen korkeakoulutusalue ja yhteistutkinnot	2
1.2	Yhteistutkintojen tarpeellisuus kehittämishankkeen taustalla.....	6
1.3	Kehittämishankkeen kohde ja tavoite	7
1.4	Hankkeen toteutus.....	9
2	YHTEISTUTKINNON MÄÄRITELMÄ	11
3	KOULUTUSOHJELMAN SUUNNITTELU	13
3.1	Tarkoitus, tavoite, missio	13
3.2	Osaaminen	15
3.3	Opetussuunnitelma.....	16
3.4	Opintojaksot	21
3.5	Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen.....	26
4	SUUNNITELMAN TOTEUTTAMINEN	28
4.1	Esimerkkitoteutuksia.....	28
4.2	Konsortio ja sopimukset.....	29
4.3	Rahoitus.....	31
5	OPETTAJAN HAASTEET YHTEISTUTKINNOSSA	36
5.1	Yhteisymmärrys opetussuunnitelmasta.....	36
5.2	Oppimiskäsitykset.....	36
5.3	Vieraan kielen ansat ja optiot	40
5.4	Ulkomailla oppiminen ja opettaminen.....	43
6	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	46
	LÄHTEET	51
	LIITTEET	56
	Liite 1. Tiivistelmä Bologna-prosessin yhteistutkinnosta.....	56
	Liite 2. Kymmenen kultaista ohjetta	58
	Liite 3. Koulutusohjelman laatiminen vaiheittain	59
	Liite 4. Esimerkkejä yhteistutkinnoista.....	60

1 EUROOPPALAISET YHTEISTUTKINNOT

1.1 Eurooppalainen korkeakoulutusalue ja yhteistutkinnot

Koulutetun väen kansainvälinen liike alkoi Euroopassa keskiajalla. Jo ennen kuin ensimmäiset yliopistot oli perustettu, tiedemiehet, opettajat ja opiskelijat kaikkialta Euroopasta matkustivat työskentelemään kirkon kouluihin, lääkärikouluihin tai kääntäjäkouluihin. Tämä *peregrinatio academica* –liike oli lähes automaattista erityisesti 1200-luvulla, kun yliopistoja ruvettiin perustamaan Pariisiin, Oxfordiin ja Bolognaan (De Ridder-Symoens 1993, ks. Wuttig 2006). Kun latina oli käytössä silloisen tiede- ja keksijäväen yhteisenä kielenä, oppirakenteet ja tutkintojärjestelmät mahdollistivat luonnollisen väylän edetä opinnoissa korkeakoulua vaihtamalla. Tämä perinne tai käytännön pakko hävisi 1400-luvun tienoilta lähtien kansallisvaltioiden syntyessä ja muualla opiskelua jopa estettiin.

Erinäisten vaiheiden jälkeen 1970-luvulla alettiin jälleen viritellä Euroopan yhteisöjen sisällä uusia kansainvälisen opiskelun muotoja. Kun 2000-luku alkoi lähestyä, vanhan Bolognan kaupungin lumoa ryhdyttiin muuntamaan eurooppalaisen korkeakoulutuksen uudeksi brändiksi: pantiin alulle nk. Bologna-prosessi. Sen osana on korkeakoulukenttään ryhdytty pystyttämään monenvälisiä yhteisiä korkeakoulututkintoja, nk. yhteistutkintoja.

Bologna-kehityskulku sai alkunsa, kun neljän suuren EU-maan opetusministerit allekirjoittivat vuonna 1989 Sorbonnessa julistuksen, joka tähtää eurooppalaisen korkeamman koulutuksen järjestelmän rakenteiden harmonisointiin. Maat olivat Saksa, Ranska, Italia ja Iso-Britannia. Muita maita liittyi julistuksen antajiin. Sorbonnen julistus tavoitteli kolmea keskeistä asiaa: koulutustasojen ja tutkintojen yhdensuuntaistaminen, yhteinen rakenne perustutkinnoille (Bachelor's) ja jatkotutkinnoille (Master's and doctoral degree) sekä opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuuden edistäminen ja tutkintojen tunnustaminen. (Sorbonne Joint Declaration 1998.)

Sorbonnen julistuksen aikoihin päätettiin houkutella mukaan mahdollisimman monta Euroopan maata korkeakoulutuksesta vastaavan ministerinsä voimin. Vuonna 1999 tämän rakennustyön nimeksi vakiintui Bolognan prosessi, kun 29 maan ministerit allekirjoittivat Italiassa uuden julistuksen. Nyt tavoitteeksi mainittiin eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luominen vuoteen 2010 mennessä ja tämän eurooppalaisen järjestelmän tekeminen tunnetuksi maailmanlaajuisesti. Bolognan julistus toistaa Sorbonnen teesit ja lisää niihin mm. yhteisen opintopistejärjestelmän ja laadunvarmistusyhteistyön. (The Bologna Declaration... 1999.)

Euroopan maiden kiinnostus korkeakoulutuksen edistämiseen selittyy pitkälti taloudellisilla syillä: koulutus, tutkimus ja kehitystyö nähdään tärkeiksi tekijöiksi kansainvälisen kilpailukyvyn ylläpitämisessä. Erityisen voimakas tämä näkemys on Euroopan unionin jäsenmaissa. Korkeakoulupolitiikkaan ja -rakenteisiin vaikuttavat talouden ja elinkeinoelämän globalisoituminen, uuden teknologian käyttöönotto ja sen vaikutukset toimintatapoihin, työelämän kasvavat osaamistarpeet, julkisten resurssien niukkuus, tehokkuusvaatimusten lisääntyminen, koulutuksen kaupallistuminen ja tarjonnan monipuolistuminen, laadunvarmistuksen luotettavuuden korostaminen sekä kiristynvä kilpailu lahjakkaista ulkomaisista opiskelijoista ja tutkijoista. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007, 6.)

Bolognassa osanottajat olivat jo selvillä tavoitellun kehityskulun prosessiluonteesta sekä jatkuvan tuen ja seurannan tarpeesta. Seuraava tapaaminen sovittiin Prahaan kahden vuoden päähän. Prahassa kokoontui 33 maata vuonna 2001. Bolognan prosessin tavoitteet vahvistettiin uudelleen. Euroopan yliopistojen yhdistys ja ylioppilaskuntien yhteinen edustaja otettiin mukaan työhön samoin kuin Euroopan komissio. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tärkeimpinä osina nähtiin elinikäinen oppiminen, opiskelijoiden osallistaminen prosessiin ja alueen houkuttelevuus ja kilpailukykyisyys muuhun maailmaan nähden. (Towards the European Higher Education Area 2001.) Bolognan prosessi jatkui seurantakokousten ja kaupunkien sarjana Berliinissä 2003, Bergenissä 2005 ja Lontoossa 2007. Samantyyppinen prosessi on käynnissä ammatillisen koulutuksen puolella nimikkokaupunkinaan Brügge vuodelta 2001.

Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen keskeisiä toimeenpanijoita ovat tämän tason oppilaitokset. Englannin kielellä nimetyt tutkintotasot on yksi tapa ratkaista se, mitä oppilaitoksia on mukana. Suomen kielellä voidaan lyhyesti todeta, että korkea-asteen perustutkintoja ja jatkotutkintoja antavat oppilaitokset ovat yliopistoja ja ammattikorkeakouluja.

Keskustelun laaja-alaisuudesta huolimatta yhteistutkinnon Bologna-kaanon on kuitenkin vakiintumassa. Bologna-prosessista on olemassa 450-sivuinen käsikirja ja sitä päivitetään säännöllisin välein. Euroopan yliopistojen yhdistys EUA seuraa prosessin etenemistä. Bologna-maiden korkeakoulutuksesta vastaavat ministeriöt jatkavat seurantakokouksia; seuraava ministerikokous järjestetään Benelux-maiden isännöimänä Belgian Leuvenissa/Louvain-la-Neuve'ssä huhtikuussa 2009.

Euroopan unionin koulutukseen liittyvät strategiset tavoitteet ohjaavat myös Suomen koulutuspoliittisia ratkaisuja (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007). Vuoden 2004 keväällä perustettiin Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n aloitteesta projekti nimeltä Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen, myöhemmin lyhyesti ”ECTS-projekti”. Projektin tehtävänä oli eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamiseen liittyvä tiedottaminen sekä suositusten ja esitysten tuottaminen ammattikorkeakouluille. Ensimmäisessä vaiheessa keskityttiin opintopisteiden mitoitusjärjestelmään ja tutkintotodistuksen liitteen käyttöönottoon. Toisessa vaiheessa, vv. 2005–2006, paneuduttiin opetussuunnitelmatyön tukemiseen, koulutusalaakohtaisten osaamistavoitteiden määrittelyyn ja toteutuneen koulutuskäytännön seurantaan.

ECTS-projektin loppuraportti kuvaa ammattikorkeakoulujen tulevia haasteita tämän yhteisen korkeakoulutusalueen rakentamisessa (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007, 33). Tärkeimpinä mainitaan Bolognan prosessin toteuttamisen jatkaminen, nk. eurooppalaisen viitekehyksen käyttöönotto, tutkinto- ja koulutusohjelmarakenteen kehittäminen, ECTS-projektin suositusten seuranta ja kansallisen laadunvarmistuksen kehittäminen. Tässä loppuraportissa jää vielä vähälle huomiolle se, että Bolognan prosessi on nostamassa opiskelijoiden ja opettajien kansainvälistä liikkuvuutta jo seuraavalle tasolle.

Bologna-prosessin Prahan kokouksessa vuonna 2001 nostettiin esille yhteistutkinnot, ”Joint degrees”. Terminologia oli alussa horjuvaa ja tutkintotodistuksen myöntäjien lukumäärästä riippuen puhuttiin myös kaksoistutkinnoista, ”Double degrees”. Lyhyesti ja yleistäen kuvattuna kyseessä on kansainvälinen tutkinto, jossa on vähintään kahden eri maan oppilaitosten yhdessä rakentama koulutusohjelma. Opiskelijat suorittavat osan opinnoistaan ulkomailla. (Towards the European Higher Education Area 2001.)

Prahan, Berliinin, Bergenin ja Lontoon kommunikoiden – raamatun kääntäjä sanoisi ”kirjeiden” – tukemana yhteistutkinnot näyttäytyvät nyt, lukuvuonna 2007-2008, seuraavana portaana kohti todellista ja aitoa eurooppalaista korkeakoulualueetta. Poliittiset tavoitteet ja kansakuntien kilpailuedut ovat asia sinänsä, mutta yhdessä rakennetut ja yhdessä toteutetut korkeakoulututkinnot kuulostavat kannatettavalta asialta myös yleisinhimillisen ja sivistyksellisen kehityksen kannalta. Yhteistyön suuntaamista myös Euroopan ulkopuolelle tukee Euroopan unionin ohjelma Erasmus Mundus.

Tämä kehittämishanke on osa pedagogisia opettajaopintoja. Yleisen Bologna-taustan jälkeen tässä johdantoluvussa käsitellään lyhyesti yhteistutkintojen houkuttelevuutta ja tarpeellisuutta Suomessa. Yhteistutkintojen vakiintumassa oleva luonne kuvataan luvussa 2. Opettajankoulutuksen hengessä työ keskittyy yhteistutkintojen suunnittelun ja toteutuksen pedagogiseen perustaan. Luku 3 keskittyy opetussuunnitelman laatimisprosessiin ja luku 4 yhteistutkinnon toteuttamiseen. Luvussa 5 pohditaan kansainvälisen koulutuksen vaikutuksia opettajan työhön.

Kirjoittaja toimii metsätuotannon yliopettajana Savonia-ammattikorkeakoulussa Maaseutuelinkeinojen koulutusohjelmassa (tutkinto: agrologi, AMK) ja Maaseudun kehittämisen koulutusohjelmassa (tutkinto: agrologi, ylempi AMK). Näin ollen yhteistutkintojen pedagogista perustaa tarkastellaan ensisijaisesti ammattikorkeakoulun opetus- ja t&k-työn näkökulmasta.

1.2 Yhteistutkintojen tarpeellisuus kehittämishankkeen taustalla

Yhteistutkintoja on jo olemassa useimmilla opetusaloilla Euroopassa. Tauchin & Rauchvargersin (2002) mukaan ne ovat tavallisimpia taloustieteen tai liiketalouden, tekniikan, oikeustieteiden ja johtamisen aloilla. Myös Eurooppa-tutkimuksen tai valtiotieteiden, viestintä- ja mediatutkimuksen, vieraiden kielten sekä yhteiskuntatieteiden puolella niitä järjestetään. Opetuskielenä on joko osallistujamaiden omat kielet, englanti tai jokin niiden yhdistelmä.

Ammattikorkeakoulujen päätehtävä on opetus. Muut kaksi tehtävää ovat tutkimus- ja kehittämistoiminta ja alueelliseen kehitykseen vaikuttaminen. Korkeakouluista voidaan puhua silloin, kun oppilaitos muodostaa ja kasvattaa itse tietoperustaansa. Yliopistoista ammattikorkeakoulut erottaa se, että niiden koulutus-, tutkimus- ja kehitystoiminnan lähtökohdaksi on määritelty työlläisyys. (Paldanius 2004, 4). Tiedekorkeakoulujen lähtökohtana on turvata tieteellisen tiedonmuodostuksen jatkuvuus.

Vuonna 2005 Suomessa siirryttiin tulkitsemaan ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot master-tason tutkinnoiksi (A423/2005) selvitysmiehen (Liljander 2004) suositusten mukaisesti (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007, 7). Selvityksessä todettiin, että kaksiportainen tutkintorakenne tulee Suomessakin ulottaa yliopistosektorin lisäksi myös ammattikorkeakoulusektorille, jotta suomalainen korkeakoulutus voisi koko laajuudessaan osallistua kansainvälisille korkeakoulumarkkinoille.

Liljander (2004) piti tutkintorakennetta suorastaan suurimpana haasteena ammattikorkeakoulujen osallistumiselle eurooppalaisen korkeakoulualan toimintaan ja sen avaamisen mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Sekä tiede- että työelämäperustainen korkeakoulutus tarvitaan avuksi kilpailussa ulkomaalaisistakin osaajista. Jälleen kerran: yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue nähdään menestystekijänä korkeakoulutuksen maailmanlaajuisilla markkinoilla ja siten myös mahdollisuuksien avaajana kansallisille korkeakoululaitoksille. Tämän perustelun myötä nousee luonnostaan esille tarve kansainvälisen vuorovaikutuksen osaamiselle ja kansainvälisille verkostoille asiantuntijuuden osana.

Entä opiskelijan näkökulma? Miten ja mitä opitaan on kovasti riippuvainen siitä, miksi opitaan ja opiskellaan. Bergan (2006) palauttaa mieliin oppimisen päätavoitteet seuraavasti:

- Valmentautuminen toimeentuloon työmarkkinoilla
- Valmentautuminen demokraattisten yhteiskuntien aktiivisiksi kansalaisiksi
- Henkilökohtainen kehittyminen
- Laajan ja edistyneen tietämuspohjan rakentaminen ja ylläpitäminen.

Yhteiskunnallinen muutosprosessi voi hyvinkin jatkua sellaisena, että sopivan yhteistutkinnon suorittanut ihminen kokee saavansa siitä aineksia kolmeen ensimmäiseen opiskelun motiiviin. Hyvin kohdennettu ja hyvin toteutettu yhteistutkinto vastaa myös viimeiseen motiiviin, joka on luonteeltaan muita kollektiivisempi, yhteiskunnallinen motiivi.

1.3 Kehittämishankkeen kohde ja tavoite

Yhteistutkinnon taustalla vaikuttaa pitkä poliittinen prosessi. Ensimmäiset nykymuotoiset yhteistutkinnot ovat parhaillaan käynnissä ja niiden ominaisuuksista käytävä keskustelu on laaja-alaista. Keskustelussa käsitellään mm. koulutusohjelmien suunnittelua, rahoitusta, toteutusta ja arviointia. Yksityiskohtina mukana on mm. oppimistulosten tai kompetenssien määrittely ja käyttö, liikkuvuuden käytännön esteet, tutkintotodistuksen myöntäminen ja siihen liittyvät lainsäädännölliset esteet sekä koulutusohjelmista valmistuneiden työllistyminen tai tutkintotodistusten kelpoisuus eri maiden viranomaisten ja työnantajien näkökulmasta.

Tästä laajemmasta asiayhteydestä rajattiin tämän kehittämishankkeen kohteeksi yhteistutkinnon suunnitteluvaiheen, koulutusohjelman sisällön määrittämisen sekä koulutuksen järjestämisen ne osat, joista muodostuu ”yhteistutkinnon pedagoginen perusta”. Opettajankoulutuksen kannalta perustan osat liittyvät kasvatustieteiden perusteisiin, työelämän ja yhteiskunnan osaamisvaatimuksiin, oppilaitoksiin toimintaympäristönä ja opettajuuteen kansainvälisessä koulutusohjelmassa. Viimeksi mainittu korostuu erityisesti siksi, että aidossa yhteistutkinnossa maata vaihtavat paitsi opiskelijat,

myös opettajat ja ideaalitapauksessa vielä opetushallinnonkin työntekijät koulutusohjelmaa järjestävistä oppilaitoksista.

Savonia-ammattikorkeakoulun opetusta ohjaavat amk-tason strategiset linjaukset. Opetuksen ja opiskelun strategia (O&O-strategia) ohjaa opetustyötä, opiskelua ja oppimista sekä niitä tukevien palvelujen järjestämistä. Uusimmassa, vuoden 2005-2006 asiakirjassa todetaan mm:

”Savonia-ammattikorkeakoulun perustehtävän mukaisesti koulutuksella uudistetaan ja vahvistetaan työ-, elinkeino- ja kulttuurielämän osaamista ja edistetään siten Pohjois-Savon kilpailukykyä ja hyvinvointia. Koulutus sekä tutkimus- ja kehitystyö toimivat vuorovaikutuksessa näiden päämäärien saavuttamiseksi.

Strategia pohjautuu opetusministeriön (--) linjauksiin, Pohjois-Savon yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aluekehittämisen strategiaan (--), yhteisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen syntyyn vuoteen 2010 mennessä tähtäävään Bolognan prosessiin sekä Savonia-ammattikorkeakoulun strategiaan (--).” (Opetuksen ja opiskelun strategia 2005-2006.)

O&O-strategian määrittämän vision mukaan vuonna 2010 Savonian ammattikorkeakoulututkinnot mm. täyttävät eurooppalaiselle korkeakoulutukselle asetetut tavoitteet, koulutus on vetovoimaista ja arvostettua ja antaa valmiudet myös elinikäiseen oppimiseen, kansainvälisyyteen ja työelämän kehittämiseen. Tavoitena näin toteutumista tukemaan liittyy osaltaan tämäkin yhteistutkintojen järjestämisen pedagogista perustaa kartoittava kehittämishanke. Monialaisen ammattikorkeakoulun eri koulutusaloille yhteistä ainesta voi olla yhteistutkintojen perusominaisuuksien kuvaaminen.

Savonia-amk:n kannalta uuden tai uusien yhteistutkintojen synnyttäminen ja vakiinnuttaminen ovat houkutteleva ja tarpeellinen vaihtoehto. Uusien ohjelmien aloittaminen on jo itsessään aikaa vievä prosessi. **Olemassa olevan taustatiedon tiivistämisen valmistelun pohjaksi on tämän kehittämishankkeen päätehtävä.** Ministeritason tavoitteenasettelu on vaikeaselkoinen asia yksittäisen koulutusohjelman suunnittelijan kannalta. Tällä kehittämishankkeella pyrittiin avaamaan eurooppalaisen korkeakoulutusalueen merkitystä ja sisältöä opetuksen järjestämisen ja oppimisen ohjauksen kannalta.

Eri maissa ja eri kielissä käytetään erilaista terminologiaa tai samoillakin termeillä voi olla eri sisältö. Kuten koko korkeakoulutusalueen luomisessa yleisesti, juuri yhteistutkintojen vakiinnuttamisessa erityisesti yhteisen kielen puhuminen ja kirjoittaminen on tärkeää. Kehittämishankkeella pyrittiin varmistamaan yhteisen kielen perusteet Savonia-amk:n liikkeellelähtövaiheessa.

Savonia-amk:n toiminnan kannalta kehittämishankkeen tavoitteet voi tiivistää seuraavasti:

- 1) tietopaketti yhteistutkintojen ideaalitoteutuksesta ja käytännöstä*
- 2) kuvaus pedagogisista vaihtoehdoista koulutusohjelman ja sen osien rakentamisessa sekä*
- 3) aloituspaketti yhteistutkinnoissa opettavalle opettajalle työmuodon vaatimista erityisistä suhtautumistavoista tai –taidoista.*

1.4 Hankkeen toteutus

Hankkeen tunnusteluvaiheessa tekijä osallistui 13.-14.12.2007 Tampereella pidettyyn Pohjoismaiden neuvoston järjestämään kokoukseen ”Developing Joint Programmes and Degrees in Nordic and Baltic Countries” (NBC 2007). Siellä esitettiin ajankohtaista ja uutta materiaalia yhteistutkinnoista. Puhumassa oli mm. EUA:n raporttien avainhenkilö Andreijs Rauhvargers.

Kehittämishankkeen aihe vahvistettiin Savonia-ammattikorkeakoulun Iisalmen yksikössä tammikuussa 2008. Käsittelyfoorumiksi sovittiin Iisalmen TOOK-ryhmä (tutkimus, opetus, oppiminen ja kehitystyö). Hankkeen kuluessa aiheesta on käyty lukuisia käytävä- ja kahvipöytäkeskusteluja myös muiden opettajien kanssa. Alustavia mielipiteitä on kysytty jopa yksittäisiltä opiskelijoilta satunnaisissa muun oppimisen ohjaustilanteissa – kaikupohjaa havaittiin silläkin suunnalla.

Kehittämishankkeen materiaali on pääasiassa kirjallisuutta ja hankeraportti on luonteeltaan tutkielma. Kokemusperäistä tietoa kerättiin henkilökohtaisilla haastatteluilla kahdesta jo toimivasta yliopistojen välisestä yhteistutkinnosta.

Tiivistelmät yhteistutkinnosta, opetussuunnitelman laatimisesta ja esimerkkikoulutuksista esiteltiin TOOK-ryhmässä maaliskuussa 2008. Siellä käytiin keskustelua tulosalueen ja luonnonvara-alan näkymistä ja kehittämissuunnista tähänastisen työn ja osallistujien ajatusten valossa.

Savonia-ammattikorkeakoulun uusi päästrategia valmistui ja esiteltiin maaliskuussa 2008. Strategia ohjaa koko korkeakoulun toimintaa ja sitä toteuttamaan rakennetaan sisältöä ja toimintaa määrittävät ohjelmat. Yhteistutkintojen rooli opetuksessa ja oppimisessa on tulossa mukaan tälle ohjeistustasolle ja koulutusaloittain päästään miettimään tarkempia linjauksia nykyisten ja tulevien tutkintojen ja kansainvälisen yhteistyön kannalta.

Toukokuussa kehittämishankeraportin viimeinen luonnos käsiteltiin TOOK-ryhmässä. Keskustelussa hahmoteltiin kevään ja syksyn jatkotoimet, joiden tarkempi esittely ei ole mahdollista tässä raportissa. Valmis työ esitellään tulosalueella ja muualla ammattikorkeakoulussa toisaalta yhteistutkintoja koskevan tietämyksen lisäämiseksi ja toisaalta niitä koskevan kiinnostuksen ja ajattelutyön herättämiseksi.

2 YHTEISTUTKINNON MÄÄRITELMÄ

Yksi työkalu Bolognan julistuksen toteuttamisessa ovat yhteistutkinnot ja niihin kohdistuu suuria odotuksia. Yhteistutkinnon uskotaan edistävän lähes kaikkia julistuksen tavoittelemia asioita, kuten laaduntarkkailua, tutkintojen tunnustamista tai koulutusjärjestelmien läpinäkyvyyttä ja samansuuntaistumista. Samalla edistetään opiskelijoiden ja henkilökunnan liikkumista, valmistuneiden työllistymistä, opintojen eurooppalaista ulottuvuutta ja eurooppalaisen koulutuksen houkuttelevuutta maailmanlaajuisesti.

(Tauch & Rauchvargers 2002, 27.)

EUA:n selvityksiä varten on vakiintunut yhteistutkintojen määritelmä, vaikkei sellaista vuonna 2002 vielä ollutkaan erikseen sovittu (Tauch & Rauchvargers 2002). Yhteistutkinnot on tarpeen erottaa toisaalta tavallisesta opiskelijavaihdosta ja toisaalta täydellisestä opetussuunnitelmien laatimisyksiköstä (monikansallisesta korkeakoulusta). Määritelmä koostuu seuraavista elementeistä, jotka kuvaavat myönnettäviin tutkintotodistukseen johtavia koulutusohjelmia:

- Koulutusohjelmat on kehitetty ja/tai hyväksytty usean oppilaitoksen yhteistyönä
- Kunkin osallistuvan oppilaitoksen opiskelijat suorittavat osia koulutusohjelmastaan muissa osallistuvissa oppilaitoksissa
- Kussakin oppilaitoksessa tehdään suunnilleen yhtä suuri osa opintoja
- Vaihto-oppilaitoksissa suoritettavat opinnot luetaan tutkinnon osaksi kokonaan ja automaattisesti
- Myös opettajat opettavat muissa oppilaitoksissa, osallistuvat opetussuunnitelman laatimiseen yhdessä ja osallistuvat yhteisiin sisäänotto- ja tutkintolautakuntiin
- Koulutusohjelman suorittamisen jälkeen opiskelija saa joko kunkin oppilaitoksen kansallisen tutkintotodistuksen tai oppilaitosten yhdessä myöntämän tutkintotodistuksen (käytännössä tavallisesti epävirallinen ”diplomi”).

Ongelmia aiheuttavat kansallisten lainsäädäntöjen asettamat vaatimukset. Esimerkiksi on tavallista, että vain kansallisia tutkintotodistuksia voidaan myöntää. Määritelmää

on siksi EUA:n selvityksiä varten lievennetty erottamalla varsinainen yhteistyö koulutusohjelman luomiseksi ja koulutusohjelman päättämisen toteuttava todistuksenmyöntämisprosessi toisistaan. Erottaakseen yhteisen tutkintotodistuksen myöntävät yhteistutkinnot pelkän kansallisen todistuksen myöntävistä ohjelmista Tauch ja Rauchvargers (2002) nimeävät edelliset ”aidoiksi” yhteistutkinnoiksi. Euroopan unionin elinikäisen oppimisen ohjelman perustamispäätöksen määritelmä on samanlainen kuin EUA:lla (liite 1).

NBC 2007 –kokouksessa esiteltiin Pohjoismaiden Neuvoston omaa pilottiohjelmaa pohjoismaisiksi yhteistutkinnoiksi. Keskeisenä ongelmana niissä pidettiin sitä, että aikaisempien opintokokonaisuuksien yhdistelmänä syntyvät yhteiset koulutusohjelmat eivät vielä ole sitä, mitä Prahan julistuksessa yhteistutkinnoilla tarkoitettiin.

Rauchvargers (2007) korostaa erityisesti sitä, että ihmiset työskentelevät ulkomailla osan opinnoistaan tai opetuksestaan. Tämän tulkinnan mukaan yhteiset tutkintoon johtavat koulutukset, jotka järjestetään etäopetuksena esimerkiksi verkon kautta, eivät ole Bologna-prosessin pääasiassa tavoittelemissa yhteistutkintoja. Esimerkki tällaisesta distance learning –koulutuksesta on vaikkapa ”e-Biosafety MPU” –ohjelma, jota rahoittaa YK:n teollisen kehityksen järjestö UNIDO. Ohjelmaa koordinoi italialainen Anconan yliopisto ja partnerit ovat Chilestä, Malesiasta, Belgiasta, Brasiliasta ja Keniasta. (e-Biosafety 2008.)

Yhteistutkintoja siis on olemassa ja ne ovat joillakin aloilla jo tavallisia. Kun tarkastellaan ”ei-yliopistollista korkeakoulusektoria”, ammattikorkeakouluja, yhteistutkinnot ovat kuitenkin vielä harvinaisia. Perustutkintotasolla (Bachelor) amk-yhteistutkintoja on eniten Saksassa, Irlannissa ja Isossa-Britanniassa. Vuonna 2002 joitakin mainintoja kertyi Suomesta, Belgiasta, Ranskasta ja Puolasta. (Tauch & Rauchvargers 2002.)

3 KOULUTUSOHJELMAN SUUNNITTELU

3.1 Tarkoitus, tavoite, missio

NBC 2007 –konferenssissa opetussuunnitelmia käsitelleessä työryhmässä alustajina olivat mm. Etelka Tamminen Dahl Bergenin yliopistosta Norjasta ja Asko Karjalainen Oulun yliopistosta. Tämän työryhmän yhteenvetomuistion perusteella yhteistutkinnon opetussuunnitelman laatiminen lähtee liikkeelle koulutuksen tarkoituksesta ja tavoitteesta (mission/aims). Miksi koulutusohjelma järjestetään? Viisi päälimmäistä syytä ovat: työmarkkinoiden kysyntä, opetussuunnitelmien kansainvälistäminen, voimavarojen tehokas käyttö, opiskelijapohjan saaminen kriittistä suuremmaksi ja vertailun mahdollisuus laadun parantamiseksi. Näiden lisäksi keskeinen vaatimus on se, ettei kukaan osallistujista pystyisi järjestämään koulutusohjelmaa yksin. (Sundbäck-Lindroos 2007.)

Karjalaisen (2003) jäsentelyssä (ks. liite 3) koulutusohjelman ja opetussuunnitelman päärakenteen laatimiseksi ensimmäinen vaihe on määritellä tarkoitus: Mikä on tämän koulutus- tai opiskeluohjelman perustavanlaatuinen relevanssi? Oulun yliopiston pelkistetty ohjekirja yhteistutkintojen suunnitteluun (Kuortti 2004) aloittaa laatimisneuvot samasta kysymyksestä: Mikä on uuden koulutusohjelman tarkoitus?

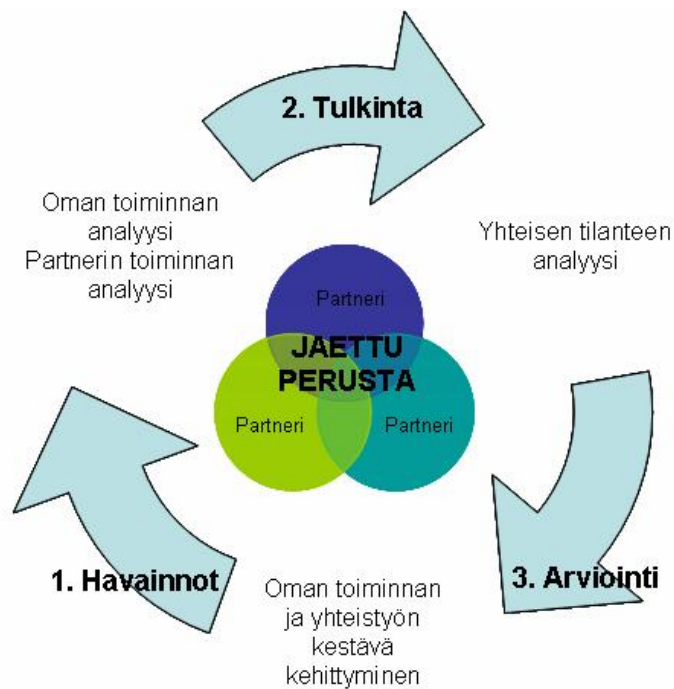
- Halutaanko yhdistää tietoa ja menetelmiä eri aloilta?
- Halutaanko tarjota kehkeytymistila tieteellisten tai ammatillisten lähestymistapojen integroitumiselle?
- Halutaanko luoda vähän kerrassaan kulttuuria tai sosio-akateemista perustaa, joka edistää todella uuden oppialan tarvitsemää käsitte pohjan muodostamista?

”Mikäli olet kehittämässä aivan uudenlaista koulutusta, jossa kurssisisällöt ovat uusia ja vaikkapa koko koulutuksellinen päämäärä on perinteisistä oppiainejaoista poikkeava, ovat koulutuksen peruslähtökohdat tärkeitä. Ylläolevat kysymykset on tarkoitettu herättämään ajatuksia ja keskustelua.” (Kuortti 2004, 18.)

Oppilaitoskumppaneiden valinta vaatii huolellista taustatyötä. Kukin osallistuja pitää tuntea perinpohjaisesti. Koulutusohjelma luodaan alusta lähtien yhteiseksi ja yhden-

mukaiseksi, siten ettei se pelkästään koostu irrallisista moduuleista sieltä ja täältä. Opiskelijajoukko on väistämättä monikulttuurinen ja aikaisemmassa koulutuksessa on eroja. Tämä on otettava huomioon. Laadukkaan koulutusohjelman rakentaminen vie paljon aikaa ja vuorovaikutuksen eteen nähtyä vaivaa. (Sundbäck-Lindroos 2007.)

Verkoston luomisvaihe on erittäin tärkeä: siinä seulotaan motivoituneet ja sitoutuneet oppilaitoskumppanit. Verkostoon valikoituvien instituutioiden ja henkilökunnan on vastattava juuri siihen, mikä on tekeillä olevan koulutuksen perustelu ja tarve. Verkoston luominen ja kumppanien sovittelu siihen kulkee yhtä jalkaa yhteistutkinnon rakenteen suunnittelun kanssa. (Hoffman & Crosier 2006.) Karjalainen (2007) tarkentaa tätä osallistujien välistä vuorovaikutusta puhumalla nk. luovasta vertailusta (creative benchmarking, kuvio 1).



KUVIO 1. Luovan vertailun kehä kansainvälisessä opetuksen yhteistyössä. Yhdessä määriteltyjen opetuksen ja tutkimuksen tavoitteiden sekä käytännön elävä yhteys on toiminnan moottori ja ohjaaja (Karjalainen 2007; myös teoksessa Kuortti 2004).

Yhteistutkinnon syntymiselle haetaan oikeutusta – vastataan ”miksi”-kysymykseen – sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta. Yhdistämällä nämä vastaukset tai tarkastelemalla niiden leikkausta päästään käsiksi uuden opetussuunnitelman peruste-

siin. Perusta voidaan havaita hyväksi tai vähemmän hyväksi, mikä tietenkin vaikuttaa suunnitelman houkuttelevuuteen jatkossa. Karjalaisen vertailu jatkuu osallistujien sisäisen tarkastelun jälkeen yhteiseen tilannetarkasteluun ja kestävän yhteisen koulutusohjelmaperustan määrittelyyn. Kehä ei pysähdy, vaan opetussuunnitelman kehittyminen jatkuu kokemusten karttuessa ja tilanneherkkyyden harjaantuessa. Toisenlainen ja enemmän käskytyyppinen toimintaohje, EUA:n ”kultaiset ohjeet” yhteistutkin-
tojen rakentamiseen, on liitteessä 2.

3.2 Osaaminen

Osaaminen, kompetenssi tai kvalifikaatio ovat Bolognan prosessin myötä nousseet keskeisiksi käsitteiksi korkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Tässä yhteydessä on tar-
koituksenmukaista ohittaa yksityiskohtainen keskustelu eri määritelmistä ja todeta lyhyesti, että kompetenssi on yksilöllinen attribuutti, ominaisuus, jonka ihminen tuo mukanaan esimerkiksi työpaikalle. Kvalifikaatio on saman asian toinen puoli, työtehtävän asettama osaamisvaatimus, eräänlainen formaalinen pätevyys. Tarkempi analyysi on luettavissa esim. Ruohotien (2002) teoksessa.

Oppimistulos on keskeinen käsite Bologna-prosessin tavoittelemisissa opetussuunnitelmissa. Se on osittain kompetenssin (ihmisen attribuutin) synonyymi, mutta erotkoon tässä kehittämishankkeessa omaksi käsitteekseen sikäli, että oppimistuloksen tavoitekuvaus voi koskea kokonaisen koulutusohjelman tasoa (ensimmäinen sykli), tutkinnon tyyppiä (bachelor), koulutusohjelman sisältöä, osamoduulin sisältöä tai jopa yksittäistä opintojaksoa. Oppimistulos toteaa, mitä oppijan odotetaan tietävän, ymmärtävän ja/tai kykenevän osoittamaan koulutuksen loputtua. Taidot ja kyvyt nimetään. Määrittelijästä riippuen voidaan puhua tiedosta, ymmärryksestä, taidoista, kyvyistä, osaamisista; tai ammatillisista ja yleisistä kompetensseista; tai erityisistä kompetensseista, kuten välineellisistä taidoista tai vaikkapa suhdetoimintaosaamisesta. (Mandrup 2007.)

Koulutusohjelman tavoittelema osaaminen voidaan kuvata esimerkiksi vastaamalla seuraaviin kysymyksiin (Karjalainen 2007):

- Mitä kvalifikaatioita ohjelman pitää tuottaa, että se vastaa perustavanlaatuisen tavoitteeseen? Mitä ydinosaamista pitää tuottaa (tieto, tekniikka, tunne, siirrettävä)?
- Mitä resursseja on käytettävissä?
- Mitkä ovat koulutuksen perustellut ja toteuttamiskelpoiset tavoitteet?

Mandrup (2007) tarkentaa vielä oppimistulosten haasteita: arvioidaanko niitä sekä koulutusohjelman että sen osien tasolla, helpottavatko ne opiskelijaliikkuvuutta ja opintojen tunnustamista, ja saadaanko niistä todella keskenään yhteensopivia eri oppilaitosten ja maiden välillä? Oppimistulosten kirjoittamiseen palataan vielä tarkemmin opintojaksojen suunnittelua koskevassa luvussa 3.4.

3.3 Opetussuunnitelma

Hoffman & Crosier (2006) puhuvat yhteistutkinnon perustamisesta joukkona uutta luovia toimenpiteitä. Siinä ei vain luoda uutta ja innovatiivista ”curriculum conceptia”, vaan rakennetaan myös uudentyyppinen ohjelma, jossa opiskelijoiden odotetaan liikkuvan opiskelujensa välillä paikasta toiseen. **Koulutusohjelman pitää tavoitella aitoa eurooppalaista opiskelukokemusta, täysin integroitua tutkintoon johtavaa opetusta.**

Goodson (1995, 28) käyttää opetussuunnitelmia pohtiessaan esimerkkinä Ison-Britannian maaseutuopetusta ja sen muuttumista ammattikoulun ja lukion opetussuunnitelmissa. Hänen mielestään opetussuunnitelmissa poliittiset ja sosiaaliset prioriteetit ovat ylimpinä. Oikeastaan opetussuunnitelma on järjestelmällistä ”tradition keksimistä” (Hobsbawm 1985 ks. Goodson 1995) sosiaalisen produktion ja reproduktion (luomisen ja uusintamisen) kilpakentillä. Opetussuunnitelman syntyminen on prosessi, jossa traditio keksitään. Tätä kieltä käytetään usein, kun perinteinen tieteenala asetetaan rinnakkain jonkin uuden innovaation kanssa. Kirjoitettu opetussuunnitelma ei kuitenkaan ole lopullisesti annettu, vaan sitä tulee puolustaa ja sen määrittäjiä tulee rakentaa ja jälleenrakentaa ajan kuluessa yhä uudelleen.

Opetussuunnitelma voi saada alkunsa opettajien toiminnasta tai ideoista. Joskus se voi olla vastaus yleiseen mielipideilmastoon. Keksintö voi olla myös vastaus opiskelijoiden vaatimuksiin tai vastustukseen, tai se voi saada alkunsa oppilaitoksen ulkopuolelta. Opetussuunnitelman luomiseen tarvittavat ideat ovat yleensä tarjolla melko pitkän aikaa monissa paikoissa. (Goodson 1995, 239.)

Verkostoitumista ja ideointivaihetta voidaan jäsentää seuraavassa vaiheessa muotoilemalla ensimmäinen raakile koulutusohjelmaksi: konsepti tai hahmotelma (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Vähimmäisisältö uuden yhteistutkinnon luonnoksessa (Hofman & Crosier 2006).

Yhteistutkintona tehtävän koulutusohjelman nimi:	...
Yhteistutkinnon päämäärä ja tavoitteet:	
Mukana oleva(t) oppiaine(et):	
Tutkinnon taso (Bachelors/Masters/PhD):	
Kesto (vuosina/opintopisteinä):	
Kokoaikainen vai osa-aikainen opiskelu:	
Mistä korkeakouluista yhteistutkinnon elementit tarjotaan (ja mikä on heidän syynsä osallistua):	
Lähtötaso ja pääsyvaatimukset:	
Maatason ja korkeakoulutason säädöstilanne:	
Hyödyt ja kustannukset:	
Opiskelijoiden pakollinen siirtyminen korkeakoulujen välillä:	
Laadunvarmistuksen periaatteet ja toimenpiteet:	
Rahoitus:	
Oikeudelliset kysymykset (esim. tekijänoikeudet materiaaleihin tms.):	

Tamminen Dahl (2007) lisää tähän taulukkoon vielä tutkimukselliset yhteydet, odotetut oppimistulokset (tiedot, taidot, siirrettävissä olevat taidot), opetusmenetelmät ja arviointimenetelmät ja sisällöt, jotka tässä kuitenkin käsitellään vasta seuraavassa luvussa (taulukko 3). Jos muut kohdat alkavat löytää itselleen eurooppalaista tilausta ja lisäarvoa, voidaan siirtyä sisältöjen ja niiden muodon hahmotteluun. Jaetaanko opetussuunnitelma (osaamisperusteisiin) moduuleihin tai lohkoihin? Miten moduulit jaetaan yksittäisiksi opintojaksoiksi? Opetussuunnitelman ytimen jäsentelyssä voidaan käyttää mm. näitä eri määritelmiä:

- Ammatillinen ydin: olennaista ammatinharjoittamisessa
- Akateeminen ydin: kunkin oppiaineen olennaiset osat
- Integroitu ydin: monessa oppiaineessa relevantti aines
- Pakollinen ydin: kaikkien opiskelijoiden tulee hallita
- Vähimmäisydin: opiskelun jatkumisen vaatima erityisalan vähimmäisosaaminen
- Käytännöllinen ydin: sisältö, joka on opittavissa annetun ajan puitteissa.

Opiskelun aikarajoitteisuuden vuoksi sisältöjä on rajattava. Suomen korkeakoulujärjestelmässä on käytetty paljon ydinainesanalyysiä (core content divider, CCD). Karjalainen (2007) ja Karjalainen, Jaakkola, Lapinlampi & Alha (2003) esittävät sen ristikkona, jonka avulla opettajat voivat lajitella ydinsisällöt kolmeen luokkaan (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Ydinainesanalyysin perusidea (Karjalainen 2007).

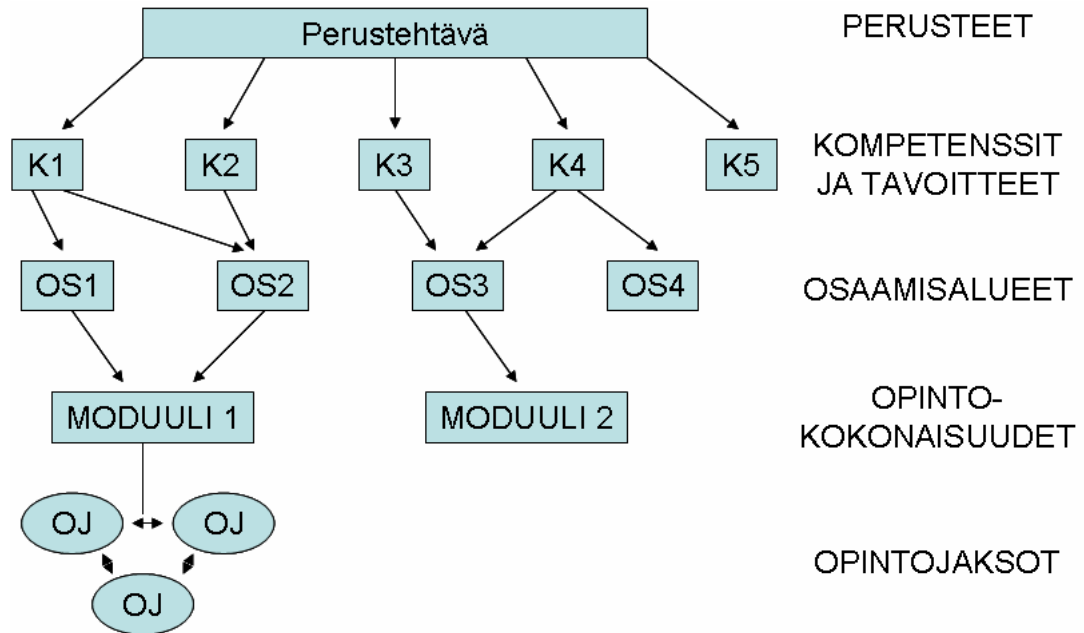
MODUULI, LOHKO TAI YKSITTÄINEN OPINTOJAKSO	YDIN 1 Oleellinen tieto. Periaatteiden ja tietorakenteiden ymmärtäminen. Tämän sisällön syväoppiminen on välttämätöntä opiskelun jatkumiselle. (Must know)	YDIN 2 Täydentävä tieto. Yksityiskohtaisempaa, käyttökelpoista muttei pakollista informaatiota. (Should know)	YDIN 3 Erikoistunut tieto. Tarkimmat yksityiskohdat aiheesta/ tapauksesta. (Nice to know)
Akateeminen oppiaine
Ammatilliset taidot

Tamminen Dahl (2007) esittää yhteistutkintojen opetus suunnitelmien valmisteluprosessin ja lopputuloksen osalta kolme perusohjetta:

1. Yhteisestä koulutusohjelmasta ollaan yhteisvastuussa. Kokouksiin ja päätöksentekoon on varattava riittävästi aikaa.
2. Opinto-ohjelman on oltava sisäisesti yhtenäinen (koherentti) ja kokonaisvaltainen (holistinen). Se ei saa koostua erillisistä ja löyhästi toisiinsa liittyvistä moduuleista. Ohjelma rakennetaan ylhäältä alas: koulutusohjelman yleistavoitteesta on sovittava ennen kuin syvennyttään yksittäisiin opintojaksoihin tai moduuleihin.
3. Opetussuunnitelma on hyväksyttävä asianmukaisissa elimissä ja kaikkien asiaankuuluvien toimijoiden kannalta kaikissa osanottajaoppilaitoksissa. Yhteistutkinnon on oltava lujasti ankkuroitu laitokseen, tiedekuntaan ja ylimpään johtoon (ammattikorkeakoulussa oppiaineen opettajiin, koulutusalayksikköön ja ylimpään johtoon).

Karjalaisen, Jaakkolan ym. (2003) mukaan hyvin ja huolellisesti laadittu opetus suunnitelma on jo itsessään merkittävä opetusta ja opiskelua auttava työväline. He havain-

nollistavat opetussuunnitelman laatimisen loogista etenemistä käsitekartan avulla (kuvio 2).



KUVIO 2. Opetussuunnitelman rakentuminen (Karjalainen, Jaakkola ym. 2003, 66).

Kuvion 2 taustalla on ajatus Karjalaisen, Jaakkolan ym. (2003, 6.) ajatus siitä, että

”-- koulutuksen perusteiden kysyminen, osaamisalueiden määrittely ja tavoitteiden muotoilu ovat perinteisessä akateemisessa opetussuunnitelmatyössä yleensä jakamaton, intuitiivinen ja pelkästään tavoitelauselmiin perustuva kokonaisuus. Oikein toteutettuna ne kuitenkin muodostavat koulutuskokonaisuuden ytimen selkeän ja tietoisesti määrittelyn. Voimme puhua tällöin myös tutkinnon ytimen määrittelystä.”

Opetussuunnitelma voidaan luoda monella eri tavalla – puhutaan opetussuunnitelmallista. Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003 esittävät seuraavanlaisen jaon. **Perinteinen malli** on oppiainejakoinen ja opintojaksoperusteinen opetussuunnitelma (perusopinnot, aineopinnot ja syventävät opinnot). **Moduulimallissa** opintojaksot kootaan yhteen pakollisiksi ja/tai valinnaisiksi osakokonaisuuksiksi. Kukin tällainen moduuli vastaa yhtä osaamisaluetta. Moduulimallia pidetään pedagogiselta tasoltaan edellistä korkeatasoisempina. **Juonneopetussuunnitelmassa** puolestaan kokonaisuudet määritellään läpi tutkinnon kulkevinä monialaisina asiantuntijuuden ydin-

kokonaisuuksina. Tällöin ytimet ja opiskelun kohteena olevat ratkaistavat ongelmat muodostavat eräänlaisen matriisin, josta asiantuntijuuden juonteet löytyvät. Moduulimallille on läheistä sukua nk. **blokkiopetussuunnitelma**, jossa lukukaudet ovat kiinteitä ja ohjattuja kokonaisuuksia ja opiskelijat etenevät yhtenäisenä ryhmänä. Näitä opetussuunnitelmallemalleja, eräitä muita ja mallien yhdistelytapoja käsitellään tarkemmin nimenomaan Karjalaisen (2003) toimittamassa teoksessa Akateeminen opetussuunnitelmatyö.

3.4 Opintojaksot

Toteutustavan valinta

Koulutusohjelmiin liittyvän ”miksi”-kysymyksen (koulutusohjelman tarve ja oikeutus) käsittely opetussuunnitelman yhteydessä tiivistyy Karjalaisella (2007) kommentteihin korkeakoulutuksen tarkoituksesta. Pää tarkoitus on pitää huolta oppimisesta (learning) ja siihen rohkaisemisesta. Oikein muotoiltu opetussuunnitelma auttaa opiskelijaa muodostamaan opintojaksoista merkityksellisen kokonaisuuden. Opettamisen tavoitteena on edistää syväoppimista ja motivoida opiskelijaa sitä kohti. Syvällinen oppimistulos vaarantuu, jos opiskelija altistetaan tietotulvalle ja liian suurelle työtaakalle opinnoissa. Mitä enemmän on kontaktiopetusta, sitä vähemmän on itsenäistä opiskelua. Vaikutus oppimistulokseen vielä kertautuu, koska luokkatunnit näyttävät tuntuvan opiskelijasta työläämmiltä kuin itsenäiseen työskentelyyn käytetty aika. Karjalaisen (2007) keskeiset kysymykset opintojaksoista siirtävät opintosuunnitelmaan valittua ydinainesta toteuttamiskelpoisiin opintojaksoihin:

- Mitkä ovat moduulien, integroivien moduulien ja opintojaksojen tavoitteet ja ydinsisällöt?
- Onko opiskelijan työmäärä kohtuullinen?
- Mitkä opetus- ja arviointimenetelmät ovat tehokkaimpia oppimisen edistämiseksi?

Näitä kysymyksiä on hyvä purkaa osallistujakorkeakoulujen kesken huolella, jotta toteutusvaiheessa kaikilla on samanlainen näkemys yhteistutkinnon ruohonjuuritason

toiminnasta. Pienimmän opintojaksoyksikön nimeämisessä joudutaan luultavasti etsimään kompromissia maiden välillä, kuten esimerkiksi Turun yliopiston Baltic Sea Region Studies Master-ohjelmassa (Hyppönen 2008). Saksalaisten tyyli on tenttiä isoja kokonaisuuksia, suurimmillaan jopa koko tutkinto, kun taas esimerkiksi Baltianmaissa suoritukset ovat hyvin pieniä opintojaksoja. Niinpä Turun BSRS-ohjelmassa opetuksen perusyksikön nimi on moduuli ja kunkin moduulin laajuus on noin 15 opintopistettä. Joensuun yliopiston MSc European Forestry –ohjelmassa opintojaksojen koko on suomalaisittain tutumpi, välillä 3–8 opintopistettä. Nämä ohjelmat esitellään tarkemmin luvussa 4.1.

Opintojaksokuvauset

Periaatteellisen oppimista koskevan pohdinnan (ks. luku 5.2) jälkeen koulutusohjelman suunnittelijat kohtaavat opintojaksokuvausten kirjoittamisen proosallisen tehtävän. Tamminen Dahl (2007) listaa opintojakson keskeiset elementit taulukon 3 mukaisesti.

TAULUKKO 3. Opintojaksoista sovittavat elementit (Tamminen Dahl 2007).

Opintojakson nimi:	...
Opintojakson tavoite:	
Opintojakson relevanssi:	
Tyyppi: johdatus / ydinaines / sivuaine / valinnainen	
Sisältö:	
Odotetut oppimistulokset tutkinnon valmistuessa:	
Sijainti opiskeluprosessissa:	
Pakollisen työskentelyn vaatimukset:	
Opiskelijan työmäärä ja ects-pisteitys:	
Opetusresurssit / kirjallisuus / aiheet:	
Opetusmenetelmät:	
Arviointimenetelmät:	
Arviointiasteikko:	
Opiskelijapalautteen kerääminen:	
Opettava korkeakoulu ja paikka:	
Yhteystiedot ja osoitteet:	

Oppimistulokset pitää määritellä ennen kuin opetusmenetelmiä ja arviointimenetelmiä valitaan. Oppimistulosten kuvaustyylejä on monenlaisia ja valinta riippuu sekä tutkinnon tarkoituksesta että yhteistutkintoa rakentavan konsortion mieltymyksistä. Esimerkkejä löytyy EUA:n käsikirjasta Adamin (2006) artikkelista, jossa todetaan myös, että *”There is no absolutely correct way of writing learning outcomes --”* (alun perin Gosling & Moon 2001). Oppimistulosten käytöstä on kuitenkin selvästi hyötyä. Opintojen suunnittelijoiden (opettajien) kannalta selväsanaiset oppimistulokset auttavat pitämään yhdenmukaisen tason ja linjan kautta koko koulutusohjelman. Laadunvarmistuksen kannalta ne lisäävät läpinäkyvyyttä ja vertailukelpoisuutta. Oppija pystyy perustellummin valitsemaan itselleen sopivia opintojaksoja tarkan kuvauksen avulla.

Työnantajien kannalta oppimistulokset avaavat tutkintojen tuottamia kvalifikaatioita käytännön ja työpaikan suuntaan. (Adam 2006.)

Monesta mallista tiivistäen Tamminen Dahl (2006) esittää perusmuotoilun koko koulutusohjelman ja sen osien oppimistulosten kirjoittamiselle:

1. *”On successful completion of **this programme of study**, students should be able to:*
 - ...
 - ...
 - ...” (5-6 yleisen tason kuvausta)
2. *”On successful completion of **this module**, students should be able to:*
 - ...
 - ...
 - ...” (6-8 kuvausta)

Tyypillisiä esimerkkejä oppimistulosten teonsanoista ovat tietää, ymmärtää, kuvata, arvioida, analysoida, pystyä ja osoittaa tekemällä. Oppimistulosten kuvaamisessa on hyvänä apuna Benjamin Bloomin taksonomia ajattelun tasoista (Tamminen Dahl 2006, Kennedyn ja Biggsin teosten pohjalta). Affektiivisen alueen ajattelu koskee asenteita, tunteita ja arvoja. Psykomotorisen alueen tasot koskevat ”käden ja silmän” yhteistyötä. Tiedollisen alueen tasot oppimisprosessin aikana Bloom listaa seuraavasti, alkeellisimmasta lähtien (lista suoraan englanniksi, käyttökelpoisuuden takia):

1. Knowledge (lowest level)
 - describe, collect, define, describe, present, list, identify
2. Comprehension
 - describe, discuss, explain, indicate, interpret, translate
3. Application
 - apply, assess, prepare, produce, show, solve, use
4. Analysis
 - break down, classify, criticise, investigate, point out
5. Synthesis
 - assemble, combine, establish, formulate, generate, summarise
6. Evaluation (highest level)
 - assess, criticise, compare, grade, measure, value

Bloomin lisäksi voi kokeilla Biggsin ja Collinsin kehittämää SOLO-taksonomiaa (Structure Of Learning Outcomes), jossa opiskelija edistyy osaamattomasta (pre-structural) yhden näkökulman tietäjäksi (unistructural), monen eri näkökulman tietäjäksi (multistructural), suhteiden osaajaksi (relational) ja lopulta laajan kokonaisuuden yleissoveltajaksi (extended abstract). (Marton 1998.) SOLO-tasoja ei tarkastella syvemmin tässä yhteydessä.

Opiskelijan tutkinto

Miten sitten todetaan, että koulutusohjelman tavoitteleva taso on saavutettu yksittäisen opiskelijan kohdalla? Millainen ”tutkinto” (examination) riittää? Ensimmäisten korkeakoulututkintojen tavoite oli hyvin käytännönläheinen: saatiin yhteiskuntiin pappeja, virkamiehiä, lääkäreitä ja tuomareita, myöhemmin myös insinöörejä ja ekonomia. Aikojen saatossa suuntauksia on ollut muitakin: humboldtilainen sivistysyliopisto tai tiedevetoinen tutkimusyliopisto. Ammattikorkeakoulut ovat uusin aalto korkeakoulujärjestelmän kehityksessä. Ammattikorkeakoulututkinto antaa saman ”pätevyuden” kuin alempi yliopistotutkinto, mutta sitä mitataan erilaisella mittausulottuvuudella: valmistuneiden on oltava työhön kelpaavia ja ammatteihin kysytyjä korkeakoulun käyneitä ihmisiä. Wolff (2002) kysyy, onko ero ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä jotenkin uusi ja olennainen?

Tavoitteena ammattikorkeakoulusektorin luomisessa oli nostaa ammatillisen koulutuksen tasoa, kansakunnan koulutustasoa ja seurata joustavasti muuttuvan maailman uusia osaamistarpeita. Korkeakoulukonseptin ja tutkintorakenteiden laventaminen ovat Wolffin (2002) mukaan onnistuneet hyvin ja osuneet yhteiskunnallisesti oikeaan aikaan. Laajentuminen ja erilaistuminen ovat kuitenkin lisänneet tutkintorakenteiden ja –nimikkeiden kirjoa ja hämärtäneet tilannetta. Bologna-prosessi ei ota kantaa tutkintojen sisältöihin; se havittelee ainoastaan läpinäkyvyyttä ja vertailukelpoisuutta. Erilaisuus on sallittua ja jopa toivottua.

3.5 Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen

Kaikkien osallistujakorkeakoulujen tulee jo sopimusvaiheessa ilmaista sitoutuvansa laadukkaaseen koulutuksen järjestämiseen (Hofman & Crosier 2006). On suositeltavaa, että sovitaan tarkasti käsitteistä ja periaatteista, joilla lopputulosta ja laatua arvioidaan. EUA:n julkaisuissa on selvitetty yhteisten maisteriohjelmien arviointia (mm. Guidelines for Quality Enhancement... 2005). Koulutusohjelman julkilausuttuja tavoitteita pidetään arvioinnin lähtökohtana ja arvioitu laatu riippuu siitä, vastaako lopputulos johdonmukaisesti tavoitteita. Keskeisiä koulutusohjelman laatuun liittyviä kysymyksiä ovat:

- Määriteltiinkö asianmukaiset koulutustavoitteet (osaamissuhteiset oppimistulokset)?
- Onko tutkinto sekä kokonaisuutena että yksittäisinä opintojaksoina sopiva väline tavoitellun koulutustuloksen saavuttamiseen (onko opetussuunnitelma yhdensuuntainen, tavoitesuuntautunut ja tarkoitukseen sopiva)?
- Onko varmistettu koulutusohjelman johdonmukainen toteuttaminen ja onko sille sopivat ja riittävät voimavarat?
- Seurataanko tavoitteiden toteutumista?
- Parannetaanko opetussuunnitelmaa jatkuvasti kierrosten välillä?

Nämä kysymykset koskevat mitä tahansa koulutusohjelmaa, myös yhteistutkintoja. Monen korkeakoulun kesken toteutettavassa ohjelmassa on lisäksi otettava huomioon ohjelman ainutlaatuisuus (muuten ei voisi toteuttaa), organisaatiokulttuureiden yhteensovittaminen ja opintojen täysimääräinen hyväksyminen.

Kun arviointi tulee ajankohtaiseksi, sovitut laatuperiaatteet otetaan jälleen esiin. Koulutusohjelman konseptia tarkastellaan osallistujien kesken. Kunkin osallistuvan korkeakoulun tekemä itsearviointi on hyvä pohja opetussuunnitelman arvioinnille ja kehittämislle. Itsearvioinnin keskeisiä kysymyksiä löytyy hyvin pitkä lista EUA:n julkaisusta Guidelines for quality enhancement... (2005). Osallistajat analysoivat tuloksia yhdessä ja luonnostelevat kehittämissuunnitelman. Esimerkinomainen kehittämissuunnitelma on taulukossa 4. Luvussa 3.1. kuvattu luovan vertailun kehä pyörii pysäh-

tymättä osallistujakorkeakoulujen kesken ja sopii ohjaamaan ja jäsentämään myös arviointiprosessia ja kehittämistyötä.

TAULUKKO 4. Kehittämissuunnitelma, esimerkki (Guidelines for quality enhancement... 2005).

HAASTE	TOIMENPIDE	VASTUU
1. Opiskelijavalinta	1.1. Perustetaan valintaryhmä	1.1. Verkosto
	1.2. Varmistetaan sopivuus kansallisten säädösten kanssa	1.2. Oppilaitos A
2. Yhteistutkinnon tunnustaminen	2. Neuvotellaan ministeriön kanssa	2. Oppilaitos B:n rehtori
3. Opetussuunnitelman toteuttaminen	3. Luodaan x- ja y-opintojaksojen tavoitteiden mukaiset oppimisympäristöt	3. Oppiaine Z
4. Laitteistojen käyttö	4. Tarjotaan kaikille vaihto-opiskelijoille samanveroinen pääsy	4. Oppilaitos C
...

Koulutusohjelmien arvioinnista löytyy lukuisia kotimaisia esimerkkejä. Tämän kehittämishankkeen kannalta on mielenkiintoinen suomalaisia ylempiä amk-tutkintoja koskevan kehittämisverkoston tekemä vertaisarviointi (Varjonen & Kallioinen 2008). Arvioinnin kohteena olivat koulutusohjelmien osaamistavoitteet ja arviointi tehtiin koulutusohjelmissa eri ammattikorkeakouluissa mukana olevan henkilöstön keskinäisenä vertaisarviointina. Koulutusohjelmista monet on suunniteltu ECTS-projektin tuottamiin kompetensseihin nojaten, joten ei ole yllättävää, että tuloksissa löytyy selvä vastaavuus näihin kompetensseihin. Johdonmukaisesta toteuttamisesta ja voimavarojen riittävydestä ei tässä arvioinnissa juuri puhuta.

4 SUUNNITELMAN TOTEUTTAMINEN

4.1 Esimerkkitoteutuksia

Kaksi jo vakiintunutta ja esimerkiksi sopivaa yhteistutkintoa löytyy Joensuun yliopiston ja Turun yliopiston kautta syntyneistä verkostoista. Niiden yleiskuvaus on tässä luvussa ja kehittämishanketta tukevia kokemuksia käsitellään seuraavissa luvuissa.

Joensuun yliopisto on ollut perustamassa kaksoistutkintoon johtavaa ”MSc European Forestry” –koulutusta (liite 4). Ensimmäinen versio oli Joensuun yliopiston vetämä 60 opintopisteen single degree –ohjelma vuonna 2002. Koulutusohjelmaa kehitettiin Silva Networkissa vakiintuneiden yhteistyökumppaneiden kanssa kaksivuotiseksi ja 120 opintopisteen kokonaisuudeksi. Konsortiossa on kuusi eurooppalaista yliopistoa. Vuodesta 2004 alkaen maisteriohjelmalla on ollut Erasmus Mundus –status (ks. luku 4.3). Euroopan ulkopuoliset partnerit ovat Etelä-Afrikasta, Brasiliasta ja Kiinasta. Tutkintotodistuksen myöntää Joensuun yliopisto ja yksi muu yliopisto, yleensä se, jossa opinnäytetyö tehdään.

European Forestry –master on jaettu pakollisiin ja valinnaisiin opintojaksoihin. Opinnäytetyön laajuus on 30 opintopistettä. Ensimmäisenä vuonna opiskelijat otetaan vastaan Ruotsissa ensimmäiselle opintojaksolle (Trends in European Forestry, 8 op.) ja lokakuusta joulukuun loppuun opiskelijat käyvät metsäalan organisaatioissa soveltavalla jaksolla – tutustuvat työhön ja työkenttään tutkimuslaitoksissa, virastoissa jne. Keväällä opinnot jatkuvat Joensuussa ja kesällä on vuorossa viiden viikon mittainen kenttäkurssi/ekskursio neljään maahan (Espanja, Ranska, Saksa, Alankomaat). Toisena vuonna opiskelijat siirtyvät vielä valitsemiensa opintojen ja opinnäytetyöaiheensa ohjaamana yhteen korkeakouluun. (Msc European Forestry 2008.)

Turun yliopisto on aloittanut Itämeren alueen humanistis-yhteiskuntatieteellisen koulutusohjelman rakentamisen 1990-luvun puolivälissä (liite 4). Itä-Eurooppa-opinnoista rakentui Baltianmaiden itsenäistymisen jälkeen Itämeren aluetta koskeva kokonaisuus. Vuonna 1997 alkoivat tutkintoon johtamattomat opinnot Euroopan sosiaalirahaston tuella. Baltianmaissa innostuttiin tekemään ensin omia master-ohjelmia Baltic Studies –nimillä, ja yhteistyön edut huomattiin onneksi aikaisessa vaiheessa. Yhteistä koulu-

tusohjelmaa valmisteltiin pari vuotta vuodesta 2003 alkaen ja varsinainen joint degree aloitettiin v. 2005.

Kyseessä ei siis ole merentutkimus, vaan koko Itämeren valuma-altaan maantieteellisen kokonaisuuden poliittista, taloudellista ja kulttuurista kehitystä koskeva koulutus. Euroopan alueellistuminen, maiden väliset suhteet ja yhteistyö sekä globalisaatio ovat tutkintoa perustelevia voimia. Yhteistyöyliopistot ovat Virossa, Latviasta ja Liettuasta. Ensimmäisen lukuvuoden aikana suoritetaan yhteiset opintojaksot Turussa. Toisen ja kolmannen vuoden aikana opiskelijat suorittavat erikoistumisopintoja monitieteisissä moduuleissa niitä tarjoavissa yliopistoissa ja aloittavat opinnäytetyönsä. Sen laajuus on hieman poikkeukselliset 40 opintopistettä ja siihen käytetään neljäs lukuvuosi. (Baltic Sea Region... 2008.)

4.2 Konsortio ja sopimukset

Yhteistutkinto voidaan toteuttaa suurella konsortiolla tai muutaman partnerin kesken. Opintojen käytännön järjestelyissä mahdollisia työtapoja on vielä enemmän. Kuten opetussuunnitelmaa käsittelevässä osassa todetaan, jokaisen yhteistutkinnon olemassaolon motiivi on tarkoin pohdittava. Siten myös toteutusrakenteet ovat yksilöllisiä. Bolognan prosessin määritelmän mukaan yhteistutkinto on jotain, mikä on todistettavasti tarpeellista, mutta jota mikään osallistujakorkeakouluista ei voisi yksin toteuttaa. Suuri konsortio toimii, jos kyseessä on ennestään toimiva verkosto, jossa osallistujat tietävät ja tuntevat toisensa. Täysin uuden yhteistutkinnon aloittamiseen suositellaan lähes minimikokoonpanoa, kolme-neljä korkeakoulua (Pelkonen 2008).

Helsingin yliopistossa kansainväliset yhteistutkinnot noteerataan yhtenä tapana toteuttaa korkeatasoisen koulutusyhteistyön strategista tavoitetta (Kansainvälisten... 2008). Kansainvälisessä yhteistutkinto-ohjelmassa joudutaan sovittamaan yhteen eri maiden ja korkeakoulujen säädökset. Liian tiukat tutkintomääräykset voivat estää yhteistyön. Oppilaitosten on hyvä sisällyttää joustoa jatkokoulutusta koskeviin määräyksiin.

Kansainvälisistä yhteistutkinnoista sovitaan etukäteen erillisissä sopimuksissa sopijapuolten kesken. Sopimukseen sisällytetään ainakin seuraavat asiat, tässä yleiseen muotoon kirjoitettuna:

- Ohjelman tavoitteet ja sen toteutukseen osallistuvat tahot
- Opiskelijavalinnan kriteerit ja toteutus ja kullekin osallistujalle määritellyt opiskelijakiintiöt sekä opiskelijan kotiyliopiston määrittely
- Tutkinnon myöntämisen kriteerit ja tutkintotodistuksen antaminen
- Työnjako sekä taloudelliset vastuut ohjelman toteutuksessa
- Opiskelija- ja opettajavaihdon käytännön järjestely
- Opinnäytetyön ohjauksen järjestäminen, ml. yhteisohjaus ja tarkastuskäytännöt.

Yhteistyön ja sopimisen on perustuttava lähtökohtaisesti vastavuoroiseen ja vilpittömään luottamukseen. Sopimus voi olla myös osallistujien välisen tiedonkulun työväline, koska prosessin aikana tulee esiin ja kirjatuksi nk. itsestäänselvyyksiä, jotka muuten ehkä jäisivät huomaamatta. Myös ”tyhmät kysymykset” osallistujien välillä ovat tarpeellisia. Jo sopimuksen luonnosteluvaiheessa on syytä ottaa mukaan lakiasiantuntija ja muut tarpeelliset asiantuntijat. Liian yksityiskohtainen sopimusteksti ei ole paras mahdollinen, vaan kannattaa tavoitella sopimusta, jossa on vain pienin tarpeellinen määrä asiaa. Markkinointi- ja rekrytointitekstit kirjoitetaan erikseen. Itse tekstin pitäisi olla kaikkien mukanaolijoiden ymmärrettävissä, ei pelkästään juristien. (Markkanen 2007.)

Helsingin yliopiston kokemuksen mukaan tilanne on sitä helpompi, mitä vähemmän rahaa korkeakoulujen välillä liikkuu. Sen sijaan voi olla käytännöllisempää vaihtaa vaikka opetusta tai ohjausta. Vastuiden jakaminen osallistujien välillä on hyvä kirjata tarkasti: konsortion ja korkeakoulujen välillä, koordinaattorin ja partnerien välillä sekä verkoston sisäisten osien välillä (johtoryhmä, muut tasot). Myös laatuasiat kuuluvat sopimukseen. Yleensä riittää viittaus korkeakoulujen olemassaoleviin laatujärjestelmiin. Jos halutaan, voidaan sopia myös ulkopuolisen arvioijan käytöstä. (Markkanen 2007.)

4.3 Rahoitus

Koulutuksen järjestämiseen liittyy keskeisenä sen rahoitus. EUA:n kartoituksessa (Developing... 2004, 17) huomattiin kaikkien master-ohjelmien kärsineen eriasteisista rahoitusvajeista ja tarkoitukseen sopimattomista rahoituslähteistä. Yksi kriittisimpiä kohtia yhteistutkintojen rahoituksessa oli voimavarojen jakautuminen. Rahoituksen johtaminen onnistuu parhaiten koko koulutusohjelman tasolla. Osallistujista ne, joilla on paras tieto ja kokemus rahoituksen ja kustannusten hoitamisesta voivat ottaa enemmän suoraa vastuuta myös rahoituksen hankkimisesta. Ohjelman akateeminen ja hallinnollinen henkilöstö pystyvät priorisoimaan rahoituksen käyttökohteet ja valitsemaan tehokkaimmat rahan käyttömuodot.

Valmistelutuki Erasmus-ohjelmassa

Opetussuunnitelmien kehittämiseen on haettavissa Euroopan unionin koulutus- ja kulttuuripoliittista rahoitusta ohjelmasta Lifelong Learning Programme. Sen sisältämä Erasmus-ohjelma rahoittaa mm. kehittämishankkeita, joiden tavoitteena on kehittää korkea-asteen opetusta hyödyntämällä eri maiden korkeakoulujen asiantuntemusta. Hankkeissa voidaan parantaa nykyisiä opinto-ohjelmia tai suunnitella kokonaan uusia. Tutkintoon johtavan kokonaisen ohjelman lisäksi työn kohteena voi olla myös esimerkiksi koulutusalojen välinen moduulitason opintokokonaisuus. (Hankkeet Erasmus-ohjelmassa 2008.)

Koulutusohjelman valmistelurahoituksen hakuaika oli vuonna 2008 maaliskuun puolivälissä. Hakukuulutuksen tekstissä kyse on painopistealasta 2.2. *Monenväliset hankkeet* ja sen sisällä osasta 2.2.1. *Opetussuunnitelmien kehittämishankkeet*. Niillä tuetaan korkeakouluopetuksen innovaatio- ja uudistamisprosessia. Hankehakemukset voivat liittyä mihin tahansa koulutusalaan, myös luoviin ja kulttuurialoihin. Etusijalle asetetaan hankkeet, joissa on tavoitteena kehittää mm.

”-- yhteisiä opinto-ohjelmia, jotka kattavat kokonaisen tutkinnon (alempi korkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulututkinto tai tohtoritutkinto) ja joiden tuloksena annetaan tunnustettu kaksois- tai yhteistutkinto”. (Elinikäisen oppimisen toimintaohjelma – Ehdotuspyyntö 2008 2007.)

Hankkeiden arvioinnissa korostetaan hankkeen tulosten vaikutuksia ja relevanssia, metodologian ja työsuunnitelman laatua sekä hankkeen eurooppalaista lisäarvoa. Muita painopisteitä ovat innovatiivisuus, partneriryhmän asiantuntevuus sekä tulosten levittämis- ja hyödyntämissuunnitelma. Mukana on oltava vähintään kolme korkeakoulua tai muuta tukikelpoista organisaatiota kolmesta eri maasta. Hankekauden pituus on enintään kaksi vuotta. Komissio myöntää tukea enintään 75 % hankkeen budjetista ja enintään 150 000 euroa vuodessa yhteistutkintojen kohdalla. Tukea myönnetään henkilöstökuluihin, suoriin kuluihin (mm. matkat, majoitus, laitteet ja materiaalit) sekä yleiskustannuksiin. Tukikelpoisia organisaatioita ovat korkeakoulujen lisäksi mm. julkiset organisaatiot, yritykset ja järjestöt, jotka toimivat korkeakoulutuksen alalla. (Hankkeet Erasmus-ohjelmassa 2008.)

Erasmus Mundus –tuki Euroopan ulkopuoliseen yhteistyöhön

Euroopan unionin ulkosuhteisiin liittyvistä budjettilinjoista rahoitetaan Erasmus Mundus –ohjelmaa, jonka tarkoituksena on kehittää eurooppalaista korkeakoulutusta, lisätä eurooppalaisen koulutusalueen houkuttelevuutta maailmanlaajuisesti ja edistää kulttuurienvälistä dialogia etenkin kolmansien maiden kanssa. Ohjelma perustuu maisteriohjelmiin, joita järjestävät eurooppalaisten korkeakoulujen verkostot (yhteistutkintoihin). Niihin pyritään rekrytoimaan opiskelijoita tasapuolisesti ympäri maailmaa. Koulutusohjelmaan voi hakea opiskelija, joka on jo suorittanut bachelor-tason tutkinnon tai vastaavan. Ohjelmasta tuetaan maisterikurssin järjestämistä ja myönnetään apurahoja opiskelijoille ja opettajille kolmansista maista EU:n ulkopuolelta. (Erasmus Mundus 2008.)

Mundus-maisterikurssit valitaan viideksi vuodeksi kerrallaan ja ne voivat saada 15 000 euron suuruisen tuen vuosittain. Verkosto puolestaan hakee apurahoja valitsemilleen opiskelijoille ja opettajille Euroopan komissiolta. Apurahan suuruus on opiskelijoille noin 1600 €/kk sekä kiinteä summa 5000 €. Opettavan henkilökunnan apuraha on 4000 €/kk ja kiinteä 1000 € (vuoden 2007 summat, Erasmus Mundus 2008.)

Erasmus Mundus –ohjelman seuraava ohjelmakausi kattaa vuodet 2009–2013. Ohjelman rahoitus kaksinkertaistuu entiseen verrattuna (230 milj. € -> 500 milj. €). Uutena

piirteenä tulee mukaan se, että myös eurooppalaisille opiskelijoille ja opettajille tarjotaan apurahoja koko tutkintoa varten (15 000 €vuodessa). Apurahoja myönnetään kuitenkin vain konsortioille, joilla on partneri kolmannessa maassa ja silloin kun eurooppalainen opiskelija tai opettaja liikkuu EU:n ulkopuolelle. (Ennakkotietoa... 2008.)

Lisäksi ohjelmaan on aiottu sisällyttää nykyinen Erasmus Mundus External Cooperation Window –ohjelma, joka alkoi v. 2007 ja jolla on tavalliseen Mundukseen verrattuna vahvempia kehityspoliittisia tavoitteita. Ohjelman kautta myönnetään tukea EU:n lähialueiden opiskelijoille ja opettajille opintoihin EU:n korkeakouluissa. Kohteena ovat kaikki tutkintotasot perustutkinnoista post-doc-vaiheeseen. (Ennakkotietoa... 2008.) Tämän ohjelman tavoitteena on saada aikaan mahdollisimman laajamittaista opiskelijavaihtoa EU-maiden ja valittujen kohdemaiden välillä, joten se ei sinänsä sovi rajallista opiskelijamäärää koskevan yhteistutkinnon rahoitusmuodoksi. Komission rahoitus on annettu isoille verkostoille, joiden budjetti on 1–6 miljoonaa euroa/verkosto. Hyvin laajalle joint degree –verkostolle External Cooperation Window saattaa olla relevantti. (Sundbäck-Lindroos 2008.)

Tempus-ohjelma Itä-Euroopan suuntaan

Euroopan unionin ohjelmista myös Tempus rahoittaa yhteistutkintojen suunnittelua. Tempusta hallinnoivat koulutuksen ja kulttuurin pääosasto, kehitysavun Europe Aid –yhteistyötoimisto ja laajentumisen pääosasto. Alun perin Tempus Phare –nimellä sen kohdealueena oli Keski- ja Itä-Eurooppa. Laajentumisprosessin myötä Tempus käsittää nyt 27 maata Länsi-Balkanilla, Itä-Euroopassa, Pohjois-Afrikassa, Lähi-Idässä ja Keski-Aasiassa. Ohjelman tavoitteena on EU:n lähialueiden korkeakoulujen kehityksen ja modernisaation tukeminen sekä Bolognan ja Lissabonin prosessien edistäminen. Maiden nimet löytyvät ohjelman sivuilta. (Tempus IV... 2008; The Tempus programme... 2008.) Cimon sivuilla on myös linkkikokoelma *Afrikan ja Lähi-Idän maatietopankki* [<https://www.cimo.fi/Resource.php/cimo/maatietopankki.htx>].

Tempus-neljä –ohjelmassa rahoitetaan projekteja, joissa on vähintään kuusi partneria, joista neljä on EU-maista. Projektikohtainen rahoitus on 0,5–1,5 milj. € Yhteistutkin-

to-ohjelmien kehittämistä tuetaan ykköstyypin *yhteiseurooppalaisilla projekteilla* (Joint Projects). Niistä projektityyppi 1.1. on *Opetussuunnitelmien kehittämishankkeet* (*Curriculum development*). Tavoitteena voi olla esim. koulutusohjelman kehittäminen tai uuden ohjelman perustaminen, yhteistutkinto-ohjelmien kehittäminen tai opintojen hyväksilukemista tukevia toimenpiteitä EU-maiden ja partnerimaiden välillä. Vuoden 2008 haku aika päättyi huhtikuun lopussa. Tällä ohjelmakaudella valitaan alueellisia projekteja, joissa on laaja konsortio ja joilla on suuri yhteiskunnallinen vaikuttavuus. (Tempus IV... 2008.)

Lukukausimaksut

Rahoituksen käytännön järjestelyistä tarjoaa mielenkiintoisen esimerkin Joensuun yliopiston MSc European Forestry –ohjelma. Opiskelijat tulevat pääasiassa Intiasta, Kiinasta ja Afrikasta, 25 opiskelijaa vuodessa. Yhteinen rahaliikenne hoidetaan Itävallassa sijaitsevassa luonnontieteellisten yliopistojen yhdistyksessä, ICA:ssa. Konsortioilla on perusrahoituksena komission myöntämä Erasmus Mundus –tuki. Opiskelijoille haetaan Erasmus Mundus –apuraha. Konsortio kerää opiskelijoilta lukukausimaksua, (consortium fee), jonka suuruus tässä esimerkkitapauksessa on 800 €/kk, eli noin puolet komission opiskelijalle antamasta apurahasta. (Arévalo 2008; Pelkonen 2008.)

Tilanteen tekee mielenkiintoiseksi se, että Suomessa ja Ruotsissa lukukausimaksujen ottaminen on kiellettyä. Niinpä käytännössä konsortio jakaa rahoitusta seuraavalla tavalla. Komission myöntämä yleiskustannustuki (flat rate) jaetaan yliopistojen kesken. Konsortion laskuun kerätyt lukukausimaksut taas käytetään niissä maissa, joiden osallistujille lukukausimaksujen kerääminen on sallittua. Laskut kiertävät koordinaattorin, Joensuun yliopiston kautta tiliöitäviksi, hyväksyttäväksi ja lopulta ICA:n tililtä maksettaviksi. Opiskelijoiden kanssa konsortio tekee sopimuksen, jossa tämä sitoutuu valmistumaan ajallaan (p.l. sairastumiset tms.) ja maksamaan konsortiomaksut. Opetukseen liittyvä työtaakka on kuitenkin jaettu kutakuinkin tasan, joten Suomi ikään kuin vastaa veronmaksajien varoilla muita maita isommasta osuudesta työtä. (Möttönen 2008.) Konsortion keräämää yhteisrahoitusta ei siis käytetä opetukseen Suomessa, eikä se olisi laillista. Suomalainen korkeakoulu voi kuitenkin laskuttaa esimerkiksi kenttäkursseista tai hallinnosta. (Sundbäck-Lindroos 2008.)

Eurooppalaisten opiskelijoiden ulkomaista opiskelua (3-12 kk) rahoittaa Erasmus-ohjelman tavanomainen liikkuvuusosio. Se ei kata koko tutkintoa, mutta voi riittää juuri sopivasti tähän tarkoitukseen. Yhteistutkintoon osallistuminen takaa myös sen, että nämä ulkomaiset opinnot saa täysimääräisesti hyväksiluettua, kun kokonaisopetussuunnitelma on kansainvälistä yhteistyötä.

Korkeakoulun sisäiset resurssit

Suomalaisilla korkeakouluilla ei ole yhtä tyypillistä tapaa järjestää omavastuuosuuttaan yhteistutkinnon rahoituksesta. Suomalaisen tutkinnon myöntämiseen tuleva ministeriön rahoitus on yleensä perusresurssina sille, että jotain opetusta on järjestettävissä ja se on mahdollisesti myös yhteistutkinnon osana käytettävissä. Pohjoismaisia Nodrplus-rahoituksia ja edellä kuvattuja Erasmus-projektitukia curriculum-työhön on ollut käytössä. (Sundbäck-Lindroos 2008.)

Joensuun yliopistossa suurin osa kv-yhteistutkinnon opintojaksoista on osa tavanomaista suomalaisille järjestettyä opetusta, joten niiden opetuspanoskin tulee yliopiston normaalista toiminnasta. Tarvittaessa erityiset opintojaksot ostetaan tuntiopetuksena, jonka konsortio ICA:n kautta maksaa. Konsortion kustantamana Joensuussa on kaksi kokoaikaista työntekijää, toinen ohjelman koordinaattorina ja toinen taloushallinnosta vastaavana. (Arévalo 2008; Möttönen 2008.)

Turun yliopistossa ei ole yhtään täysipäiväistä akateemista viranhaltijaa BSRS-ohjelmassa. Koska koulutus on monitieteinen, tehtävänimikkeet ovat omilla ainealoilla. Yliopistolta saadaan käyttöön määräraha, jolla maksetaan tuntiopettajina toimivat BSRS-opettajat.

5 OPETTAJAN HAASTEET YHTEISTUTKINNOSSA

5.1 Yhteisymmärrys opetussuunnitelmasta

Opetussuunnitelman tulkinnassa ei ollut havaittu ristiriitoja Joensuussa eikä Turussa. Suurin riski erilaisista ymmärryksistä liittyy opinnäytetöiden tekemiseen ja ohjaukseen. BSRS-ohjelmassa tämä erilaisista kulttuureista johtuva riski on minimoitu käyttämällä kahta ohjaajaa: aiheen mukaan valitaan oppiainetta edustava ohjaaja, minkä lisäksi koulutusohjelman akateeminen johtaja (suomalainen) toimii toisena ohjaajana kaikissa pro gradu –töissä. Pohjoismainen tapa ohjata suosii itsenäistä työskentelyä ja uuden luomista. Opettajan kommentit ohjaavat, eivät sanele. Muualla on totuttu ohjautumaan kirjoitustyöhön, jossa opettaja käskää mitä kirjoitetaan. (Hyppönen 2008)

Joensuun kokemusten mukaan yhteisymmärrystä koetellaan eniten yksittäisten opintojaksojen sisällä, jos se on nk. joint course eli useamman opettajan järjestämä kurssi. Tämentyypiksi törmäyksiä vähentää European Forestry –masterin aloitustapa, jossa kaikki opettajat kokoontuvat Ruotsiin pitämään orientoivaa opintojaksoa kuukauden ajaksi. Tällöin opettajat tutustuvat sekä toistensa ammatilliseen toimintaan ja ajatteluun tapaan että ihmisiin persoonina, mikä helpottaa tulevaa yhteistyötä. (Arévalo 2008.)

Opetussuunnitelman varsinaisen sisällön lisäksi kannattaa ottaa huomioon maiden väliset erot suhtautumisessa sopimuksiin yleensä. Kirjoitettu paperi on usein vasta lähtökohta toteutukselle, josta lopullinen muoto vielä hioutuu käytännössä. Tämä työskentelytyyli on perinteinen lähinnä Baltianmaissa ja Venäjällä – saksalaisten mukanaolo sopimusvaiheissa yleensä tasapainottaa tilannetta tiukemman kaavan suuntaan. (Hyppönen 2008.)

5.2 Oppimiskäsitykset

Opettamista vai oppimista?

Bergan (2006) neuvoo järjestämään koulutuksen monipuolisesti:

”Koulutusohjelma, jonka tavoitteena on täyttää korkeakoulutuksen tarkoitusten koko kirjo, ei voi rakentaa pelkästään yhden (opetus)metodologian varaan, oli se sitten perinteinen luento luokassa, itsenäistä opiskelua (tyypillistä perinteisissä tohtoriopinnoissa) tai tietokoneavusteista oppimista.”

Tämän mukaan hyvä koulutusohjelma pyrkii aktivoimaan opiskelijoita monen eri menetelmän avulla ja mahdollistamalla monia oppimistyyplejä. Tämä pätee sekä alakohdittaisen erityisosaamisen että yli alojen ulottuvan horisontaalisen osaamisen kehittämisessä. Perinteinen panoslähtöinen koulutusohjelma ajattelu johtaa opettajajohtoiseen suunnitteluun ja toteutukseen. Oppimisen paradigma on siirtymässä oppijakeskeiseen suuntaan. Sen takia opetussuunnitelmien rakentamisessa tarvitaan lisää tarkkuutta ja erilaisten oppimistyylien tunnustamista, sanoo Adam (2006).

Ammattikorkeakouluihin pyritään vakiinnuttamaan uudenlaista pedagogiikkaa, joka poikkeaa aikaisemmasta opistomaisesta tai koulumaisesta pedagogiikasta. Pyrkimysten kohteena on konstruktivistinen oppimiskäsitys, vaikka käytännössä eri opettajakupolvilla ja eri koulutuslaperinteissä esiintyykin sekä henkilökohtaista muutosvastarintaa että soveltamisongelmia. Oppiminen nähdään rakenteluna, jossa uutta merkityksellistä tietoa sidotaan aikaisempaan kokemusmaailmaan. Opiskelijan todellisuutta koskevat tietorakenteet, skeemat, muuttuvat uutta opittaessa.

Carl Bereiter ja Marlene Scardamalia ovat pohtineet erityisesti ammattikorkeakoulujenkin tavoittelemaa asiantuntijaksi oppimista ja siinä tarvittavaa tiedonrakentelua. Olson (2001, 227) kuvaa Bereiterin näkemystä tiedonrakentelusta täsmälliseksi käsitteeksi. Bereiterin ajattelussa on kaksi keskeistä ongelmaa, ongelmakaksoset:

- Miten voidaan psykologisesti todentaa asteittain monimutkaisemmaksi muuttuvan tietämyksen hankkiminen (Piaget’n ongelma)?
- Miten saada koulutuksessa aikaan tahallista, tieteelle tyypillistä tietämyksen tuottamista (Bereiterin oma termi on ”conceptual artifacts”, vapaasti suomennettuna ”käsiteluumusten” tuottamista)?

Jälkimmäisen ongelman voi tulkita ammatillisen korkeakoulutuksen puolella myös (vielä muotoutumassa olevaksi) uuden ammatillisen tietoperustan tuottamiseksi. Be-

reiter ehdottaa psykologisen ongelman ratkaisuksi luopumista arkipsykologian ”mieli tietovarastona” –vertauskuvasta ja sen korvaamista mielellä, joka ”kykenee toimittamaan tietämyksellisiä tekoja ilman, että se varsinaisesti sisältää perinteisesti tietona pidettyjä sääntöjä, riippuvuussuhteita, kuvauksia tai tallenteita”. Bereiterin mukaan tällainen yhdistelykykyinen mieli on tärkeä koulutukselle. Muuten ei voida selviytyä laajasta niiden (hiljaiseen tietoon liittyvien) oppimistulosten kirjosta, joita ei voida esittää eksplisiittisenä tietona. Yksi ehdottoman tärkeä tulos on ymmärryksen syvyys. (Olson 2001, 227.)

Varhaisista kasvatustieteilijöistä John Dewey oli yksi konstruktivismin muotoilijoista ja puolestapuhujista. Apple & Teitelbaum (2001, 180) tiivistävät Deweyn töistä näkemyksen, joka lienee hyödyllinen myös yhteistutkintojen oppimisprosessia suunniteltaessa. Ensiksi, avain älylliseen kehitykseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen (siihen sopeutumiseen tai sen ohjaamiseen) on koulutus, etenkin silloin, kun esim. perheen, kirkon tai muiden instituutioiden vaikutus on pienentymässä. Oppiminen tapahtuu parhaiten, jos siinä käytetään oppijoiden arjessa ymmärrettävää kieltä ja sillä on sosiaalista merkitystä heidän elämälleen. Toiseksi, Deweyn mielestä koulutus on kokemusten rakentamista ja merkityksiä tuottavaa uudelleenjärjestelyä, joka edelleen lisää yksilön kykyä ohjata jatkossa seuraavien kokemusten suuntaa. Tämä näkemys löytyy nykykielellä sanottuna myös ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja koskevista teksteistä Suomessa.

Korkeakoulujärjestelmää koskevan keskustelun kannalta Dewey on mielenkiintoinen vastustaessaan monenlaisia jyrkkiä kahtiajakoja – ehkäpä jopa suomalainen duaalimalli tieteellisen ja ammatillisen korkeakoulutuksen välillä olisi saanut kritiikkiä. Dewey ei pitänyt puhtaaksiviljellyistä teorian ja käytännön, yksilön ja ryhmän, julkisen ja yksityisen, keinojen ja tavoitteiden tai kulttuurin ja ammatin erottamisista toisistaan. Hän ei kuitenkaan hakenut niiden välisiä kompromisseja, vaan pyrki paremminkin muotoilemaan väittelyn niin, että vastakohtaisuudet poistuisivat. Esimerkiksi oppijan tietotarpeen validointi (esim. työpaikan ongelmat ovat tutkimisen ja ratkaisemisen arvoisia) ei sulje pois oppiainesubstanssin merkitystä opetussuunnitelmaa laadittaessa (esim. nämä oppiaineen käsitteet liittyvät työn tekemiseen), vaan kysymys on näitä kahta linkittävän jatkumon ymmärtämisestä ja aikaansaamisesta. (Apple & Teitelbaum 2001, 180.)

Käytännön kokemuksia oppimiskäsityksistä

Maiworm & Wächter (2002) kertovat kyselylomakkeeseen ja kiertokäynteihin perustuvissa tuloksissaan eri maiden joukossa myös suomalaisten ammattikorkeakoulujen kokemuksista. Monikulttuurisessa luokkahuoneessa eläminen ja oppiminen ovat haaste, joka on kuitenkin hallittavissa. Opettajien on hyvä huomata, että ei-eurooppalaisten opiskelijoiden aikaisempi koulutuskokemus on erilainen kuin heidän (pohjois)eurooppalaisilla opiskelijakollegoillaan. Useimmat ei-eurooppalaiset ovat tottuneet hyvin opettajajohtoiseen oppimistyyliin ja sopeutuvat siksi vaikeasti itsenäistä oppimistyyliä odottavaan eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Eurooppalainen tapa voidaan ymmärtää väärin ja pitää sitä helppona, kun se ei aseta ”vaatimuksia”. Opin- näytetöiden ohjauksesta mainittiin jo aikaisemmin.

Opettajien mielestä eroja on myös muissa asioissa, kuten täsmällisyydessä, palautusaikojen noudattamisessa jne. Vakavammat väärinkäsitykset liittyvät esimerkiksi siihen, että suullinen kuulustelu voi olla arvioinnin peruste siinä missä kirjallinenkin koe. Tämänkaltaisia hankaluuksia voi välttää asettamalla opiskelijoihin kohdistuvat odotukset tarkasti ja yksityiskohtaisesti ja järjestämällä oppimistuloksen seuranta säännöllisin välein.

Oppimiskäsitys suomalaisessa yliopistossa on yhä varsin traditionaalinen ja uusi pedagogiikka valtaa alaa hissukseen. Luennot ja harjoitustehtävät tentteineen ja seminaareineen ovat edelleen pääasiallinen työtapa. Näin ollen yliopisto-opiskelu on kuitenkin eri maissa pääpiirteissään enemmän samankaltaista kuin erilaista. (Pelkonen 2008.) Turussa BSRS-ohjelmassa moduulien koko on 12-15 opintopistettä. Siellä on muotoutunut opintojakson kaavaksi luentojen, kirjallisuuden ja seminaarin yhdistelmä. Luentoja sekä ”kuuluu” olla että ne ovat tarkoituksenmukaisia monikansallisen ryhmän oppimisessa. Kirjapaketti on 1-2 kirjaa aiheesta riippuen. Ryhmätyöt ovat sujuneet tämän kokemuksen mukaan hyvin. (Hyppönen 2008.)

Mielenkiintoinen vertailukohta on amerikkalainen opiskeluperinne ja sen heijastamat oppimiskäsitykset. Latvakosken (2008) mukaan paras piirre USA:laisessa opetustyyli- lissä on sen kannustava ilmapiiri. Suomessa vieläkin voidaan suhtautua epäillen opis-

kelijan taitoihin ja jopa tavoitella nk. mastery learning –periaatetta: kaikki edeltävä on osattava ennen kuin voi ryhtyä seuraavaan vaiheeseen. Amerikkalainen oppimisympäristö rohkaisee työn aloittamiseen ja valaa opiskelijaan uskoa tehtävien onnistumisesta. Myönteinen suhtautuminen vaikuttaa itseluottamukseen. Korkeakoulun alemmillakin opintojaksoilla voidaan työstää isohkoja projekteja, ja opiskelijan aikaansaannos voi olla yllättävän hyvä laadultaan.

Heikkoutena amerikkalaisessa oppimisessa voidaan nähdä vähäinen pyrkimys oman näkemyksen tai yleiskuvan muodostumiseen. Faktatietoa ja detaljeja opitaan paljon, mutta suurempia kysymyksiä tai yhteiskunnallisia asiayhteyksiä ei aina oteta opintojaksoille mukaan keskusteltaviksi. Oppimiskäsityksessä on vielä osaksi myös behaviorismia, vaikkakin täydennettynä learning-by-doing –tyyppisellä opiskelulla. Latva-
kosken (2008) esimerkissä opintojaksolla ”Religion in America” mm. vierailtiin seitsemän eri uskontokunnan texasilaisissa kirkoissa paikan päällä näkemässä ja kokemassa. Suomalainen sosio-konstruktivismi saattaa siis olla erilaista kuin muunmaalainen edistynyt ja toimiva opetus.

5.3 Vieraan kielen ansat ja optiot

Monessa maassa opiskelu vaatii koulutuksen järjestäjiltä päätöksen opiskelukielestä. Englannin kieli on monen erikielisen korkeakoulun välisessä yhteistyössä yleensä ensimmäisenä mieleen tuleva vaihtoehto. Maiworm & Wächter (2002) käyttävät yhden korkeakoulun omista englanninkielisistä koulutusohjelmista nimikettä ELTDP (English-Language-Taught Degree Programmes). Osa tämän kartoituksen löytämistä kielikysymyksistä soveltuu myös yhteistutkintojen kieliasioiden tarkasteluun. Vaikka alun perin korkeakoulujen omissa kv-tutkinnoissa ei ajateltu Bolognan prosessia, niistä muotoillaan nyt myös uuteen eurooppalaiseen korkeakoulutuksen arkkitehtuuriin sopivia rakenteita.

Opettaminen ja oppiminen vieraalla kielellä on keskustelua aiheuttava asia. Ovatko oppimistulokset huonompia, jos ei käytetä äidinkieltä? Kärsiikö opetuksen laatu, jos opettajat joutuvat käyttämään vierasta kieltä? Pahimmillaan voi käydä niin, että opiskelijat eivät ymmärrä, puhu eivätkä kirjoita englantia kunnolla, eivätkä opettajakaan

osaa ilmaista itseään englanniksi. Maiwormin & Wächterin (2002) mukaan tilanne on kuitenkin näin vakava vain harvoin. Yleensä kieliongelmat koskevat vain yksittäisiä opiskelijoita. Opiskelijoiden kielitaito on yleensä riittävä, varsinkin kun kaksi kolmasosaa koulutusohjelmista vaatii englannin kielen taidosta kansainvälisesti vertailukelpoisen testaustuloksen. Voimakas korostus ja vieraalla kielellä kömpelöksi muuttuva ilmaisu lisäävät vuorovaikutukseen tarvittavaa ponnistelua. Esimerkiksi MSc European Forestry –ohjelman opiskelijavalinnoissa on käytössä TOEFL- tai IELTS-testi karsintarajana (TOEFL-tulos paperilla vähintään 550, tietokoneella 213 tai verkossa 79-80, IELTS-tulos vähintään 6.0) (MSc European Forestry 2008). Heillä on tässäkin suhteessa hyvä hakijatilanne: 25 opiskelijaa voidaan valita moninkertaisesta hakijoiden joukosta.

Monikansallisen opetusryhmän heterogeenisyys vaikuttaa koulutuksen onnistumiseen. Kielitestistä huolimatta mukana on heikompia ja vahvempia kielen käyttäjiä. Opetuksen sopeuttaminen alemmalle tasolle aiheuttaa turhautumista paremman kielitaidon omistavissa opiskelijoissa. Yhden kansallisuuden suuri osuus ryhmässä voi aiheuttaa nk. ghettoefektin: opiskelijat viihtyvät keskenään ja puhuvat äidinkieltään eivätkä siten kehity englannin kielessä. Latvakoski (2008) neuvoo varautumaan tällaiseen tilanteeseen edeltä käsin. Opiskelutilanteiden ohjauksella ryhmiä voidaan pitää tasaisesti sekaisin. Myös vertaistuutorointi pienryhmässä voi olla sopiva työkalu, kuten myöhemmin European Forestry –ohjelman kokemuksin osoittaa (luku 5.4).

Varjonen ja Kallioinen (2008) raportoivat suomalaisten amk-master-ohjelmien tavoittelemasta kansainvälisyysosaamisesta seuraavaa:

”Koulutusohjelmien osaamisprofiileista kävi ilmi, että” [suomalaisen] ECTS-suosituksen näkökulmasta vieraan kielen taito on koulutusohjelmien osalta katsottu hankituksi jo perustutkinnon yhteydessä, koska vieraan kielen taitoa ei mainittu kompetenssikuvauksissa”.

Jos tämä näkemys on ollutkin vallalla ensimmäisiä ylempiä amk-tutkintoja suunniteltaessa, siitä on syytä päästä pikaisesti eroon. Yhteistutkintoa opiskelevan ihmisen on hallittava opiskelukieli keskimääräistä paremmin jo ennen opiskelun alkua. Toisaalta

opiskelemaan hakeutuu yleensä vieraan kielen käyttöön jo ennalta orientoituneita ihmisiä. Latvakosken (2008) mukaan Savonia-amk:n Iisalmen yksikön tilanne on tässä suhteessa aivan kohtuullinen. Lisäksi kriittistä aikaa on usein vain opiskelijavaihdon alussa – jos siitä selvittää, niin kielen haasteet alkavat luonnostaan selvitä ja oppimisprosessi jatkuu sen jälkeen koko ajan.

Myös opiskelumaan oman kielen oppiminen edistää koulutusohjelman oppimistuloksia. Vaikka koulutus onkin järjestetty englanniksi, korkeakouluissakin on monta toimintaa, joissa asioiminen helpottuu paikallista kieltä taitamalla. Kirjasto, asuminen, toimeentulo, opintotoimisto jne. voivat olla heikommin englanninkielisiä kuin esimerkiksi kv.-toimisto. (Maiworm & Wächter 2002.) Opiskelumaan vaihtuessa kaksi-kolme kertaa mitään kieltä ei tietenkään opita perusteellisesti, ja osa alkeiskurssien tarkoitusta onkin toimia orientoitumisen apuna: ulkomailla olo on nyt totta ja tältä se tuntuu. Pienikin arkipäivän yhteenkuuluvuus helpottaa sopeutumista. (Latvakoski 2008.)

Opettajien kielitaitoa korkeakoulut pitävät yleensä riittävänä jo lähtökohtaisesti, koska opettajan eli aktiivisen tutkijan ainoa uskottava julkaisukieli on englanti. Toisaalta kv-tutkintoihin ei pakoteta opettajia vastentahtoisesti, jos ihminen kokee kielitaidon rajoitteeksi. Opiskelijat valittavat opettajan kielitaidosta silloin tällöin ja tapaukset tutkitaan oppilaitoksen sisällä. (Maiworm & Wächter 2002.)

Turun Baltic Sea Region Studies –koulutuksessa opettajien keski-ikä on 35-40 vuotta ja useimmilla on jo pitkä kokemus englanniksi opettamisesta. Opiskelijoista 99 % on ulkomaalaisia ja suomalaisia on mukana vain pari, joten ”*broken English on koulutuksen lingua franca*”. Halukkaille on myös tarjolla varta vasten räätälöity kurssi *Miten opettaa englanniksi*. (Hyppönen 2008.) Tämäntyyppistä valmentautumista kielenopettaja pitää hyvänä ja tarkoituksenmukaisena, etenkin jos kielen hallintaan integroidaan myös opetusmenetelmien hallintaa (Latvakoski 2008).

Kieli on merkittävä tekijä sosiaalisen identiteetin ja ryhmäidentiteetin muodostumisessa. Taajamo (1999) kertoo englannissa opiskelevien vaihto-opiskelijoiden huomanneen, että pienet erot ääntämisessä ja taitotasoissa eivät haitanneet, vaan niistä muo-

dostui jopa ryhmää yhdistäviä tekijöitä. Esimerkiksi opiskelija-asuntolassa alettiin puhua eräänlaista student-pidginiä, jossa vaikeimmat ilmaisuohitettiin kaikkien osaamalla yksinkertaistetuilla kiertoilmaisuilla tai slangilla. Tämän toteaa myös Crystal (1988, 95 ja 255): ”*The chief use of slang is to show that you’re one of the gang.*” Yksinkertaistettua englantia ei kuitenkaan ole havaittu hyväksi strategiaksi opetustilanteissa (Maiworm & Wächter 2002). Kieli on väline asian jäsentämistä varten ja vieraalla kielellä oppiminen voi tuottaa joskus syvällisempää oppimista kuin äidinkielellä. Ymmärretyksi tuleminen vaatii asiayhteyksien, ”linkitysten” selventämistä ja ääneenlausumista – vasta tällöin voi olla varma että viesti ymmärretään kuten oli tarkoitus. Käsitteiden on hyvä olla niin tarkkoja kuin kielitaito sallii, ja tarkkuuden myötä myös kielitaito karttuu ja karaistuu. (Latvakoski 2008.)

5.4 Ulkomailla oppiminen ja opettaminen

Yhteistutkinnon sisällöstä johtuvia haasteita oppimiselle ja opettamiselle ovat mm. kansainvälisen ammatillisen aineksen opettaminen, vertailevan lähestymistavan käyttö, kulttuurienväliseen viestintään keskittyminen ja kulttuuritaitojen harjoittelu.

Kielitasoa on mahdollista tasata testien avulla. Sisältöihin liittyvää taustaa voi yrittää vakioda pääsykokeiden tai pääsyvaatimusten avulla. Ne soveltuvat erityisesti Bachelor-tason tutkintoihin, kun aikaisemmasta korkea-asteen opiskelusta ei ole näyttöä. Resurssien salliessa on mahdollista myös viedä opettajat hakijoiden kotimaihin pitämään kokeita tai haastatteluja. Maiwormin & Wächterin (2002) mukaan henkilökohtaista haastattelua pidettiin kannattavana toimintatapana kustannuksista huolimatta.

Toinen tapa varmistaa yhtäläinen lähtötaso on valita kumppanioppilaitokset huolella ja siten, että niistä hakeutuu koulutusohjelmaan tunnettua opiskelijajoukkoa. Samalla on hyvä muistaa, että monessa erikoistuneessa jatkokoulutusohjelmassa mukana on välttämättä eri aloilta tulevia opiskelijoita, jolloin heterogeenisyys onkin opiskelijaryhmän normaali ominaisuus. Tämä selvitys suosittelee kaikkien kv-koulutusohjelmien osaksi paitsi paikallisen kielen perusteita, myös muunlaista johdattua kulloisenkin isäntämaan kulttuuriin (Introduction course to...) ja koulutusohjelman tavoittelemaan opiskelukulttuuriin (Studying in...). (Maiworm & Wächter 2002).

Lisäksi useissa EU:n ohjelmissa jo rahoitusehdoissa viitataan isäntämaiden kielen opiskeluun. Esimerkiksi MSc European Forestry –ohjelmassa tätä ainesta haetaan alkuvaiheessa järjestettävällä Intercultural Workshop –työpajalla, vapaa-ajan ohjelmissa ja aktiivisesti tarjotuilla isäntämaan kielen perusteilla. Opiskelijoilla on myös 4-5 hengen pienryhmittäin oma tutor paikallisesta opiskelijakunnasta. Tutorin kieliapu on tarpeen monessa käytännön asiassa ja henkinen tuki muussa kotiutumisen ja opintojen käynnistämisenä. (Arévalo 2008)

Taajamo (2005) listaa monikulttuurisia taitoja (multicultural effectiveness, lähteenä Van Oudenhoven ja Vander Zeen artikkeli vuodelta 2002), jotka liittyvät sekä opettajaan että oppijaan. Taidot ovat persoonallisuuden piirteitä, jotka muodostuvat viidestä ominaisuudesta:

1. Kulttuurinen empatia tai sensitiivisyys on kykyä asettua ulkomaalaisen asemaan ja ymmärtää hänen tunteitaan, ajatuksiaan ja käyttäytymistään.
2. Ennakkoluulottomuus edesauttaa kohtaamaan erilaiset kulttuuriset arvot ja normit.
3. Henkinen vakaus (emotional stability) estää reagoimasta liian voimakkaasti stressitilanteissa.
4. Joustavuus on taitoa muuttaa totuttuja tapoja toisenlaisiksi, koska ne eivät välttämättä toimi uudenvälisessä kulttuurisessa ympäristössä. Kyky oppia omista erehdyksistä on yhteydessä kykyyn oppia uusista kokemuksista.
5. Sosiaalinen aloitekyky ja rohkeus sosiaalisissa tilanteissa auttavat luomaan ja ylläpitämään kontakteja. Jos uskaltaa ottaa aloitteen "saa asioita tapahtumaan".

Taajamon (2005) haastattelemat 23 ulkomaalaista opiskelijaa Jyväskylän yliopistossa ja Taideteollisessa korkeakoulussa omistivat näitä kykyjä. Heillä oli jo ennakkoon avoin mieli ulkomaille lähtemiseen ja he halusivat kokea toisenlaisen kulttuurin ja oppia siitä. He olivat myös joustavia uudistamaan omaksumiaan käsityksiä. Vapaaehtoisesta maahanmuuttajan asennoituminen tietenkin eroaa pakolaisen tai elintasosiirtolaisen tilanteesta.

Taajamo (2005) selvittelee ymmärryksen esteitä ja esteiden ylittämisen edellytyksiä Räsänen mukaan. Yksilöllisellä tasolla on pelkoa, vierautta, itsekkyyttä jne. Niistä pääsee yli ottamalla perspektiiviä, hankkimalla tietoa, pitämällä huolta itsetuntemuksesta jne. Yhteiskunnallisella tasolla ymmärrystä estävät historialliset rasitteet, etnosentrismi, epätasa-arvo, vallankäyttö jne. Niiden ylittämiseen auttavat kriittisyys, rohkeus, välittäminen jne.

Aikaisemmassa työssään Taajamo (1999) käsitteli ulkomailla opiskelua. Tutkimuksessa vertailtiin opiskelijoiden ennako-odotuksia ja kokemuksia ulkomailla opiskelusta. Ulkomailla opiskelevalla on usein monta syytä lähteä opiskelemaan ulkomaille. Opin-tojen lisäksi haetaan elämäkokemusta, kielitaitoa sekä halutaan tutustua isäntämaan kulttuuriin. Kielitaidon kohentaminen on tärkeä syy. Ulkomailla esiintyviä vaikeuksia ovat mm. kielivaikeudet, yksinäisyys, koti-ikävä ja talousvaikeudet. Opiskelussa epäonnistuminen voi johtua vieraasta kielestä tai muuten vain liiallisista suorituspainesta. Opiskelijan omat ennakkoluulotkin voivat aiheuttaa ongelmia.

Talib (1999) muistuttaa, että sanaton kommunikaatio on tärkeä osa luokan sosiaalista ja tunnetason ilmapiiriä. Se ilmaistaan tiedostamattomasti koko olemuksena, ilmeinä, eleinä, kehon liikkeinä, henkilökohtaisena sosiaalisen ja julkisen tilan käyttönä, kosketuksena ja siinä, miten aika ja paikka koetaan. Vierailevia opiskelijoita opettava tai ulkomailla itse opettava ihminen ei voi esittää muualta annettua roolia, vaan työn on oltava omaa ja sisäisesti motivoitua. Latvakosken (2008) näkemys on, että opettajan on hyvä tiedostaa oppimistilanteissa eräänlaisen monikanavaisen ohjauksen tarve: normaali puheääni menee perille pohjoismaisille opiskelijoille, eteläeurooppalaisille pitää vähän korottaa ääntä ja lisätä uhkausasteita ja niin edelleen. Opettajalle tämä tietenkin lisää työn kuormittavuutta eikä siihen ole persoonallisuuden kulumatta aina mahdollisuutta. Toisaalta myös opiskelijat toimivat yksilöllisinä ja persoonallisuuskiensä mukaisesti – reaktiot voivat olla erilaisia kuin kotiryhmien kanssa oli totuttu, mutta oppimistulos tai -tuotos saattaa aivan hyvin olla juuri sitä, mitä toivottiin. Alkuun pääseminen vaatii tarkkuutta ja herkkyyttä, ja vähitellen ryhmä oppii tulkitsemaan opettajaansa paremmin ja tarkemmin. Edellä lueteltuja monikulttuurisia taitoja siis tarvitaan.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Yhteistutkintojen tarpeellisuus

Bologna-prosessin konkreettinen toteuttaminen käytännössä on mm. yhteistutkintojen rakentamista. Kilpailu master-opiskelijoista on kovaa Suomessakin ja tämä uuden toimintatavan rakentamisvaihe on siksi tärkeä yksittäisille ammattikorkeakouluille. Pienille koulutusaloille ei välttämättä mahdu montaa kansainvälistä koulutusohjelmaa, vaan ensimmäisinä markkinoille ehtivät ovat etulyöntiasemassa. Suomalaisen korkeakoulu- ja yliopistokentän rakenteiden muuttaminen ikäluokkien kokoa vastaavaksi tuo ammattikorkeakouluille omat kehityspaineensa.

Yhteistutkinnot näyttävät lupaavalta ja pitkällä tähtäimellä kannattavalta tavalta järjestää opetusta ja kehittää korkeakoulua. Hyvin kohdennettu ja hyvin toteutettu yhteistutkinto rakentaa ja ylläpitää laajaa ja edistynyttä tietämyspohjaa. Lisäksi se valmentaa opiskelijoita tulemaan toimeen työmarkkinoilla, osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan ja kasvamaan sekä ihmisinä että ammattilaisina.

Oppimisen paradigma on siirtymässä oppijakeskeiseen suuntaan ja siksi opetussuunnitelmien rakentamisessa tarvitaan lisää tarkkuutta ja erilaisten oppimistyylien tunnistamista. Tämä pedagoginen trendi on sattunut samaan aikaan Bologna-prosessin kanssa, joka pyrkii uudistamaan Euroopan koulutusjärjestelmän rakenteita ja prosesseja. NBC 2007 –konferenssin tarjoamat asiantuntijoiden kannanotot, artikkelit ja selvitykset ”aidon” yhteistutkinnon luonteesta toivat tähän kehittämishankkeeseen ajankoh- taista ja pedagogisesti mielenkiintoista sisältöä.

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen ylemmät tutkinnot ovat virallisesti olleet Master-tasolla nyt muutaman vuoden. ”Virallisesti”, sillä käytännössä esitetään edelleen epäilyjä sekä tämän tulkinnan tarpeellisuudesta että sen todenmukaisuudesta. Toinen kiistakapula on tutkinnon antama kelpoisuus tohtoriopintoihin. Luultavasti etevät ihmiset kelpaavat tohtorikoulutukseen lopulta tutkinnosta riippumatta – ei resursseja riitä tuhlattavaksi huonoihin tutkijakoululaisiin yliopistolinjaltakaan.

Yhteistutkinnon opetussuunnitelma

Koulutusohjelman pitää tavoitella aitoa eurooppalaista opiskelukokemusta, täysin integroitua tutkintoon johtavaa opetusta. Opetussuunnitelman syntyminen on ”prosessi, jossa traditio keksitään”. Aloitteen tekevä korkeakoulu joutuu keksijän rooliin: se löytää ilmassa olevan tilauksen, johon kukaan muu ei ole vielä huomannut vastata. Yhteistutkinnon kohdalla perustetaan uusi traditio, joka on yhteiskunnalle relevantti, jolla on eurooppalaista lisäarvoa ja joka on korkeakoululaitoksessa uniikki, ainutlaatuinen.

Opetussuunnitelman laatimisprosessi on lyhyesti kerrattuna seuraavanlainen. Keksijän määrittämän perustehtävän ympärille seulotaan siihen sopivien toteuttajakorkeakoulujen joukko. Koulutuksen perusteet määritellään ja tavoitellut kompetenssit kuvataan. Niiden aikaansaamiseksi tarvittavat osaamisalueet ja ydinosaaminen listataan ja ryhmitellään toteutuskelpoisiksi opintokokonaisuuksiksi tai moduuleiksi. Kun opintojaksokohtaiset oppimistulokset on kirjoitettu tavoitekuvauksen tasolle, valitaan opetusmenetelmät ja suunnitellaan oppimisen arviointi.

Opettaminen yhteistutkinnossa

Joensuun yliopiston ja Turun yliopiston kokemukset yhteistutkinto-opetuksesta ovat rohkaisevia. Vaaranpaikkoja on konsortion ja rahoituksen yksityiskohdissa. Opiskelijoiden kielitaito ei ole ollut este yhteistutkintojen toteuttamiselle. Kuitenkin ammatillisen korkeakoulutuksen puolella tämä riski on suurempi. Lähtötason, opiskelumotivaation tai opetusresurssien takia ammattikorkeakoulututkinto ei aina tuota riittävää kielitaitoa. Joint degree –opiskelijan on hallittava opiskelukieli keskimääräistä paremmin. Motivoitumista ja vieraiden kielten harrastusta olisi hyvä kasvattaa vähitellen jo perustutkintojen aikana, kotimaisessa koulutuksessa itsestäänselvänä osana.

Yhteistutkinnossa opettajan sitoutuminen on erittäin tärkeä asia. Rehtoritason sopimuksia ei voida toteuttaa hyvin, ellei verkosto toimi myös toteuttajatasolla. Työlle on oltava myös oman oppilaitoksen vahva tuki. Ammattikorkeakouluissa rakenteilla oleva korkeakoulukulttuuri on syytä luoda sellaiseksi, että tutkivan ja kehittävän opetta-

jan tavoitteleva hyvin tehty opetustyö mahdollistuu. Opettajan voitava kokea työ omakseen ja pystyttävä kehittämään sitä sisäisen motivaation vetämänä.

Savonia-ammattikorkeakoulun näkökulma

Tämän opettajankoulutuksellisen kehittämishankkeen keskeinen tehtävä Savonia-ammattikorkeakoulun kannalta oli dokumentoida yhteistutkintoajattelua vastaisen suunnittelutyön varalle mahdollisimman helppokäyttöiseen muotoon. Tekijän näkökulmasta tämän hankkeen tuli lisätä ymmärrystä koulutusohjelman ja opetuksen suunnittelemisesta sekä yhteistutkinnossa opettamisesta.

Kehittämishankkeessa on koottu yhteen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen yhden ulottuvuuden, joint degree –tutkintojen eli yhteistutkintojen taustaa valottavaa tietoa. Opetussuunnitelman rakentamista ohjaavaa materiaalia on koottu yhteen ammatillisten ylempien korkeakoulututkintojen näkökulmasta. Käytännön toteutuksesta on yhdistetty verkoston perustamisen yleisohjeita ja kahden jo käynnissä olevan yliopistolaisen yhteistutkinnon kokemuksia. Opettajan haasteita on käsitelty vieraan kielen ja kulttuurin näkökulmasta. Luonnonvara-alan ammatillisen master-yhteistutkinnon sisällöllisiä aihioita on kehitelty samanaikaisesti tämän kehittämishankkeen kanssa, mutta niiden julkistaminen ei ollut mahdollista eikä suotavaa tässä vaiheessa.

Alussa asetetut tavoitteet on saavutettu, vaikka mukaan olisi mahtunut enemmänkin kokemusperäistä tietoa tai henkilökohtaista asiantuntijatieta. Kirjallisuuden läpikäyminen on kuitenkin palvellut kehittämishanketta hyvin. Toteutukselle varattu työpanos rajoitti jo toteutetuista yhteistutkinnoista hankittavien vertailukohtien määrää. Monialaisen ammattikorkeakoulun eri koulutusaloja työ palvelee kuvaamalla yhteistutkintojen perusominaisuudet ja tarjoamalla eväitä tutkintojen rakentamisprosessiin.

Olemassaolon perustelu on tullut tärkeäksi osaksi mitä tahansa koulutusohjelmaa. Enää ei riitä se, että koulutusala on ollut aina olemassa, tai että alueella on sen alan elinkeinotoimintaa. Kansainväliset riippuvuudet vaikuttavat syrjäseuduille asti. Muutosvoimat muovaavat ihmisten elämää sekä tavaroiden ja palveluiden markkinoita. Markkinoilla ja työelämässä tarvitaan ajantasaista ja tarkoituksenmukaista osaamista.

Maakunnallisen koulutusohjelman on jo korvannut kansallinen koulutusohjelmatarjonta ja lienee parasta valmistautua maanosanlaajuiseen ellei maailmanlaajuiseen erikoistumiseen myös ammattikorkeakoulujen piirissä. Yhteistutkinnoilla on poliittista nostetta ja alkuvaiheen rahoitustuki kannattaa käyttää sekä hyvien että välttämättä joillekin sattuvien huonojenkin kokemusten kartuttamiseen.

Savonia-ammattikorkeakoulun eri koulutusaloilla kannattaa pitää mielessä joint degree –nosteen hyvät puolet ja toteutuksen huomattavat haasteet. Vakiintuneen verkoston pohjalta on helpointa aloittaa uuden yhteistutkinnon rakentaminen. Tuoreemman eurooppalaisen koulutustyhjiön täyttämiseen on varmintä lähteä minimikonsortioilla, kahden tai kolmen hyvin valitun partnerin kanssa.

Relevantin perustehtävän ja siihen sopivien partnerien löytämiseen on käytettävä Savonian sisäisiä panoksia tai hanketyön liepeitä. Tästä seuraava vaihe on hakea valmisteluun tarjolla olevaa rahoitusta. Ammatillisen korkeakoulutuksen puolella hakijoiden ylitettävänä on korkea kynnyks tiedeyliopistojen vahvemman ja ”normaaliksi” koetun yhteistyökulttuurin takia. Ammattikorkeakoulujenkin ryhdyttävä uutta luoviksi korkeakouluiksi – tämä vaatii ylläpitäjiltä ja kuntapäätäjiltä uusia asenteita ja rohkeaa panostusta heidän huostaansa uskottun veronmaksajien leiviskän hoitamiseen. Valmistelurahoitusta kannattaa hakea vasta perusteellisen pohjatyön jälkeen.

Opettajien arkipäivässä kansainvälinen yhteistyö vaatii toimivan ja hyvin resursoidun tukijärjestelmän. Toimenkuvat on hyvä rakentaa niin, että hallintokin tukee aloitteellisesti ja vapaaehtoisesti yhteydenpitoa ulkomaille, vaihto-opiskelijoiden lähtemistä ja tulemistä, matkojen onnistumista ja vieraiden viihtymistä. Kaikki tämä rakentaa sitä uutta yhteisöllisyyttä ja korkeakoulun omaa ammatillisen tietoperustaa, joiden varassa alueelliset korkeakoulut saattavat pysyä hengissä.

Niin yhteistutkintojen kuin muunkin koulutuksen osalta ammattikorkeakouluja on hyvä muistuttaa ensimmäisen perustehtävän, opetuksen tärkeydestä, vaikka korkeakoulujen rakenneuudistus nyt näyttäytyykin toimintaa ohjaavana tekijänä.

Roy Cambell, australialainen kirjailija:

*You praise the firm restraint with which they write
I'm with you there, of course:
They use the snaffle and the curb all right,
But where's the bloody horse?*

*[Heidän kurinalaista tekstiään kiitetään
Olen samaa mieltä, miksi en:
Kyllä suitsia ja kuolainta käytetään,
Mutta missä on se penteleen hevonen?]*

Martonin (1998, 178) toistama
Margetsonin lainaus vuodelta 1994.
Tekijän vapaa suomennos.

LÄHTEET

A423/2005. Asetus ammattikorkeakouluista annetun asetuksen muuttamisesta.

Adam, S. 2006. An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In *EUA Bologna Handbook 2006*.

Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. 2007. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. Helsinki: ARENE ry.

Apple, M. W. & Teitelbaum, K. 2001. John Dewey 1859–1952. In Palmer (ed.) 2001b. Pp. 177–182.

Arévalo, J. (suull.) 2008. MSc European Forestry, Joensuun yliopisto, metsätieteellinen tiedekunta, tutkimusammanuensi. Haastattelu 25.4.2008.

Baltic Sea Region Studies. 2008. Viitattu 4.5.2008.
[Http://balticstudies.utu.fi/masterprogramme.html](http://balticstudies.utu.fi/masterprogramme.html).

Bergan, S. 2006. Promoting new approaches to learning. In *EUA Bologna Handbook 2006*.

The Bologna Declaration of 19 June 1999. 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Saatavissa: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.

Crystal, D. 1988. *The English language*. London: Penguin Books.

Dart, B. & Boulton-Lewis, G. (eds.). 1998. *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, Australia: ACER Press, the Australian Council for Educational Research Ltd.

Developing Joint Master Programmes for Europe. 2004. Results of the EUA joint masters project. European University Association. Saatavissa: <http://www.eua.be>.

Development of international joint degrees and double degrees: recommendation of the Ministry of Education. 2004. Finland: Ministry of Education.

e-Biosafety. 2008. Viitattu 5.5.2008.
[Http://binas.unido.org/wiki/index.php/Main_Page](http://binas.unido.org/wiki/index.php/Main_Page).

Elinikäisen oppimisen toimintaohjelma – Ehdotuspyyntö 2008. 2007. Euroopan unionin virallinen lehti C 230, 2.10.2007.

Ennakkotietoa uudesta Erasmus Mundus –ohjelmakaudesta 2009-2013. 2008. Cimon tiedote 2 s. 7.5.2008. Viitattu 8.5.2008. [Http://www.cimo.fi](http://www.cimo.fi).

Erasmus Mundus. 2008. Viitattu 19.1.2008.

<https://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/muuteu/erasmusmundus.htx>.

EUA Bologna Handbook. 2006. Making Bologna work. Editors: Froment, E., Kohler, J., Purser, L. & Wilson, L. Berlin: Raabe academic publishers.

Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2006/1720/EY. 2006. Euroopan unionin virallinen lehti L327 24.11.2006. Saatavissa mm.

<http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/elinikainen-oppiminen/ohjelmat.htx>.

Goodson, I. 1995 (suom. 2001). Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu: Joensuu University Press.

Guidelines for quality enhancement in European Joint Master Programmes. 2006. EMNEM – European masters new evaluation methodology. Guidelines for higher education institutions. European University Association. Saatavissa:

<http://www.eua.be>.

Hankkeet Erasmus-ohjelmassa. 2008. Viitattu 19.1.2008.

<http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/elinikainen-oppiminen/erasmus/hankkeet.htx>.

Hoffmann, S. & Crosier, D. 2006. Institutional guidelines for quality enhancement of joint programmes. In EUA Bologna Handbook 2006.

Hyppönen, T. (suull.) 2008. Baltic Sea Region Studies Master's programme, Turun yliopisto, koordinaattori. Puhelinhaastattelu 29.4.2008.

Kansainvälisten yhteistutkintojen periaatteet. 2008. Helsingin yliopisto. Viitattu 16.2.2008. http://www.helsinki.fi/tutkinnonuudistus/jatkotutkinto/kv_yhteistutkinnot.html.

Karjalainen, A. 2003. Opetussuunnitelmatyön erityiskysymyksiä kaksipuolisessa tutkintorakenteessa. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) 2003.

Karjalainen, A. 2007. Four perspectives for designing joint programmes in higher education. Presentation handout at the Nordic Council of Ministers theme seminar NBC2007 in Tampere, 13.-14.12.2007.

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

Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi, T. 2003. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) 2003. Ss. 57–86.

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) 2003. Ss. 25–55.

Kuortti, K. (toim.) 2004. Kansainvälisten yhteistutkintojen suunnittelu. Oulun yliopiston kansainvälisten asiain julkaisu. Saatavissa: <http://www.oulu.fi/intl/lomakkeet/jdopas.pdf>.

- Latvakoski, S. (suull.) 2008. Savonia-ammattikorkeakoulu, kielten lehtori (englanti ja saksa). Haastattelu 9.5.2008.
- Liljander, J.-P. (toim.) 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Liljander, J.-P. 2004. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 10. Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/ammattikorkeakoulutuksen_asema_eurooppalaisella_korkeakoulutusalueella.pdf.
- The Lifelong Learning Programme 2007-2013 – Glossary. 2007. Viitattu 25.12.2007. Http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/glossary_en.html.
- Maiworm, F. & Wächter, B. (eds.). 2002. English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education. Trends and Success Factors. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.
- Mandrup, A.-K. 2007. The use of competence descriptions and/or learning outcome statements in European higher education. Presentation handout at NBC2007 Conference 13.-14. December 2007, Tampere, Finland.
- Markkanen, H. 2007. Agreements between institutions – a short summary and reminder. Presentation handout at NBC2007 Conference 13. –14. December 2007, Tampere, Finland.
- Marton, F. 1998. Towards a Theory of Quality in Higher Education. In Dart, B. & Boulton-Lewis, G. (eds.). Pp. 177–200.
- Meriläinen, M. 2004. Toimintatutkimus opettajan työn ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Teoksessa Jokinen, P. & Mikkonen, I. (toim.) 2004.
- MSc European Forestry. 2008. Viitattu 4.5.2008. <Http://gis.joensuu.fi/mscef>.
- Möttönen, M. (suull.) 2008. MSc European Forestry, Joensuun yliopisto, metsätieteellinen tiedekunta, suunnittelija. Haastattelu 25.4.2008.
- Olson, D. R. 2001. Carl Bereiter 1930–. In Palmer (ed.) 2001a. Pp. 224–229.
- Opetuksen ja opiskelun strategia 2005–2006. Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Paldanius, K. (toim.) 2004. Savonia-ammattikorkeakoulu alueellista pääomaa kehittämässä. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 2/2004.
- Paldanius, K. 2004. Saatteeksi. Teoksessa Paldanius, K. (toim.) 2004. Savonia-ammattikorkeakoulu alueellista pääomaa kehittämässä. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 2/2004.
- Palmer, J. A. (ed.). 2001a. Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present. London: Routledge.
- Palmer, J. A. (ed.). 2001b. Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey. London: Routledge.

Pelkonen, P. (suull.) 2008. MSc European Forestry, Joensuun yliopisto, metsätieteellinen tiedekunta, varadekaani, professori. Haastattelu 25.4.2008.

Rauchvargers, A. (suull.) 2007. Esitelmä konferenssissa NBC 2007, 14.12.2007, Tampere.

Realising the European Higher Education Area. 2003. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Saatavissa: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) 2002. Ss. 108–127.

Sorbonne Joint Declaration. 1998. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998. Saatavissa: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.

Sundbäck-Lindroos, A. (ed.). 2007. Working group 4: Curricula. Discussion report at NBC2007 Conference 13.-14. December 2007, Tampere, Finland.

Sundbäck-Lindroos, A. (sähkö.) 2008. CIMO, ohjelma-asiantuntija, korkeakoulutus. Viesti 7.5.2008.

Taajamo, M. 1999. Ulkomailla opiskelu - kulttuurinen kehitystehtävä. Jyväskylä : Koulutuksen tutkimuslaitos.

Taajamo, M. 2005. Ulkomaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 16.

Talib, M.-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 207.

Tamminen Dahl, E. 2007. Curricula. Presentation handout at NBC2007 Conference 13.-14. December 2007, Tampere, Finland.

Tauch, C. & Rauchvargers, A. 2002. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Brussels: European University Association. Saatavissa: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf.

Tempus IV: uusi ohjelmakausi 2007–2013. 2008. Viitattu 6.5.2008. <https://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/muuteu/tempus.htx>.

The Tempus programme. Modernisation in higher education. 2008. Viitattu 6.5.2008. http://ec.europa.eu/education/programmes/tempus/index_en.html.

Towards the European Higher Education Area. 2001. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Saatavissa: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf.

Varjonen, B. & Kallioinen, O. 2008. Osaamistavoitteiden vertaisarviointi ja analysointi verkostoyhteistyönä. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkosto KeVer.

Wolff, H. 2002. Dualitet eller diversitet. En framtidsvision ur innehållsperspektiv. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) 2002. Ss. 350–355.

Wuttig, S. 2006. Understanding mobility and recognition. In EUA Bologna Handbook 2006.

Yhteis-/kaksoistutkintojen suunnittelu ja toteuttaminen –ohjeita suomalaisille korkeakouluille. 2007. Opetusministeriö, elokuu 2007. Viitattu 23.12.2007.

[Http://www.minedu.fi](http://www.minedu.fi).

LIIKTEET

Liite 1. Tiivistelmä Bologna-prosessin yhteistutkinnosta

Määritelmä: ”Yhteinen maisteriohjelma” / ”Joint master courses” 60-120 op.

- EU:n Elinikäisen oppimisen ohjelma (LLP) käyttää tätä nimikettä (Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös... 2006)
- Korkeakoulutuksen maisteriohjelma, jossa (Lifelong Learning Programme... – Glossary... 2007)
 - mukana vähintään kolme korkeakoulua kolmesta eri EU:n jäsenmaasta
 - jotka toteuttavat koulutusohjelmaa
 - jossa opiskellaan vähintään kahdessa näistä oppilaitoksista
 - joilla on järjestelmä kumppanikorkeakoulussa tehtyjen opintojen hyväksilukemiseksi
 - ECTS-järjestelmän mukaisesti tai vastaavasti
 - ja josta osallistuvat korkeakoulut myöntävät yhteisen, kaksois- tai moninkertaisen tutkinnon, joka tunnustetaan ja tunnustetaan jäsenmaissa
- Tampereella 14.12.2007 puhunut Bologna-konkari Andrejs Rauhvargers: Aito yhteistutkinto on yhdessä suunniteltu ja alusta asti rakennettu todellista eurooppalaista tarvetta vastaavaksi ja mielellään vielä maailmanlaajuisesti uniikkiksi. Aikaisempien opintokokonaisuuksien pistäminen yhteen ei ole vielä kunnan yhteistutkinto. Luultavasti tämä näkökulma on suunnittelua rahoittavan LLP-Erasmus-ohjelman yksi valintaperuste.

Suunnitteluvaihe

- Erasmus-ohjelman painopistealaa 2.2. on Monenväliset hankkeet. Alakohta 2.2.1. on opetussuunnitelmien kehittämishankkeet:
 - yhteiset opinto-ohjelmat, jotka kattavat kokonaisen tutkinnon (alempi kkt, ylempi kkt, tohtorintutkinto) ja joiden tuloksena annetaan tunnustettu kaksois- tai yhteistutkinto
 - täydennyskoulutusohjelmat ja –moduulit, joiden tarkoituksena on päivittää aiemmin hankittua osaamista
 - moduulit erityisesti monitieteellisillä aloilla tai aloilla, joilla on erityinen tarve tiiviille kansainväliselle opetusyhteistyölle.
- (2.2.3: korkeakoulutuksen modernisaatiohankkeet. 2.2.4: virtuaalikampukset)
- Hankekauden pituus enintään kaksi vuotta.
- Tuki enintään 75 % budjetista. Enimmäissumma 150 000 €vuodessa henkilöstökuluihin, suoriin kuluihin (matkat, majoitus, laitteet, materiaalit) sekä yleiskustannuksiin.
- Koordinaattori laatii hakemuksen komissiolle, joka arvioi ja valitsee hankkeet.

- Kriteerit: tulosten vaikutus ja relevanssi, metodologian ja työsuunnitelman laatu sekä hankkeen eurooppalainen lisäarvo. Myös innovatiivisuus, partneriryhmän asiantuntevuus sekä tulosten levittämis- ja hyödyntämissuunnitelma.
- Tämän vuoden määräaika hakemusten jättämiselle on 14.3.2008. Toistunee vuosittain.

Yhteistutkinnon toteutuksen rahoitus

- Toteutukseen ei ole tarjolla erityistä rahoitusta, vaan opetus on hoidettava omin varoin
- Opiskelijoiden ja opettajien liikkuminen rahoitetaan normaaliin tapaan Erasmus-ohjelman kautta.
- Mutta: ”opiskelijoita pyritään rekrytoimaan tasapuolisesti ympäri maailmaa”! - > ks. Erasmus Mundus –ohjelma alla.

Erasmus Mundus

- LLP-Erasmuksen tueksi myönnetty rahoitusohjelma: tarkoituksena lisätä EU:n näkyvyyttä maailmanlaajuisesti. Nykyinen ohjelma 2004-2008, seuraava 2009-2013.
- Perustuu maisteriohjelmiin (ks. yllä). Ennakkotieto 2009 toiminnoista:
 - Toiminto 1: Laadukas EM-yhteistutkinto, sis. apurahat opiskelijoille ja opettajille. Mukana voi olla kolmansien maiden oppilaitoksia. Eurooppalaisille opiskelijoille apuraha vain jos menossa kolmanteen maahan. Yksityiskohtia riittää.
 - Toiminto 2: Kumppanuudet ulkoavun maiden ja kehitysmaiden kanssa. Sis. apurahat.
 - Toiminto 3: Markkinointihankkeet: selvityksiä, seminaareja, markkinointitoimenpiteitä.
- Pieniä muutoksia toimintomeroihin ja sisältöihin nykyiseen verrattuna
- Tämän lisäksi omat luukut: USA, Kanada ja Aasia. Paljon yksityiskohtia.

Liite 2. Kymmenen kultaista ohjetta

EUA:n raportti ”Developing Joint Masters Programmes for Europe” (2004) rohkaisee uusien tutkintojen rakentamiseen, mutta sekoittaa samalla muutaman varoituksen sanan seuraaviin kymmeneen ohjeeseen.

1. Olkaa selvillä siitä, miksi pystytätte ohjelman. Motivaatiota on syytä tarkastella huolellisesti. Onko kansallisella tai Euroopan tasolla koulutuksellinen haaste? Onko yhteistutkinto paras tapa vastata siihen? Mitä lisäarvoa syntyy?
2. Valitkaa kumppanit varovaisesti. Hyvä tiedonkulku, vuorovaikutus ja luottamus ovat olennaisia yhteisten oppimistavoitteiden luomisessa. Kuinka monta osallistujaa ohjelmassa voi järkevästi olla ja miten erilaisia niiden pitäisi olla?
3. Muotoilkaa koulutusohjelmalle yhteistyössä hyvinmääritellyt tavoitteet ja opiskelijan oppimistulokset. Verkosto on tasapainoinen, kun kaikki osallistujat ovat mukana koulutusohjelman päämäärien muotoilussa.
4. Varmistakaa, että kaikki oppilaitokset (ei pelkästään opettajakollegat) tukevat täysin voimin koulutusohjelman päämääriä ja tavoitteita. Institutionaalinen tuki varmistaa pitkäikäisen ohjelman.
5. Varmistakaa, että koulutusohjelman käytössä on riittävästi akateemista/ammattillista ja hallinnollista henkilökuntaa. Taakan pitää jakautua tasaisesti, ei pelkästään asialle omistautuneille opettajille.
6. Varmistakaa, että ohjelman rahoitus on kestäväällä pohjalla. Voimavarojen hankkiminen ja johtaminen koko verkostossa on ajateltava strategisesti läpi. Riittävätkö resurssit? Miten selvittää mahdollisista vaikeuksista?
7. Pitäkää huolta siitä, että opiskelijat saavat tietoa ohjelmasta. Kunkin oppilaitoksen pitää antaa samat tiedot valintakriteereistä, opintojaksoista ja esimerkiksi asumisesta. Myönnettävästä tutkinnosta on oltava selkeä tieto.
8. Varautukaa riittävään määrään tapaamisia ja riittävään etukäteissuunnitteluun. Yhteistutkinnon suunnittelu vie aikaa. Ideoiden kehittäminen yhdessä ja yhtenäisen koulutusohjelman rakentaminen vaatii paljon tapaamisia. Varmistakaa, että oppimistuloksista, opintopisteen työmäärästä ja tutkintotodistuksen liitteestä on sopimus olemassa.
9. Kieli on keskeinen osa opetussuunnitelman valmistelua. Muotoilkaa kielipolitiikka ja kannustakaa paikallistenkin kielten oppimista. Tarvitaan päätös opetuskielestä tai -kielistä sekä siitä, miten kielten oppimista parhaiten edistetään. Vaihtojaksojen valmistelussa kielitaidon pohjustus on hyvä keino ottaa mukaan myös muita opettajakollegoita omasta oppilaitoksesta.
10. Päätäkää, kuka vastaa mistäkin. Selvä vastuunjako auttaa koulutusohjelma-verkostoa toimimaan tehokkaasti. Työnjako vähentää päällekkäisyyksiä ja tehostaa ajan ja rahan käyttöä. Usein tämä onnistuu esimerkiksi pitämällä ”keskustoimistoa”, joka toimii konsortion yleisen valvonnan alaisena.

Liite 3. Koulutusohjelman laatiminen vaiheittain

Karjalainen (2007) jäsentää koulutusohjelman ja opetussuunnitelman päärakenteen (core curriculum) laatimisen vaiheet seuraavasti:

1. Tarkoitus, tavoite, missio:
 - Mikä on tämän koulutus- tai opiskeluohjelman perustavanlaatuisen relevanssi?
2. Osaaminen
 - Mitä kvalifikaatioita ohjelman pitää tuottaa, että se vastaa perustavanlaatuisen tavoitteeseen? Mitä ydinosaamista pitää tuottaa (tieto, taito, tunne, siirrettävä)?
 - Mitä resursseja on käytettävissä?
 - Mitkä ovat koulutuksen perustellut ja toteuttamiskelpoiset tavoitteet?
 - => *Oppimistulosten kirjoittaminen*
3. Opetussuunnitelma
 - Jaetaanko opetussuunnitelma (osaamisperusteisiin) moduuleihin tai lohkoihin? Miten moduulit jaetaan yksittäisiksi opintojaksoiksi?
4. Opintojaksot
 - Mitkä ovat moduulien, integroivien moduulien ja opintojaksojen tavoitteet ja ydinsisällöt?
 - Onko opiskelijan työmäärä kohtuullinen?
 - Mitkä opetus- ja arviointimenetelmät ovat tehokkaimpia oppimisen edistämiseksi?
 - => *Moduulien tai opintojaksojen oppimistulosten kirjoittaminen*
5. Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen
 - Miten opetussuunnitelmaa arvioidaan, kehitetään ja päivitetään?
 - => *Koulutusohjelman laadunvarmistusjärjestelmä*

Opetussuunnitelman ytimen eri määritelmiä:

- Ammatillinen ydin: olennaista ammatinharjoittamisessa
- Akateeminen ydin: kunkin oppiaineen olennaiset osat
- Integroitu ydin: monessa oppiaineessa relevantti aines
- Pakollinen ydin: kaikkien opiskelijoiden tulee hallita
- Vähimmäisydin: opiskelun jatkumisen vaatima erityisalan vähimmäisosaaminen
- Käytännöllinen ydin: sisältö, joka on opittavissa annetun ajan puitteissa

Liite 4. Esimerkkejä yhteistutkinnoista

Savonia-ammattikorkeakoulun Iisalmen yksikön kannalta tässä hankkeessa tarkastellaan nimenomaan joint degree –tyyppisiä yhteistutkintoja.

Master of Science in European Forestry, Erasmus Mundus

- Tarkoitus: antaa akateemista koulutusta, joka keskittyy kestävän metsätalouden kansainvälisiin ulottuvuuksiin. Tuo lisäarvoa nykyisille metsätalouden ja luonnonhoidon koulutusmarkkinoille.
- 120 op. kahden lukuvuoden aikana. Sekä yhteisesti järjestettyjä opintojaksoja että omien opetussuunnitelmien opintojaksoja.
- Kuusi eurooppalaista yliopistoa
 - University of Joensuu, Finland (co-ordinating university)
 - § Prof. Paavo Pelkonen, Pauliina Karvinen, Javier Arevalo
 - § Outi Savonlahti
 - University of Freiburg, Germany
 - Swedish University of Agricultural Sciences (SLU), Sweden
 - University of Lleida (UdL), Spain
 - University of Natural Resources and Applied Life Sciences, Vienna (BOKU), Austria
 - Wageningen University, the Netherlands
- Alkaa joka syksy elokuun lopussa. Hakemukset edeltävän joulukuun loppuun mennessä.
- Pääsyaatimukset: hyvä englanninkielen taito ja Bachelor-tutkinto metsätaloudessa tai siihen liittyvässä oppiaineessa.
- Erasmus Mundus –kumppanit:
 - University of KwaZulu Natal, South Africa
 - Federal University of Parana, Brazil
 - NorthWest A&F Forestry University, China
- Aloitettu neljä vuotta sitten: mukana ollut 90 opiskelijaa 33 maasta.
- Toteutustyyli: esim. 2007 aloitettu:
 - Orientaatioviikko, Helsinki ja Tukholma
 - Syyskuu: Garpenberg, Ruotsi, Trends in European Forestry, 8 op.
 - Loka-joulukuu: työjakso metsäalan laitoksissa, 12 op.
 - Tammi-helmikuu 2008: Joensuu, viestintä 3 op. ja metsänhoidon eettiset kysymykset 5 op.
 - Helmikuu: Joensuu, pbl-kurssi Global challenges in local context, 4 op.
 - Maaliskuu: Joensuu, tutkimusmenetelmät, 4 op.
 - Maalis-huhtikuu: muut pakolliset ja valinnaiset opinnot, Joensuu, 12 op.
 - Touko-kesäkuu: kenttäkurssi, 12 op. Espanja, Ranska, Saksa, Alankomaat.
 - Toisen vuoden opinnot jatkuvat syyskuussa, opinnäytetyöt valmistuvat heinäkuussa 2009.

Master's degree programme in Baltic Sea Region Studies

- Tarkoitus: monitieteinen koulutusohjelma, joka keskittyy Itämeren alueen historialliseen ja nykyiseen poliittiseen, taloudelliseen ja kulttuuriseen kehitykseen, kansalliseen ja kansainväliseen yhteistyöhön sekä alueiden näkökulmiin Euroopan alueellistumisessa ja globalisoitumisessa.
- 120 op. kahden lukuvuoden aikana
- Neljä yliopistoa
 - University of Turku, Faculty of Humanities
 - § Prof. Marko Lehti
 - University of Tartu, Estonia
 - University of Latvia
 - Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania
- Moduuliops:
 - Ensimmäinen lukukausi: yhteiset opintojaksot 20 op: monitieteinen johdantomoduuli, menetelmämoduuli, tieteellinen kirjoittaminen
 - Toinen ja kolmas lukukausi: opinnäytetyön aloitus. Opintoja hopsin mukaisesti monitieteisissä, temaattisissa moduuleissa, 10-15 op kukin. Näistä esimerkiksi Turussa järjestettävät:
 - § Coping with the past
 - § Prospects for Baltic Sea urban areas
 - § Politics of identities and spatiality in the North
 - § National peripheries and transboundary landscapes
 - § Cultural interaction and cultural identity
 - Neljäs lukukausi: opinnäytetyön 40 op (!) valmistuminen

* * *