

Emmi Lintonen

# Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ammattikorkeakouluopinnoissa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Optometrismi

Optometrian koulutusohjelma

Opinnäytetyö

13.11.2012

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Emmi Lintonen Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ammattikorkeakouluopinnoissa 37 sivua + 1 liite 13.11.2012
Tutkinto	Optometrismi
Koulutusohjelma	Optometrian koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Optometria
Ohjaaja(t)	Lehtori Eero Kokko Yliopettaja Kaarina Pirilä
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakouluopintojen aikana. Raportissa esitellään aikaisempia laadullisia ja määrällisiä tutkimuksia asiantuntijuuden kehittymisestä ja oppimista koskien. Lisäksi tutkittiin opetussuunnitelmien merkitystä opintojen edetessä. Tutkimusraportissa esitellään myös koulutuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä, ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ja ammattikorkeakoululakia.</p> <p>Tutkimuksen empiirisessä osiossa tutkittiin Helsingin Metropolia Ammattikorkeakoulun optometrismiopiskelijoiden kokemuksia oman asiantuntijuuden kehittymisestä, ja miten eri tekijät ovat vaikuttaneet kehitymisprosessiin. Tutkimuksessa käytettiin analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, ja koodaamisen jälkeen aineisto teemoiteltiin.</p> <p>Tutkimustulokset muodostuvat kahdesta tutkimusongelmasta käsin. Ensin tarkasteltiin tekijöitä, jotka vaikuttivat opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen. Tärkeimmiksi tekijöiksi muodostuivat opetuksen ja työelämän vaikutukset yksilön asiantuntijuuden rakentamisprosessissa. Toisena selvitettiin opiskelijoiden kokemukset opetussuunnitelmista, ja miten ne olivat vaikuttaneet opintojen suunnitteluun. Opetussuunnitelmien merkitys on suuri, koska ne ohjaavat opintoja ja määräävät opintojen sisällöt. Tästä huolimatta vain harvat opiskelijoista olivat tutustuneet opetussuunnitelmaan, jonka mukaan opintojaan suorittivat</p>	
Avainsanat	Asiantuntijuus, opetussuunnitelma, ammattikorkeakoulupedagogiikka, laatu.

Author(s) Title	Emmi Lintonen Professional Development in Higher Vocational Education
Number of Pages Date	37 pages + 1 appendices 13 November 2012
Degree	Optometrist ( University of Applied Sciences)
Degree Programme	Optometry
Specialisation option	Optometry
Instructor(s)	Eero Kokko, Lecturer Kaarina Pirilä, Principal Lecturer
<p>The objective of present work was to follow students' professional development during higher vocational education. The report presents former qualitative and quantitative studies concerning the development of expertise and learning. In addition, the significance of curriculums during studies is addressed. The research report also presents factors affecting the quality of education, pedagogy and legislation of higher vocational education.</p> <p>The empiric part of the study is based on the experiences of students at Helsinki Metropolia School of Applied Sciences and concerns different factors that affect the process of professional development. The results were analyzed using a theory-driven approach and the material was coded and divided into themes.</p> <p>The results are interpreted from two different research perspectives. First, factors affecting students' professional development were studied. The most important factors were found to be the effects of education and working life on the process of establishing individual expertise. Second, students' experiences about curriculums and their effect on planning of studies were investigated. Curriculums have a major impact on studies, because they guide studies and define study contents. In spite of this fact, only very few students had familiarized themselves with the curriculum that they were following in their studies.</p>	
Keywords	Professional Development, curriculum, education, pedagogy, quality.

## Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Ammattikorkeakoulut	2
2.1	Yleistä	2
2.2	Ammattikorkeakoulujen lainsäädäntöä	3
3	Asiantuntijuus	4
3.1	Asiantuntijuus käsitteenä	4
3.2	Asiantuntijuutta oppimassa	5
3.2.1	Tiedonhankintanäkökulma	6
3.2.2	Osallistumisnäkökulma	7
3.2.3	Tiedonluomisnäkökulma	8
3.3	Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla	9
4	Ammattikorkeakoulupedagogiikka	11
4.1	Oppimiskäsitysten työelämälähtöisyys	11
4.2	Oppimiskäytännöt	12
4.3	Ammattikorkeakoulun opettajuus	15
5	Koulutuksen laatu	16
5.1	Laatu ammattikorkeakouluissa	16
5.2	Laadun valvonta	17
6	Opetussuunnitelmat ammattikorkeakouluissa	20
7	Optometrian koulutusohjelma	21
7.1	Koulutuksen tavoitteet	21
7.2	Optometrian opetussuunnitelmat Metropolia	22
8	Tutkimusmenetelmä	25
9	Tutkimusongelmat	26
10	Tutkimustulokset	27
10.1	Asiantuntijuuden kehittyminen	27
10.2	Opetussuunnitelman merkitys opiskelijoille	30

11	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	31
12	Johtopäätökset	32
13	Lopuksi	34
	Lähteet:	35
	Liitteet	
	Liite 1. Kysymyslomake	

## 1 Johdanto

Tämän päivän Suomessa korkeakoulutus on suosittua. Yliopistojen lisäksi koulutusta tarjoaa laaja ammattikorkeakoulujen verkosto. Ammattikorkeakoulut suuntautuvat lähikohtaisesti työelämään ja perustavat toimintansa sen asettamiin korkean ammattitaidon ja asiantuntijuuden vaatimuksiin.

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on kouluttaa eri alojen asiantuntijoita, jotka koulutuksen läpi käytyään pystyvät vastaamaan työelämän haasteisiin. Asiantuntijoiden kouluttaminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, koska asiantuntija-käsitekin on hyvin moniulotteinen. Useimmiten tarvitaan koulutuksen ja työelämän antamat kokemukset yhdessä, ennen kuin yksilö pitää itseään alansa asiantuntijana. Työelämälähtöisyytensä vuoksi ammattikorkeakoulut saavat palautetta, jos koulutettujen kompetenssi ei vastaa työelämän tarpeita, mikä auttaa kehittämään koulutusohjelmia eteenpäin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Helsingin Metropolia Ammattikorkeakoulun optometristiopiskelijoiden kokemuksia ammatillisen asiantuntijuuden kehityksestä opintojen aikana. Opiskelijat kirjoittivat omia näkemyksiään asiantuntijuudesta, ja kertoivat mitkä tekijät koulussa ovat tukeneet heidän omaa kehitystään ja mitkä eivät. Selvityksen kohteena on myös opetussuunnitelmien vaikutus opintojen kulkuun, ja kuinka paljon opiskelijat tietävät niistä. Tutkimus on laadullinen, joten sen tuloksista ei voi tehdä tilastollisia yleistyksiä koskemaan kaikkia optometristiopiskelijoita.

Kiinnostus tutkimusaiheeseen syntyi alan odotuksista valmistuneita kohtaan. Optometristit useimmiten työskentelevät liikkeissä yksin ilman vastaavaa koulutusta saaneita kollegoita. Optometristin siis oletetaan olevan valmis alansa asiantuntija heti valmistumisen jälkeen. Työelämään siirtymisen jälkeen kehitys on yksilöstä itsestään kiinni, ja ilman työyhteisöstä löytyvää tukiverkostoa kehitys voi olla hidasta, kun yhteisöllisyys ja yhteinen tiedonrakentaminen ei onnistu (Wenger 1998: 48). Koulutuksessa pitää siis ottaa huomioon alan asettamat vaatimukset, jolloin opiskelijat integroidaan työelämään mukaan jo mahdollisimman varhain.

## 2 Ammattikorkeakoulut

### 2.1 Yleistä

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut muodostavat Suomen korkeakoululaitoksen. Niitä kehitetään vallitsevan koulutuspoliittisen näkemyksen mukaisesti duaalimallin pohjalta, joka perustuu ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen toisistaan poikkeaviin tutkintoihin, tutkintonimikkeisiin ja tehtäviin (Lahtinen & Lankinen 2010: 72).

Ammattikorkeakouluja tai vastaavia on perustettu jo 1960- ja 1970-luvulta lähtien useisiin eri maihin. Suomessa esitykset ammattikorkeakouluista syntyivät kuitenkin vasta 1990-luvulla, mikä oli eurooppalaisittain nähtynä melko myöhäinen ajankohta. Koulut alkoivat ensin kokeiluina, ja 1995 - 1997 ammattikorkeakouluverkko alkoi kiinteytyä ja suurin osa ammattikorkeakouluista vakinaistettiin. (Lehtisalo & Raivola 1999: 150 - 151.) Kaikki ammattikorkeakoulut ovat muodostuneet ammatillisten oppilaitosten perustalle, joiden pitkä historia näkyy edelleen. Vaikka ammattikorkeakoulut ovat yrittäneet ottaa etäisyyttä ammatillisiin oppilaitoksiin, ovat niiden ajattelu- ja toimintamallit säilyneet edelleen. (KKA 11:2011.)

Ammattikorkeakouluissa voidaan suorittaa ammattikorkeakoulututkintoja ja ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Suoritettavat tutkinnot ovat siis joko korkeakoulututkintoja tai ylempiä korkeakoulututkintoja, kuten yliopistoissakin. Tutkintojen asemasta korkeakoulututkintojen järjestelmässä säädetään valtioneuvoston asetuksella. (Lahtinen & Lankinen 2010: 73.)

Ammattikorkeakoulut ovat oppilaitoksia, joissa opettaminen pohjautuu tieteeseen, mutta suuntautuu käytäntöön. Yhteydet työelämään liittyvät koulutuksen laatu- ja vaatimustasoon. Koulutuksen tulee pyrkiä kehittämään ja uudistamaan työelämää. Elinikäinen oppiminen on myös ammattikorkeakoulujen toimintaa ohjaava periaate, koska on tärkeää, että opiskelija pyrkii kehittämään itseään myös koulutusjakson jälkeen.

Tämän päivän ammattikorkeakouluverkosto on erittäin laaja. Kaikkiaan Manner-Suomessa on 25 ammattikorkeakoulua, joista neljä on yksittäisten kuntien, seitsemän kuntayhtymien ja 14 yksityisten yhteisöjen ja säätiöiden ylläpitämiä (Lahtinen & Lankinen 2010: 73.). Lisäksi Ahvenanmaalla toimii ammattikorkeakoulu ja Poliisiammattikorkeakoulussa koulutetaan poliisipäällystö (Opetushallitus 2010). Ammattikorkeakouluis-

sa koulutetaan siis useiden eri alojen asiantuntijoita, kuten esimerkiksi tekniikan, kulttuurin, liiketoiminnan ja hyvinvoinnin aloilta. Monipuolisen koulutustarjonnan haasteena on opetuksen laadun takaaminen kaikilla aloilla ja kaikissa kouluissa.

## 2.2 Ammattikorkeakoulujen lainsäädäntöä

Ammattikorkeakouluista säädetään ammattikorkeakoululaissa (351/2003). Lain mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tukea yksilön ammatillista kasvua, sekä antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisia asiantuntijatehtäviä varten. Ammattikorkeakoulujen toiminnan tulee olla selkeästi työelämälähtöistä, jolloin tutkimustoimintakin painottuu yliopistoista poiketen soveltavaan tutkimukseen.

Ammattikorkeakouluja voivat ylläpitää toimiluvan saaneet kunnat ja kuntayhtymät, sekä rekisteröidyt suomalaiset yhteisöt ja säätiöt. Toimiluvan myöntää valtioneuvosto. Toimiluvan saajalla on oikeus ylläpitää ammattikorkeakoulua toimiluvassa säädetyn koulutustehtävän mukaisesti. Koulutustehtävässä määrätään ammattikorkeakoulun toimiala, opetuskieli ja sijaintipaikat. Laissa (351/2003) myös sanotaan, että valtioneuvosto ohjaa ammattikorkeakoulujen yleisiä kehittämistavoitteita.

Ammattikorkeakouluilla on lain mukaan sisäisissä asioissa itsehallinto. Se ei kuitenkaan perustu perustuslakiin, kuten yliopistoissa. Sisäiseen itsehallintoon kuuluu ammattikorkeakoulun oikeus päättää opetuksen järjestämisestä ja koulutuksen kehittämisestä itsenäisesti valtion opetushallinnon ja koulun ylläpitäjän siihen puuttumatta. Ammattikorkeakouluilla on myös opetuksen ja tutkimuksen vapaus. Opetuksessa on kuitenkin noudatettava koulutuksen ja opetuksen järjestämisestä annettuja säännöksiä ja määräyksiä.

Ammattikorkeakoulun tulee vastata järjestämänsä koulutuksen laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä. Koulutusta ja sen vaikuttavuutta tulee arvioida. Laki myös määrää, että ammattikorkeakoulun tulee osallistua ulkopuoliseen toimintansa ja laatu järjestelmiensä arviointiin säännöllisesti, ja sen on julkaistava arvioinnin tulokset.



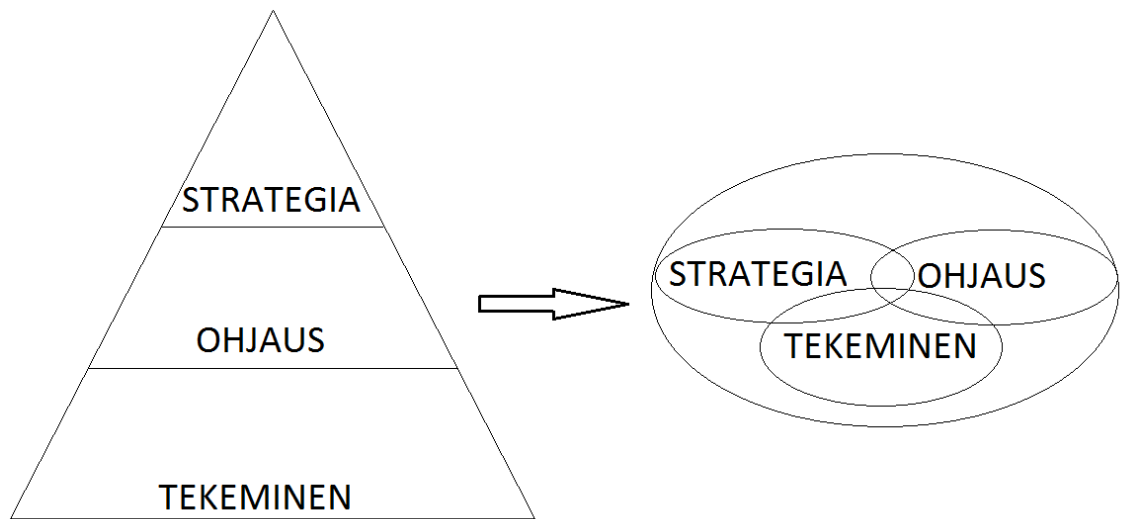
### 3 Asiantuntijuus

#### 3.1 Asiantuntijuus käsitteenä

Ihmisen ollessa erityisen taitava ja osaava jollakin osa-alueella, kutsutaan häntä yleensä asiantuntijaksi (Murtonen 2000: 77). Aikaisemmin kehityksen ajateltiin tapahtuvan yksilön sisäisenä prosessina lineaarisesti vaihe vaiheelta, ja tapahtunutta kehitystä pidettiin pysyvänä ominaisuutena. Nykyajan työtehtävät vaativat kuitenkin yksilöltä enemmän joustavuutta ja innovatiivisuutta, jolloin myös asiantuntijuuden kehittyminen on monimuotoisempaa. Asiantuntijaksi kehittyminen ei ole enää vain yksikön oma prosessi, vaan se koskettaa sekä yksilöä että yhteisöä. Tällöin kehitys ei enää tapahdu niin suoraviivaisesti, vaan asiantuntijuuden rakentaminen on dynaaminen prosessi, johon osallistuvat kaikki ympäröivän yhteisön jäsenet. (Wenger 1998; Murtonen 2000: 77 - 78.)

Asiantuntemuksen avulla on mahdollista ratkaista älykkäästi monimutkaisia ongelmia. Tällöin henkilö hallitsee syvällisesti yhden tai useampia tiedonaloja, ja pystyy toimimaan joustavasti erilaisissa tilanteissa. Ilman asiantuntemusta yksilön toiminta ongelmanratkaisutilanteissa olisi haparoivaa. Asiantuntemuksen kehitykseen vaaditaan sekä älykkyyttä että tarvittujen taitojen kehittämistä, koska kumpikaan yksinään ei riitä asiantuntijaksi kehittymisessä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004: 68.) Hakkarainen (2004) työryhmineen toteaaakin, että olisi helppo selittää kehitys niin, että älykkäimmistä yksilöistä tulee parhaat asiantuntijat. Prosessi ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen, koska testiälykkyyden ja asiantuntemuksen kehityksen välinen yhteys saattaa myös olla heikko (Hakkarainen ym. 2004: 68). Kehitysprosessissa on siis tärkeää, että yksilön kykyjä kehitetään työn ja harjoitteiden avulla kohti asiantuntijuutta. Kulttuuripsykologian ensimmäiseen peruslakiin kiteytyy ajatus siitä, että *"ihmisen kyvyt ovat vain mahdollisuuksia, kunnes niitä ryhdytään kehittämään"* (Hakkarainen ym. 2004: 76)

Työtä pitää siis tehdä kehittyäkseen ammattinsa asiantuntijaksi. Työ itsessään on kuitenkin kokenut monenlaisia murroksia vuosien varrella, joten myös asiantuntijan työ muuttuu jatkuvasti. Sipilä (1991) on esittänyt mallin, miten asiantuntijan työ eroaa perinteisestä työstä. Kuvio pätee tänäkin päivänä, ja sitä voi verrata myös vanhan ja uuden työn välisiin eroihin. Hierarkkinen malli on vanhentunut ja sen tilalle on tullut joustavampi asiantuntijan työtä kuvaava malli.



Kuvio 1. Perinteinen työnjako ja asiantuntijan työ (Sipilä 1991, 30).

Sipilän (1991) määritelmän mukaan asiantuntija on henkilö, joka tekee luovaa työtä ja tietää jostakin asiasta muita enemmän. Tällainen asiantuntija hyväksyy sen, että uudessa, dynaamisessa työprosessissa tarvitaan paljon tiimityötä, ja useiden henkilöiden asiantuntemusta. Asiantuntijuus ei ole tällöin pelkästään yhden ihmisen toimintaan liittyvää, vaan kaikkeen toimintaan vaikuttavat myös koko työyhteisön yhdessä tekemät ratkaisut ja ajatukset (Launis & Engeström 1999: 75).

Työelämän murroksessa asiantuntijuus on yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista moninaisia ongelmia. Asiantuntijuus ja asiantuntijan työ muokkautuu siis sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti, kuten yllä olevasta kuviostakin käy ilmi. Taidot yhden tarkasti rajatun työtehtävän suorittamiseen eivät enää välttämättä riitä, vaan useat työtehtävät vaativat monenlaisia taitoja. Jälleen nousee ajatus elinikäisen oppimisen ja opiskelun merkityksestä, kun yhden taidon oppiminen ei enää välttämättä kanna läpi elämän. (Murtonen 2000: 77.)

### 3.2 Asiantuntijuutta oppimassa

Vallitsevan käsityksen mukaan oppiminen on jotakin, joka tapahtuu ihmisen pään sisällä. Hakkaraisen (2005) mukaan opiskelija omaksuu kyseessä olevassa oppimisen prosessissa vain jotakin tietoa annetuista kirjoista opettajan johdolla. Tällöin oppiminen nähdään pelkkänä tiedonhankintaprosessina, mikä antaa harhaanjohtavan yksilökes-

keisen kuvan älykkäästä toiminnasta ja asiantuntijuudesta. Oppimiseen liittyy aina paljon muutakin, kuin pelkästään mielen sisällä tapahtuvat prosessit. Kaikessa oppimisessa täytyy ottaa huomioon myös taustalla vaikuttavat kulttuurit ja sosiaaliset yhteisöt. (Hakkarainen ym. 2004: 110; Hakkarainen 2005: 2.)

Tarkasteltaessa oppimista yksilön mielensisäisiä prosesseja laajempina kokonaisuutena huomataan, että kyse on aina kasvamisesta johonkin yhteisöön. Opiskelijan kuulessa yhteisöön hänen osaamisensa kehittyy vuorovaikutuksessa tämän yhteisön kanssa. Tietysti mielensisäisten prosessien tutkiminen antaa meille tärkeää tietoa ihmisen älykkäästä toiminnasta, mutta tarkastelun näkökulmaa olisi laajennettava koskemaan myös toimintaympäristöä ja kulttuuria. (Hakkarainen ym. 2004: 110 - 111.) Sosiaalisaatioprosessissa opiskelija omaksuu uusia normeja ja arvoja, jolloin hänen identiteettinsä rakentuu uudelleen (Hakkarainen 2005: 2). Ammattikorkeakoulussa opiskelijat kasvavat ensin osaksi opiskeluryhmäänsä, ja myöhemmin osaksi omaa ammattikuntaansa. Opiskelujen aikana luodaan uusia suhteita, sekä rakennetaan uusia verkostosuhteita oman ja jonkun toisen asiantuntijakulttuurin välillä. (Hakkarainen ym. 2004: 170 - 171.)

Optometristit ovat aikaisemmalta tutkintonimikkeeltään optikoita, jotka ennen koulutettiin oppipoika-mallin mukaan. Asiantuntijaksi tässä käsityöammattissa kehittyttiin seuraamalla mestaria työssään. Tästä konservatiivisesta mallista on edelleenkin hyötyä ja sitä käytetään paljon, vaikka oppipojista ei enää puhuttaisikaan. Kaikilla aloilla asiantuntijuuden kehittyminen vaatii muodollisen oppimisen lisäksi oman alan asiantuntijoiden seuraamista ja heidän kokemuksiensa kuulemista.

### 3.2.1 Tiedonhankintanäkökulma

Asiantuntijuuden työn muuttuessa enemmän tietotyöksi on tärkeää miettiä, kuinka ihminen pystyy kehittämään omaa älyllistä toimintaansa. Hakkarainen työryhmineen esittelee kolme oppimisen vertauskuvaa, joilla on suuri merkitys asiantuntijuuden kehittämisessä, ja yritettäessä ymmärtää oppimisen haasteita tietoyhteiskunnassa. (Hakkarainen ym. 2004: 18.)

Ensimmäisenä on oppimisen tiedonhankintanäkökulma, jonka mukaan korkeatasoinen tietämys nojautuu muodollisessa koulutuksessa hankitun tiedon varaan. Tätä perustietämystä jalostetaan eteenpäin käytännössä saatujen kokemusten avulla, jolloin se

muuttuu organisoiduksi ja käyttökelpoiseksi osaamiseksi. Osaamisen kehittymisessä suuri merkitys on adaptiivisella asiantuntijuudella, jolle on tyypillistä progressiivisesti syvenevä ongelmanratkaisu. Ensimmäisenä adaptiivisen asiantuntijuuden tunnusmerkkinä on uuteen oppimiseen investoiminen, jonka jälkeen etsitään vaikeampia ja haastavampia ongelmia. Taitotason kasvaessa pyritään ratkomaan oman alan ongelmia aina syvemmällä tasolla. (Hakkarainen ym. 2004: 80 - 81)

Oman suorituskyvyn ääri rajoilla toimimisen synnyttämän älyllisen toiminnan kehitystä on aikanaan tutkinut jo tunnettu kehityspsykologi L. S. Vygotsky. Hän kutsuu tätä dynaamista aluetta *lähikehityksen vyöhykkeeksi* (Vygotsky 1978). Teorian mukaan jokaisella on kehitystaso, jota edustavat ne ongelmat, joita pystytään ratkaisemaan ilman ulkopuolista tukea. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiessa tarvitaan ulkoista tukea tehtävien suorittamisessa. Tällöin pystytään ratkaisemaan myös haastavia ongelmia, joihin yksilö muuten ei kykenisi ja lähikehityksen vyöhyke laajenee. (Vygotsky 1978: 86 - 87.) Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyessä lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen on ratkaisevassa asemassa. Jos yksilö ei mene oman mukavuusalueensa ulkopuolelle, ei kehitystä eteenpäin tapahdu.

### 3.2.2 Osallistumisnäkökulma

Osallistumisnäkökulmassa tietoa rakennetaan yhdessä, esimerkiksi jonkun asiantuntijakulttuurin sisällä. Wengerin (1998) mukaan osaamien ja asiantuntijuus kehittyvät ja välittyvät epävirallisten käytäntöyhteisöjen (engl. communities of practice) välityksellä. Nämä yhteisöt ovat yleensä aika pieniä ja tiiviitä, ja toimivat yhdessä jokapäiväisessä arkielämässä. Tuki annetaan tällöin yhteisöllisyydelle, eikä vain yksilökeskeiselle toiminnalle, joka yleensä on tutuin toiminnan malli.

Asiantuntijuuden kehitys ei ole vain oman asiantuntijuuden syventämistä, vaan myös sen suhteuttamista muiden työyhteisön jäsenten osaamiseen. Osallistuminen voi myös syventyä asteittain. Asiantuntijuuden kehittyminen on mahdollista vain oikeisiin asiantuntijakäytäntöihin osallistumalla. Aloittelija kasvaa asiantuntijakulttuuriin henkilökohtaisen ohjauksen, yhdessä tekemisen ja käytäntöyhteisöissä toimimisen avulla. Lopuksi yksilö integroituu osaksi asiantuntijakulttuuria. (Hakkarainen ym. 2004: 129 – 131.)

Sosiaaliset verkostot kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti. Epävakaudet ja nopeat muutokset aiheuttavat sen, että olemme siirtymässä aikaan, jossa ihmisten omat henkilö-

kohtaiset sosiaaliset verkostot korostuvat (Hakkarainen ym. 2004: 180). Sosiaalisilla yhteisöillä on tapana organisoitua siten, että älyllisesti haastavat tehtävät kasautuvat jollekin osanottajalle. Tällöin osaaminen on sosiaalisesti hajautettua älykästä toimintaa. Osaamisen laaja-alainen kehittyminen nimittäin edellyttää oppimiseen liittyvien prosessien hallintaa, jolloin pyritään hajauttamaan tehtäviä työntekijöiden kesken ja rohkaistaan ottamaan vastaan haastaviakin tehtäviä. (Hakkarainen ym. 2004: 184 - 185.)

### 3.2.3 Tiedonluomisnäkökulma

Kahdessa aikaisemmassa näkökulmassa on keskitytty yksilön ja yhteisön oppimiseen liittyviä prosesseja, joiden tarjoamien välineiden avulla on mahdollista tarkastella oppimisessa tapahtuvan tiedon ja uusien sosiaalisten käytäntöjen luomisen prosesseja (Hakkarainen ym. 2004: 246). Yksilön ja yhteisön oppimisen prosesseja käytettäessä tiedonrakentamiseen, jolloin tavoitteena on tutkiva oppiminen.

Tiedonluomisnäkökulmassa korostetaan yksilön työskentelyä jonkun tiedonrakentamisen kohteen hyväksi. Oppiminen ei ole tällöin vain tahatonta älykkään toiminnan seurausta, vaan metakognitioiden avulla toimintaa säädellään, jolloin toiminnan tavoitteena ei ole vain oppiminen, vaan uuden tiedon luominen ja kehittäminen. Etenkin luovuutta korostetaan tässä näkökulmassa, koska tavoitteellisen luovan toiminnan seurauksena asiantuntijuus kehittyy. (Hakkarainen ym. 2004: 252)

Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan prosesseja, joiden aikana tavoitteellisesti haetaan vastauksia sellaisiin ongelmiin, joita ei voi ratkaista aikaisemman tiedon varassa. Tämän teorian edeltäjänä on ollut ongelmalähtöinen oppiminen, jossa tietoa rakennetaan annettuun ongelmaan perustuen (Hakkarainen ym. 2004: 290). Tutkivan oppimisen prosessissa on monta eri tasoa, jotka perustuvat sekä henkilökohtaisen, että kollektiivisen asiantuntijuuden kehittämisen ja itsensä ylittämisen strategioihin (Hakkarainen ym. 2004: 306).

Asiantuntijaksi oppiminen on kasvamisen prosessi, jonka aikajänne on pitkä. Se vaatii jatkuvaa tiedonrakennusta ja itsensä kehittämistä. Pelkkä rutiiniasiantuntijuus, joka perustuu kerran hankittuun osaamiseen, ei tarjoa riittävää perustaa selviytymiselle jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. (Hakkarainen 2005: 5.)

### 3.3 Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutukselle asetetaan suuria odotuksia ja vaatimuksia. Opiskelijan on opittava sekä teoria että käytäntö toimiakseen tulevassa ammatissaan. (Karttunen 2003: 33) Tärkeäksi nouseekin koulutuksen laatu, jotta opiskelija pystyy kehittämään opintojen aikana valmiuksia joita hän tulee tarvitsemaan työelämässä. Alan vaatimukseen yritetään vastata parhaalla mahdollisella tavalla. Koulutusohjelmia ja opetussuunnitelmia suunniteltaessa kaikki vaatimukset otetaan huomioon, ja yhä enemmän kiinnitetään huomiota myös siihen miten opiskelijat oppivat parhaiten. Koulutuksen aikana opiskelijat käyvät läpi laajoja sisältökokonaisuuksia, joten on tärkeä miettiä mikä kaikki on oleellista. Myös teorian ja käytännön välistä suhdetta selvitetään jatkuvasti. (Karttunen 2003: 33 - 34.)

Toimiakseen sosiaali- ja terveysalalla tarvitsee opiskelija myös monenlaista käytäntöön liittyvää tietoa. Monimutkaisia ongelmia ratkaistaessa arvioidaan omien aikaisempien kokemusten valossa nykyistä tilannetta, ja etsitään siihen sopiva ratkaisumalli. Oma tietopohja, jota opiskelija rakentaa käytännön kokemusten varaan, on muuttuva kokonaisuus, joka kehittyy jatkuvasti. Nämä kokemukset, sekä alan asiantuntijoiden vaatimukset opiskelijoilta, vaikuttavat voimakkaasti siihen miten opiskelija itse tulkitsee oppimisen tarpeitaan ja minkälaisen tiedon hän kokee tärkeäksi. (Karttunen 2003: 37.)

Tärkeä osa opiskelijan kehitymisessä on itsenäisten ajattelutaitojen kehittäminen, eli reflektiotaitojen luominen. Sen avulla luodaan yhteys käsitteellisen maailman ja käytännön toiminnan välille. Reflektiossa uusia kokemuksia peilataan aikaisempiin kokemuksiin ja käsityksiin, ja niitä tarkastellaan. Kriittisen analyysitaidon avulla pystytään pohtimaan toiminnan eri vaihtoehtoja. Kehittynyt kyky itsereflektioon edistää kykyä tähän kriittiseen ajatteluun, jonka kehittyminen kuuluu tärkeänä osana korkeakouluopiskelijan asiantuntijuuden kehitykseen. (Karttunen 2003: 37 - 38)

Motivaatiolla on myös todella suuri, ellei jopa suurin merkitys asiantuntijuuden kehitymisessä. Arkikielessä motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että yksilö on kiinnostunut tai innostunut jostakin asiasta tai toiminnasta (Murtonen 2000: 79). Motivoitunut ihminen on halukas oppimaan ja tekemään oppimisensa ja kehityksensä eteen töitä. Yhdessä motivaation kanssa kulkee käsitys tulevasta työstä. Kaikki työhön liittyvä vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Esimerkiksi huono työtilanne saattaa heikentää kiinnostusta opiskelija kohtaan, kun työpaikka ei ole opintojen jälkeen varma. Toisaalta todella motivoitunut

yksilö ei anna tällaisten uhkakuvien häiritä itseään, vaan yrittää silti parhaansa. Hyvään opiskelumotivaatioon liitetään monia erilaisia taustatekijöitä, kuten tiedon jano, tuleva ammatti tai vaikkapa tarve näyttää itselle, mihin kykenee. Huono opiskelumotivaatio saattaa liittyä esimerkiksi aikaisempiin opiskelukokemuksiin tai heikkoon itsetuntoon. (esim. Murtonen 2000: 79 – 82.) Opinto-ohjauksella on tärkeä tehtävä motivoida opiskelijoita opinnoissa eteenpäin huonoina hetkinä.

Myös oppimisympäristöihin kiinnitetään aikaisempaa enemmän huomiota kouluissa. Kouluopetuksen ”koulumaisuutta” on aina kritisoitu ja siihen vastaamaan on yhtenä kehitetty avoimen oppimisympäristön malli. Tässä lähtökohta on opiskelijan omissa tarpeissa, ja kaikki opittu pyritään liittämään myös käytäntöön. Kolmesta elementistä rakentuvaan käsitteeseen kuuluvat oppimisympäristö, organisaatio ja metodiikka, jotka yhdistämällä saadaan aikaan avoin oppimisympäristö (Helakorpi & Olkinuora 1997: 99). Kouluja ja työyhteisöjä liitetään oppiviksi organisaatioiksi, koska suuri osa oppimisesta tapahtuu nimenomaan työssä (Helakorpi & Olkinuora 1997: 93). Tavallinen kouluopetus perinteisissä oppimisympäristöissä ei enää riitä, vaan tarvitaan myös uusia, monipuolisempia oppimisympäristöjä. Etenkin sosiaali- ja terveysalalla työssäoppimisella ja työpaikoilla on suuri merkitys taitojen kehittämisessä. Työpaikat ajatellaan siis yhdeksi oppimisympäristöksi, ja useimmiten opiskelija saa itse valita harjoittelupaikansa, jolloin hän valitsee uusia oppimisympäristöjä itselleen.

Kuten laissa (351/2003) sanotaan, on ammattikorkeakoulujen annettava opetusta, joka tukee asiantuntijaksi kehittymistä. Käytännön työssä autetaan ihmisiä arkeen ja elämään liittyvissä, joskus vaikeissakin tilanteissa. Sosiaali- ja terveysalan töissä tarvitaan laajaa tietopohjaa ja hyvää käytännön osaamista. Alan keskeisin periaate onkin asiakaslähtöisyys, mikä vaatii usein moniammatillisen tiimin yhteistyötä, koska asiantuntijuuteen ei voi kehittyä yksin, vaan kuten jo aikaisemmin on todettu, vain yhteistyössä ja verkostoitumalla muiden kanssa. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005: 13 - 14.)

Ammattikorkeakoulusta valmistuneella on monipuolista ja laajaa osaamista asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohtana (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005: 17). Asiantuntija osaa etsiä ja käyttää tietoa joustavasti. Haastavissa tilanteissa hän tietää mistä tiedon löytää, ja miten sen kanssa toimii. Asiantuntija myös tuntee oman alansa työprosessit ja työympäristöt. Työympäristö saattaa muuttua useastikin, mutta joustavien taitojensa avulla asiantuntija pystyy toimimaan myös uusissa ympäristöissä ja tilanteissa joustavasti. Asiantuntijuuden kehittyminen on jatkuvasti muuttuva prosessi, jossa

ammattillinen pätevyys lisääntyy kokemusten ja oppimisen pohjalta. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005: 14 - 17)

Ammatissa toimimisen kannalta asiantuntijaksi kehittyminen opintojen aikana on erittäin tärkeää. Laadukkaan opetuksen avulla pystytään tukemaan ja auttamaan opiskelijoita asiantuntijoiksi kasvamisessa. Ammatillinen kehittyminen on jatkuvasti muuttuva prosessi. Asiantuntijuus ei ole vain olotila tai saavutettu ominaisuus, vaan jatkuvaa kehitystä vaativa piirre. Ammatillinen pätevyys lisääntyy kokemusten ja oppimisen pohjalta. Tälle oppimiselle luovat pohjan työelämän vaatimukset ja koulutuksen antamat valmiudet. Koulutus yksinään ei takaa menestystä työelämässä, vaan se vaatii myös kokemusta ja kykyä hankkia tietoa ja toimia kuten asiantuntija. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 16 - 17.)

## **4 Ammattikorkeakoulupedagogiikka**

### **4.1 Oppimiskäsitysten työelämälähtöisyys**

Ammattikorkeakoulujen synty kytkeytyy vahvasti työelämän ja yhteiskunnan muutokseen. Osaamisvaatimukset työelämässä kasvavat jatkuvasti ja osaamiselle perustuvan tietoyhteiskunnan rakentaminen ovat edellyttäneet yliopistokoulutuksen rinnalle myös käytännöllisempää tietä kouluttautua työelämän asiantuntijatehtäviin. (Kotila 2003: 20 – 21.) Työelämän asiantuntijakulttuureille on tyypillistä jaettu asiantuntijuus, sekä monimuotoisten ongelmien ratkominen yhteisöllistä tietämystä rakentamalla. Oppilaitoskulttuurille taas on ominaista yksilöllisen suoriutumisen painottaminen, jossa otetaan huomioon vain yksilön omat intressit, kun taas yhteisessä tiedonrakentamisessa otetaan käyttöön kaikkien osallistujien tietotaidot. (Wenger 1998: 38, 46 – 48.)

Autenttista oppimisympäristöä pitää korostaa puhuttaessa ammattikorkeakoulupedagogiikasta. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi ammatillisen harjoittelun sekä työsuhteiden korostamista. Tällaisessa ympäristössä tapahtuvaa oppimista kutsutaan situationaalseksi eli sosiaalseksi oppimiseksi. Sen avulla pyritään avaamaan oppilaitoskulttuurin ongelmia kohti työelämän asiantuntijakulttuureja, jolloin oppiminen on aina työyhteisöön osallistumista. (Kotila 2003: 18 – 20.)



Nykypäivän työelämän muutospaineet eivät liity vain tietotekniikan ja organisaatiomallien muutoksiin, vaan kyse on myös työnteon kulttuuristen muotojen ja työelämän henkilöstöstrategioiden muutoksesta (Launis & Engeström 1999:65). Koulutuksen laadun kehittämisen kannalta keskeisiksi muodostuvat juuri nämä muuttuvan työn oppimiselle ja koulutukselle luomat haasteet. Työprosessit monimutkaistuvat ja muuttuvat dynaamisemmiksi. Tällöin oppikirjatietojen muistaminen tai sosiaalistuminen autenttisisissa työympäristöissä eivät enää riitä. Monimuotoinen, uusi työ edellyttää valmiuksia erilaisien ja uusien ajattelu- sekä toimintamallien kehittämiseen. (Launis & Engeström 1999: 64 – 74.)

Ohjaus ammattikorkeakouluissa kohdistuu sekä yksilöön että yhteisöön. Monimuotoisissa oppimisprosesseissa yhteisön merkitys ohjaamisessa saa jatkuvasti enemmän painoarvoa yksilöohjauksen rinnalla. Yhteisönä voi toimia pelkkä oppilaitosyhteisö, tai laajemmassa merkityksessä myös työyhteisöt ja muut työelämäkontaktit. Ohjaus- ja opetusprosessit voivat tapahtua oppilaitoksissa yksilöllisenä tai yhteisöllisenä prosessina, tai työelämäympäristössä työyhteisöllisenä ohjauksena. Tavoitteena on liittää opiskelija työelämän asiantuntijayhteisön jäseneksi. (Isokorpi 2003: 111.)

Työharjoitteluilla on siis erityisen suuri merkitys, koska suuri osa työssä tarvittavista tiedoista opitaan nimenomaan työssä. Työelämäyhteistyön avulla varmistetaan koulutuksen työelämävastaavuus, laatu ja ajantasaisuus. Työelämän tarpeiden mukaan järjestetty koulutus pohjautuu työ- ja elinkeinoelämän vaatimuksille. (OPH 2007:12.)

Avoimen ja autenttisen oppimisympäristön käsitteen mukaan on tärkeä soveltaa opittuja tietoja ja taitoja työelämässä, jolloin oppimisympäristö ei ole vain koulu ja sen eri tilat. Opiskelu on sekä yksilöllistä että ryhmätoimintaa, jolloin yhteistyötaidot ovat oleellinen osa oppimisen etenemistä ja oppimistavoitteita. Erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä toimiminen vaatii taitoja, jotka eivät kehity vain kouluissa, vaan lisäksi tarvitaan työelämäharjoitteluja edistämään näitä taitoja. (Helakorpi & Olkinuora 1997: 93 – 94.)

#### 4.2 Oppimiskäytännöt

Taito-oppi haastaa tieto-opin ammattikorkeakouluissa. Tiedon ja taidon intressit eivät nimittäin käy yksiin, koska tietäjä voi vastata ajasta ja paikasta riippumatta kuina asiat ovat, mutta taitaja toimii aina ajan ja paikan vaatimalla tavalla. Keskustelua tiedon ja taidon välillä käydään, koska korkeakoulut joutuvat perustelemaan itse itsensä. Tämä

haaste on moninaisempi ammattikorkeakouluille kuin yliopistoille, koska yliopistot perustelevat olemassa olonsa tekemänsä tieteen varaan. Ammattikorkeakoulut eivät voi vain tyytyä yliopistotutkimukseen, vaan niiden on suuntauduttava erilaiseen, perustavaan tutkimukseen, jonka ytimessä ovat ammatti ja ammattitaito. (Volanen 2003: 36 – 37.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikka ja uudenlaisen oppimisympäristön luominen ovat olleet keskeisiä teemoja, kun ammattikorkeakoulut ovat hakeneet paikkaansa suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä. Tärkeitä tekijöitä ovat olleet siis myös avoin oppimisympäristö, työelämälähtöisyys, moniammatillisuus ja opiskelijakeskeisyys. (Nummenmaa 2002: 128.) Oppiminen painottuu sekä tutkivaan että kehittävään suuntaan. Aikaisemmin mainittu tutkiva oppiminen painottaa enemmän oppimiseen liittyvää uuden tiedon luomista, kun taas kehittävä oppiminen korostaa enemmän työelämän kehittämistä osana uusien työkäytäntöjen oppimista. (Hakkarainen ym. 2004)

Raijaliisa Laakkosen (2003: 274) mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikka on korkeakoulupedagogiikkaa, jossa otetaan huomioon ammatillisuus ja ammattitaito. Korkeakoulupedagogiikalle taas on ominaista asioiden perusteltavuus, eli tieteellisen selittämisen periaate. Toinen tyypillinen on opintojen valinnaisuus. Opiskelija saa itse suunnitella opintonsa, ja löytää oman painotuksen tutkintoonsa valinnaisilla opinnoilla. Myös tutkinnon suoritusaikatauluun voi vaikuttaa itse. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikasta löytyy myös valinnaisuutta, mutta ei yhtä paljon kuin yliopistoista. Ammatin perustaidot oppiakseen opiskelijan täytyy osallistua erilaisiin harjoituksiin, joiden suoritusaikataulun harvoin saa päättää itse. Opettajan tehtävä on ohjata opiskelijaa opinnoissa eteenpäin, ja auttaa opiskelijaa hyödyntämään tilanteita, jotka tukevat oppimista. (Laakkonen 2003: 275 – 277.)

Ammattikorkeakoulutuksen oppimiskäytäntöjä mietittäessä käytetään käsitteinä sekaisin oppimiskäsitystä ja oppimisenäkemyistä. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2003: 82-83) tekevät erottelun näiden kahden termin välillä. Oppimisenäkemyistä käytetään puhuttaessa tieteellisestä teoriasta, jolla selitetään oppimista. Oppimiskäsityksellä taas tarkoitetaan opettajan omaa näkemystä oppimisesta. Se viittaa oppimista koskeviin teoreettisten ideoiden sovelluksiin käytännön opetustilanteissa sekä opetussuunnitelmatyössä (Kotila 2003: 13). Ammattikorkeakouluopinnoissa oppimisenäkemyksistä puhuttaessa keskeisiksi nousevat konstruktivismin eri muodot, tutkiva oppiminen (Hakkarainen ym.

2004) ja ongelmaperusteinen oppiminen (esim. Lonka & Paganus 2000, 240; Hakkarainen ym. 2004: 290 - 291).

Oppimista sekä tiedonhankintaa voidaan siis pitää joko yksilön sisäisenä prosessina, yksilön ja häntä ympäröivän yhteisön välisenä suhteena tai yhteisön yhteisenä tapahtumana (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005: 31). Edellinen perustuu konstruktivismiin ja jälkimmäinen sosiaaliseen konstruktivismiin. Jälkimmäisessä painotetaan oppimista ja oppimisprosessia oppimisen ja tiedonrakennuksessa. Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005) esittelevät teoksessaan sosiaaliseen konstruktivismiin pohjautuvan mallin jossa asiantuntijaksi kehittyminen voi perustua merkityksellisyyteen, kontekstuaalisuuteen, juonellisuuteen tai yhteisöllisyyteen.

Merkityksellisessä oppimisessa opiskelijan kokemukset, käsitykset ja tavoitteet vaikuttavat oppimisprosessissa. Opiskelija voi esimerkiksi kysyä itseltään miksi on hakeutunut opiskelemaan tiettyä alaa, ja mitä se hänelle merkitsee. Kaikki kokemukset ohjaavat aina valintoja, joten esimerkiksi jokin aikaisempi positiivinen kokemus sosiaali- ja terveysalalta lisää intoa suorittaa opintoja, koska oppiminen koetaan merkitykselliseksi. Omien näkemysten ja oman toiminnan tiedostaminen auttaa opiskelijaa ymmärtämään, minkälaista osaamista hän valitsemallaan alalla tarvitsee, ja pystyy siten asettamaan paremmin tavoitteita itselleen. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005: 33 - 34.)

Kontekstuaalisesta oppimisesta voidaan puhua silloin, kun opiskelija osaa yhdistää opittavan asian käytännön toimintaan ja työympäristöön. Kontekstuaalisuus voi olla heikkoa, keskinkertaista tai vahvaa, riippuen siitä kuinka paljon opiskelija yhdistelee teoriaa ja käytäntöä. Esimerkiksi heikosta kontekstuaalisuudesta puhutaan silloin, kun kerrotaan esimerkkejä käytännön toiminnasta. Vahvasta kontekstuaalisuudesta taas on kyse silloin, kun osallistutaan toimintaan. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005: 36.) Myös aikaisemmin mainitussa tutkivassa oppimisessä käytetään hyväksi kontekstuaalisuutta eli opiskeltavan asian käytäntöön yhdistämistä. Toiminta kohdistetaan erilaisiin tieto-ongelmiin, jolloin oppimisen prosesseissa rakennetaan tietoa aikaisemmin opittuun perustuen (Hakkarainen ym. 2004).

Opetettavan asian juonellisuuden ymmärtäminen edistää oppimista. Opittavasta asiasta muodostetaan mielekäs, juonellinen kokonaisuus, mikä edistää asian syvällistä oppimista. Tässä prosessissa taas opettajalla on suuri merkitys, jotta asiat opetettaisiin

järkevinä kokonaisuuksina, jotta opiskelijoiden olisi helpompi muodostaa niistä yksi kokonaisuus. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005: 40 - 41.)

Työelämässä tarvittavia yhteistyötaitoja, opitaan näissä kaikissa asiantuntijaksi kehittymisen malleissa. Ne voivat myös yhdistyä tai olla vaikuttamassa eri hetkinä asiantuntijuuden kehityskaaressa. Yhteistyötaidot ovat erittäin tärkeitä, ja siksi niitä opetellaankin jo koulussa eri prosessein. Samalla yhdessä oppiminen saattaa jopa tuottaa parempia oppimistuloksia, kuin yksin oppiminen. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005: 45 – 46.)

### 4.3 Ammattikorkeakoulun opettajuus

Ammattikorkeakouluasetuksen (A 352/2003 § 24) mukaan päätoimisen opettajan tehtävänä on opetus- ja ohjaustyönsä sekä niihin liittyvien muiden tehtäviensä ohella:

- 1) kehittää alansa opetusta ottaen huomioon työelämän kehitys;
- 2) osallistua opetussuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijavalinnan hoitamiseen;
- 3) hoitaa tutkimus- ja kehitystyöhön liittyviä tehtäviä sen mukaan kuin ammattikorkeakoulu määrää;
- 4) osallistua ammattikorkeakoulun määräämään ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen ja perehtyä työelämään; sekä
- 5) hoitaa ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat ja muut hänelle kuuluvat tai määrätyt tehtävät.

Hyvältä ammattikorkeakoulun opettajalta edellytetään myös sisällön hyvää hallintaa sekä hyviä vuorovaikutustaitoja. Opettajien on myös osallistuttava tutkimus ja kehitystoimintaan. Ei siis pelkästään riitä, että opettajalla on alan ammattitutkinto, vaan hänen pitää myös olla alansa asiantuntija, mikä edellyttää työkokemusta ja työelämän tunte-  
musta. (Laakkonen 2003: 277.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikka haastaa siis myös opettajan miettimään opettajuuttaan. Valtaosa ammattikorkeakoulujen opettajista on ollut lähtöisin ammatillisista kouluksista, jolloin heiltä vaaditaan kykyä irtautua vanhasta koulumaisesta opettajanroolista (Laakkonen 2003: 273). Työ vaatii valmentautumista tutkivaksi ja kehittäväksi opettajaksi, joka jatkuvasti huolehtii oman asiantuntijuuden säilymisestä.

Ammattikorkeakouluissa tärkeä laatukriteeri on siis opettajien pätevyys. Lain mukaan (351/2003) ammattikorkeakoulun opettajien kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä säädetään valtioneuvoston asetuksella. Opettajilla ei riitä pelkästään opetettavan ammatin hallitseminen, vaan heillä täytyy olla myös opettajan pedagogiset taidot. . Nämä opettajien pedagogiset opinnot toteutetaan ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, jotka kantavat mukanaan pitkää ammattipedagogiikan traditiota. (KKA 11:2011.)

Opettajien merkitys opetussuunnitelman toteutuksessa on suuri, koska opettaja suunnittelee jokaisen opintojakson toteutuksen itse ennen opetuksen alkua. Opettaja voi siis itse päättää kuinka monta tenttiä pitää, jos pitää ollenkaan, vai osoitetaanko oppiminen esimerkiksi jonkin kirjallisen työn määrää. Työtuntien määrä on tiedossa ennakkoon, mutta opettaja saa päättää miten tunnit käytetään, ja kuinka paljon vastuuta oppimisesta on opiskelijoilla itsellään.

## 5 Koulutuksen laatu

### 5.1 Laatu ammattikorkeakouluissa

Laatu käsitteenä on hyvin moniulotteinen, pohdittiinpa minkä tahansa asian laatua. Koulutuksien kansainvälistymisen, kaupallisuuden ja työvoiman liikkuvuuden myötä, on alettu kiinnittää enemmän huomiota korkeakoulutuksen laatuun. Suomalaisen laadunvalvontajärjestelmän perusteet luo valtion ohjaus, eli korkeakoulutuksen pohjana oleva lainsäädäntö ja sen luoma ohjausjärjestelmä. Laadun varmistus tapahtuu korkeakouluissa, joilla on lainsäädännön mukaan vastuu koulutuksen kehittämisestä ja laadusta. Kansallisen koulutuksen arvioinnista vastaa Korkeakoulujen arviointineuvosto. (Huttula 2001, 124)

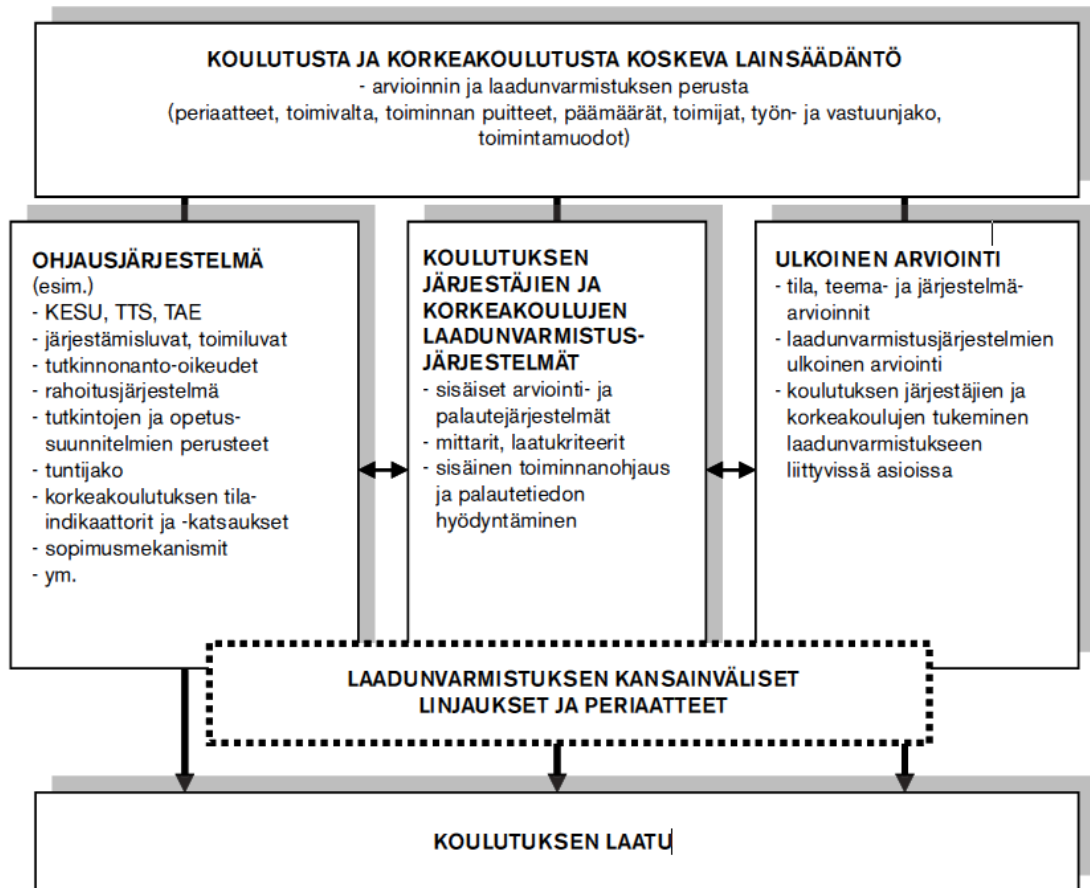
Erittäin tärkeäksi on muodostunut suomalaisen koulutuksen laatu ja kilpailukyky kansainvälisillä markkinoilla. Opetusministeriö asetti vuonna 2000 työryhmän, jonka tehtävänä oli arvioida miten suomalaisen korkeakoulun kilpailukyky pystytään turvaamaan globaaleilla markkinoilla (KKA 7:2003). Työryhmä mukaan suomalaiselta koulutukselta löytyi monia vahvuuksia, joista keskeisimpiä olivat koulutuksen ja tutkimuksen laatu, korkeakoulujen perusinfrastruktuurin hyvä taso, selkeä säädöspohja, opintojen maksuttomuus sekä korkeakoulujen vahvistettu autonomia. (Huttula 2001: 119 - 122) Suomalaisen koulutuksen vahvuudeksi on siis todettu sen laatu, jolloin kaikkien ammattikorkeakouluissa pitää huolehtia koulutuksen laadun jatkuvuudesta asiantuntijoita koulutet-

taessa. Koulutukselta odotetaan mielekkyyttä jolloin on jatkuvasti tarkkailtava oppimistavoitteiden ja oppimistulosten vastaavuutta organisaation tasolla. (Raivola 2000: 13.)

Koulutuksessa tärkeää on opiskelijan tarpeiden tyydyttäminen sekä koulutettavan odotusten täyttäminen (Raivola 2000: 46). Ammattikorkeakouluopiskelijat ovat aikuisopiskelijoita, joilla on useimmiten selkeä tavoite. He ovat tulleet hankkimaan ammattia ja kehittymään asiantuntijoiksi, jolloin on tärkeää, että he kokevat opiskelun ja opetettavat asiat mielekkääksi tulevan ammatin kannalta. Laatupäätelmän opiskelusta pystyy tekemään vasta arvioinnin eli evaluaation jälkeen. Evaluaatio sisältää yleensä arvion asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tavoitteiden välillä. (Raivola 2000: 65 - 66.)

## 5.2 Laadun valvonta

Perustan koko koulutuksen laadunvalvontajärjestelmälle luo lainsäädäntö. Kansainväliset linjaukset heijastuvat yhä vahvemmin myös kansalliseen laadunvarmistusjärjestelmään. Kuten alla olevassa kuviossa esitetään, opetusministeriön hallinnonalalla koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmän voidaan katsoa muodostuvan kansallisesta koulutuspoliittisesta ohjausjärjestelmästä, koulutuksen järjestäjien omista arviointijärjestelmistä sekä koulutuksen ulkoisesta arviointitoiminnasta. (OPH 2009: 57.)



Kuvio 2. Koulutuksen kansallisen laadunvalvontajärjestelmän elementit (OPH 2009: 57)

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) on riippumaton asiantuntijaelin, jonka tehtävänä on avustaa korkeakouluja sekä opetus- ja kulttuuriministeriötä korkeakoulujen arvioinneissa. Ulkoinen arviointi on itsearviointiprosessin lisäksi toinen laadunvarmistuksen pääelementti. (OPH 2009: 58.) Arviointineuvosto on siis vastuussa tästä korkeakoulujen ulkopuolisesta arviointitoiminnasta. Se toteuttaa vuorovuosin ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksikkö- ja koulutuksen laatuysikköarvioinnit opetusministeriön toimesta. Esityksiä käytetään tuloksellisuusrahajaon perusteena. Neuvoston toiminta perustuu lainsäädäntöön. Korkeakoulut ovat velvoitettuja osallistumaan ulkopuoliseen arviointitoimintaan, jota neuvosto järjestää. Näitä arviointeja kutsutaan auditoinneiksi. (Huttula 2003: 119, 125.) Metropolia Ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi on tehty vuonna 2011 (KKA 2011:11).

Kolmannen tärkeän laadunvarmistuksen pääelementin luo koulutuspoliittinen ohjausjärjestelmä, joka näkyy yllä olevan kuvion kolmantena palkkina. Sillä tarkoitetaan kaikkia mekanismeja, joilla toimintaa säädellään ja joiden avulla päästään annettuun tavoitteeseen.

seen. Opetushallinnon alalla ohjaus käsittää normiohjauksen, tulohjauksen, rahoitusohjauksen, koulutuksen arvioinnin, informaatio-ohjauksen ja muun hallinnollisen ohjauksen. (OPH 2009: 58.)

Päävastuu koulutuksen laadunvarmistuksesta on kuitenkin koulutuksen järjestäjällä itsellään. Olennaisina osina korkeakoulujen laadunvarmistuksessa ovat strategiatyö, oman toiminnan itsearviointi, seuranta- ja palautejärjestelmät, sisäiset ohjausmekanismit sekä päätetyt vastuut ja vapaudet (Huttula 2003: 125). Reilun kymmenen vuoden ajan korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen suuntaa on määrännyt Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentaminen eli Bolognan prosessi. Kahden vuoden välein järjestetyt opetusministerien kokoukset tuovat aina jotakin lisää myös koulutuksien laadunvarmistukseen. Näiden seurauksena Suomessa on kehitetty korkeakoulujen toiminnan kokonaisarviointiin eurooppalaisten periaatteiden ja suositusten (European Standards and Guidelines) kanssa yhteensopiva auditointi- eli arviointimenetelmä. Bolognan prosessin lisäksi keskustelua korkeakoulutuksen laadunvarmistuksesta on käyty myös Euroopan unionin toimielimissä. (OPH 2009: 59.)

Korkeakoulun on myös tiedettävä mitä se laadulla tarkoittaa, sekä minkälaisia prosesseja ja tuloksia koulutukselta odotetaan. Koulutuksen laadulla voidaan esimerkiksi tarkoittaa sitä taitotasoa, mikä opiskelijalla on valmistuttuaan, tai joskus laatua voidaan mitata vain arvosanoja tai valmistuneiden määrää seuraamalla. Laadun varmistaminen on hankalaa, koska käsitteestä ei ole aina helppoa saada kiinni. Huttulan (2003: 126) mukaan laadukkaan koulutuksen tavoitteena on asiantuntijuuden kehityksen mahdollisimman pitkälle vieminen, jolloin opiskelijalla on valmistuttuaan mahdollisimman hyvä kompetenssi.

Laadunvalvontaprosessissa toiminta kulkee seuraavan mallin mukaan: toiminnan kehittäminen – toteutus – arviointi - palaute (Huttula 2003: 126). Prosessin jälkeen toimintaa kehitetään edelleen ja prosessi alkaa alusta. Etenkin palaute opiskelijoilta on erittäin tärkeää. Olennaista on, että palaute johtaa tarvittaessa muutoksiin toiminnassa. Tärkeä kysymys onkin, miten korkeakoulut pystyvät rakentamaan pysyvän laadunvarmistusjärjestelmän. Huttula (2003: 127) esittää, että eräänlainen unelmatilanne olisi internetistä löytyvä koulutukselle asetettujen laadullisten tavoitteiden ja kriteerien, laatutyön, toteutettujen arviointien ja niiden tulosten, tehtyjen johtopäätösten ja kehittämistoimenpiteiden kuvaukset.



## 6 Opetussuunnitelmat ammattikorkeakouluissa

Opetussuunnitelma tehdään jokaisesta koulutusohjelmasta ja päätöksen suunnitelmas- ta tekee ammattikorkeakoulu. Opetussuunnitelmassa kuvataan kunkin opintojakson tavoitteet, käsiteltävät asiakokonaisuudet, laajuus opintopisteinä, opetuksen ja harjoit- teiden määrät sekä vaadittavat suoritukset. (KKA 11:2011)

Kolmentasoisten opetussuunnitelmien olemassa olo on aina ollut ongelmana opetus- suunnitelmien arvioinnissa. Kirjoitettu opetussuunnitelma muuttuu toiminnassa toteute- tuksi opetussuunnitelmaksi ja sitä kautta toteutuneeksi opetussuunnitelmaksi, eli koulu- tettavien elämyksiksi, tiedoiksi ja taidoiksi. (Raivola 2000: 13 - 14.)

Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoulututkintoon johtavien koulutusohjelmien ja niiden opetussuunnitelmien tulee olla laajuudeltaan vähintään kolmen ja enintään neljän lukuvuoden päätoimisten opintojen mittaisia. Erityisestä syystä tutkinto voi olla laajempikin. Opetus- ja kulttuuriministeriö päättää koulutusoh- jelmista ammattikorkeakoulun esityksestä. Ammattikorkeakoulu päättää koulutusohjel- mien opetussuunnitelmista.

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien sisällöt vaihtelevat eri oppilaitoksissa. Yleisenä tavoitteena on kuitenkin antaa opiskelijoille hyvät valmiudet asiantuntijatehtä- viä varten. Opintojen on myös taattava valmiudet seurata alan kehittymistä, jolloin omaa ammattitaitoa pystytään kehittämään jatkuvasti (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 15). Koulutusta suunniteltaessa on siis erityisen tärkeää huomioida myös kaikki työelämän vaatimukset, koska yhdessä koulutuksen antamien valmiuksien kanssa ne luovat perustan ammatillisen osaamisen kehittymiselle.

Tutkittaessa opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmista, on tärkeä selvittää miten opetussuunnitelmat koetaan. Hannu Kotila on väitellyt vuonna 2000 siitä, miten amat- tikorkeakouluopiskelijat mieltävät opetussuunnitelmat. Hän jäsensi tuloksiaan kahden eri käsitteen, mielekkyyden ja merkityksellisyyden kautta. Mielekkyys oli tässä opetu- sen sisällön, järjestelyjen ja opetussuunnitelmallisten ratkaisujen hyväksyttävällä taval- la olemassaoloa ja jäsenytyneisyyttä opiskelijan näkökulmasta tulkittuna. Merkitykselli- syys taas oli opiskelijan tapa mieltää opetukselliset ja muutkin ammattikorkeakoulun järjestelyt hyväksi ja opittavan sisällön omien uskomustensa mukaisesti tärkeäksi. Ope-

tussuunnitelmien ratkaisut voivat olla mielekkäitä, mutta eivät välttämättä merkityksellisiä. (Kotila 2000: 139 – 142.)

Yksittäinen opintokokonaisuus saattoi siis olla mielekäs, mutta ei välttämättä opiskelijan näkökulmasta opittavien sisältöjen osalta tärkeä eli merkityksellinen. Opinto-ohjausta lisäämällä saattaisi opittavista sisällöistäkin tulla merkittävämpiä opiskelijoille. Ensimmäisen vuoden kokemusten perusteella tiedosta syntyi tietämys vasta myöhemmin harjoittelukokemuksen kautta, kuten asiantuntijuuden kehityksessä yleensä käy. Opiskelijan erilaiset tavat tulkita ja ymmärtää ammatillisuutta ja ammattitaidon sisältöä olivat opittavan sisällön hyväksyttävyyden kriteeri ja se näyttäisi olevan koetun opetussuunnitelman lähtökohta. Kotilan mukaan taustalla olivat ammatillisen osaamisen erilaiset tulkinnat. Lähiopetuksen määrä ja laatu ohjasivat opiskelijan ajattelua suhteessa opetussuunnitelman mielekkyyteen. (Kotila 2000: 140 – 142.)

## **7 Optometrian koulutusohjelma**

### **7.1 Koulutuksen tavoitteet**

Ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystieteiden alaisuudessa koulutetaan myös optometristit, eli näkemisen asiantuntijat. Optometrian koulutusohjelmasta valmistuu laillistettuja terveydenhuollon ammattihenkilöitä nimikkeellä laillistettu optikko. Optometristejä koulutetaan Helsingissä ja Oulussa. Helsingissä koulutuksen järjestää Metropolia AMK ja Oulussa Oulun seudun AMK.

Optometristit koulutetaan pääasiassa terveydenhuollon yksityissektorin palvelukseen. Heidän tehtävänä on tuottaa näönhuoltopalveluita ja toimia näkemisen asiantuntijana terveydenhuollossa, tekniikassa, liike-elämässä ja ympäristö- sekä liikennesuunnittelussa. Asiantuntijuus perustuu näköjärjestelmän ja näkökyvyn tuntemiseen. Oman eksperttialueensa lisäksi optometristin tulee hallita liike-elämässä toimimisen periaatteet. (Metropolia AMK OPS, optometria, 2008.)

Optometristi tekee itsenäisesti näöntutkimukset, määrää silmälasit ja piilolinssit sekä sovittaa heikkonäköisten apuvälineet. Sosiaaliset taidot ovat tärkeitä, koska suurin osa työstä on asiakaspalvelua. Koulutusohjelman tavoitteena on luoda opiskelijalle monipuolinen, kansainvälinen ja yhteisöllinen oppimisympäristö optometristin ammattitaidon kehittymiselle. Terveydenhuollon ja optometrian alalla toimiminen vaatii selkeää am-

matti-identiteettiä ja – etiikkaa, sekä kykyä toimia itsenäisesti. Siksi koulutuksen onkin luotava mahdollisimman hyvä pohja ennen työelämään siirtymistä, jotta toimiminen työyhteisöissä olisi mahdollisimman luotettavaa ja vastuullista. (Metropolia AMK OPS, optometria, 2008.)

Optisen alan kehittyessä muuttuu kansainvälisyys ja verkostoituminen moniammatillisten ryhmien kanssa yhä tärkeämmäksi. Tällöin toimiminen näkemisen erityisasiantuntijana lisääntyy. Työelämän rakenteiden muutokset aiheuttavat myös sen, että tulevaisuudessa optometristit siirtyvät enenevässä määrin optikkoliikkeistä työskentelemään terveydenhuollon palveluiden pariin.

## 7.2 Optometrian opetussuunnitelmat Metropoliaassa

*”Metropolian opetussuunnitelmat ovat osaamisperustaisia. Osaamisperustaisissa opetussuunnitelmissa määritellään tutkinnon ja tutkinnon opintojen osaamistavoitteet ja oppimistulokset. Osaamistavoitteet määrittelevät, mitä osaamista opiskelijalta edellytetään. Oppimistulokset kuvaavat mitä opiskelija tietää, ymmärtää ja osaa oppimisprosessin tuloksena.*

*Opetussuunnitelman sisältöä tarkistetaan lukuvuosittain. Jokaisena lukuvuonna aloittavalla opiskelijaryhmällä on oma opetussuunnitelman sisältö. Useista opetussuunnitelmista opinto-oppaassa näytetään uusimman opiskelijaryhmän opetussuunnitelma.*

*Opetussuunnitelma sisältää kuvaukset opinnoista. Sama opintojakso voi kuulua eri opiskelijaryhmien opetussuunnitelmaan ja se voidaan järjestää useaan otteeseen eli siitä on useita toteutuksia. Kaikki saman opintojakson toteutukset näkyvät opetussuunnitelmassa. Osa opetuksen sisällöstä voi vaihtua eri toteutuksilla (esimerkiksi opetuksen kieli, opetusmenetelmät, arviointimenetelmät, kirjallisuus). Opetussuunnitelma on kirjoitettu siten, että opintojaksoista kuvataan aina toteutukselta toiselle samana pysyvä sisältö ja lukuvuodelta toiselle mahdollisesti muuttuva sisältö kerrotaan toteutuksen kuvauksessa.” (Metropolia AMK, opetussuunnitelma 2011)*

Opetussuunnitelmatyön lähtökohtana on siis ollut opetussuunnitelmien osaamisperustaisuus. Työtä ohjaavat kansainvälisen yhteistyön edellyttämät vaatimukset ja työelämän muutokset. Opetussuunnitelmissa tuodaan esille oppimistulokset, osaamistavoitteet ja ammatillisen kasvun eteneminen. Osaamistavoitteiden avulla opiskelija pystyy

arvioimaan omaa oppimistaan ja tietää mitä opintojen aikana häneltä edellytetään. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman avulla mahdollistetaan opiskelijoiden liikkuvuus eri maiden ja korkeakoulujen avulla. (Metropolia Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön ohjeet 28.9.2009)

Eurooppalaisia koulutuksia yhdistämällä pyritään lisäämään ammatillisen koulutuksen suorituskykyä ja parantamaan sen laatua, jolloin tutkinnon suorittaneiden liikkuvuus lisääntyy. Kööpenhaminan prosessi käynnistyi vuonna 2002 ja sen tavoitteena on edistää Euroopan laajuisten työmarkkinoiden kehittymistä ja täydentää eurooppalaisen korkea-asteen koulutuksen aluetta. Tavoitteisiin pyritään esimerkiksi kehittämällä eurooppalaista tutkintojen viitekehystä vastaaviin oppimistuloksiin perustuvia kansallisia tutkintojärjestelmiä. (OPM 2009: 11 – 12.) *”Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2007–2012 mukaan suomalaisen tutkintojärjestelmän toimivuutta ja selkeyttä parannetaan valmistelemalla tutkintojen tuottaman ja muun osaamisen kuvaamiseen perustuva kansallinen viitekehys vuoteen 2010 mennessä. Kansallinen viitekehys valmistellaan eurooppalaista tutkintojen viitekehystä (European Qualifications Framework, EQF) koskevan suosituksen pohjalta”* (OPM 2009: 12).

Optometrian koulutusohjelmien opetussuunnitelmista voi nähdä kaikki kurssit, jotka opintojen aikana tulee käydä. Molemmista kouluissa opinnot koostuvat perus- ja ammattiopinnoista, työelämäharjoittelusta ja muista ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta, vapaasti valittavista opinnoista ja opinnäytetyöstä. Se minkälaisia kursseja nämä opinnot sisältävät, vaihtelee hieman koulujen välillä. Lähinnä opetussuunnitelmien välillä löytyy painotuseroja. Kursseja käydään eri aikaan ja harjoittelujen sisältö voi olla vähän eri. Rakenne molemmissa koulutusohjelmissä on kuitenkin aika sama. Pohdittavaksi jää kuinka paljon teoria-aineilla, kuten matematiikalla, kemialla ja fysiikalla on merkitystä käytännön työelämässä.

Helsingin 2008 ja Oulun 2011 - 2012 opetussuunnitelmat ovat siis melko lähellä toisiinsa, jolloin molemmista kouluista valmistuu niin sanotusti yhtä päteviä optometristeja. Helsingissä on kuitenkin otettu syksyllä 2011 käyttöön uusi opetussuunnitelma, joka poikkeaa suuresti aikaisemmista. Koulutusta on kehitetty lähemmäksi Eurooppalaista tasoa. Bolognan prosessin tavoitteiden mukaan ECOO (European Council of Optometry and Optics) on antanut linjauksen, jonka mukaan myös suomalaista optometristien koulutusta on kehitetty. ECOO antaa ohjeet myös pääsykokeiden järjestämisestä ja

koulutuksen akkreditoinnista. Tällöin koulutus on hyväksytty antamaan tutkintoon johtavaa koulutusta. (ECOO, European Diploma)

Valmistuttuaan optometristit ovat tähän asti käyneet lisäkoulutuksissa, jotka ovat antaneet oikeudet piilolasien sovittamiseen, heikkonäköisten apuvälineiden sovittamiseen ja työnäkötarkastusten tekemiseen. Uutena pätevyitysmahdollisuutena on ollut diagnostisten tippojen käyttöön oikeuttava kurssi. Helsingissä syksyllä 2011 aloittaneet saavat suoraan kaikki pätevyudet, pois lukien työnäkemisen kurssin.

Helsingin uusi opetussuunnitelma saa aikaan sen, että Oulusta valmistuvat optometristit tulevat olemaan heikommassa asemassa työmarkkinoilla. Tähän asti kurssit ovat olleet maksullisia ja niiden sisällyttäminen tutkintoon opiskeluaikana on ollut mahdotonta. Useimmiten työnantaja onkin maksanut tarvittavan lisäkoulutuksen. Muutoksen myötä syksyllä 2014 valmistuu ensimmäinen ryhmä optometristeja, joilla on valmiiksi lähes kaikki pätevyudet. Tällöin Oulun ja Helsingin koulutusohjelmien välille kasvaa hetkellisesti kuilu, jonka myötä Metropolista valmistuneet opiskelijat saavat etulyöntiaseman työmarkkinoilla. Asiantuntevampana pidetään tietysti enemmän koulutettua optometristia. Erikoista on myös se, että opiskeluaika ei pitene, vaikka Helsingin opetussuunnitelmaan on lisätty opintoja.

Muutoksessa ei sinänsä ole mitään huonoa, mutta koulutusohjelmien tasavertaisuuden nimissä olisi ollut tärkeää, että se olisi tullut yhtä aikaa molempiin oppilaitoksiin. Oulun on pian saatava samantasoinen opetus käyntiin, jotta välttyttäisiin siltä leimalta, että Helsingistä valmistuvat hyvät ja pätevät optometristit ja Oulusta vähän huonommat. Suunnitelmat tästä on kuitenkin jo tehty, joten nykyinen eriarvoisuus on vain hetkellistä.

Koulutuksen laadun näkökulmasta opetuksen sisällöistä tulee ratkaiseva tekijä laatua ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Tasokas opetus ei enää riitä, jos opetettavat sisällöt eivät ole tarpeeksi laadukkaita. Huono opetus tai heikko opetuksen toteuttaminen heikentävät opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä ja samalla asettavat heidät eriarvoiseen asemaan työmarkkinoilla. Opetusta täytyykin jatkuvasti arvioida ja kehittää, jotta valmistuneilla opiskelijoilla olisi parhaat mahdolliset kyvyt toimi työelämässä. Aikaisemmin mainitun laadun arvioinnin avulla yritetään varmistaa se, että kaikista ammattikorkeakouluista valmistuu yhtä päteviä asiantuntijoita.

## 8 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa ammattikorkeakoulussa opiskelevien optometristiopiskelijoiden näkemyksistä ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä koskien. Tutkimus on laadullinen, eikä sitä voi yleistää koskemaan esimerkiksi kaikkien optometristiopiskelijoiden tai kaikkien suomalaisten ammattikorkeakouluopiskelijoiden mielipiteitä. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa oli avoimia kysymyksiä. Kuten Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009: 72) asian ilmaisevat: ”Kyselyn idea on hyvin yksinkertainen. Kun haluamme tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä”. Tutkimukseen osallistui kuusi Helsingin Metropolia Ammattikorkeakoulun optometristiopiskelijaa. Kaikki vastaajat kuuluivat samaan ryhmään, joka vastaushetkellä oli opintojen loppuvaiheessa. Tutkimusaineisto kerättiin ryhmän viimeisen vuoden keväällä, ja osallistujat valittiin satunnaisesti. Opiskelijat saivat kysymykset kotiin ja vastasivat niihin kirjallisesti. Aineisto kerättiin näin sen vuoksi, että vastaajat saivat rauhassa miettiä kysymyksiin vastauksia ilman tiettyä vastausaikaa. Tällöin vastausprosentista saatiin hyvä, eikä se jäänyt liian pieneksi, mikä on usein esimerkiksi postitse kerättävien kyselylomakkeiden ongelmana.

Vastaajat olivat iältään 22-26-vuotiaita. Kuudesta vastaajasta viisi oli naisia. Tämä vastaa hyvin optometristiopiskelijoiden sukupuolijakaumaa, koska selkeästi suurin osa opiskelijoista on naisia. Kyselylomakkeen kysymykset olivat yleisluontoisia ja koskivat koulutusohjelman opetussuunnitelmaa ja ammatillisen asiantuntijuuden käsitettä. Vastaajat saivat itse päättää kuinka pitkästi vastasivat kysymyksiin. Osa vastasi ranskalaisin viivoin ja toiset kirjoittivat enemmän esseetyyisiä vastauksia. Vastaamista koskien ei tarkoituksella annettu tarkkoja ohjeita, jotta kaikille annettiin mahdollisuus käsitellä laajoja kysymyksiä omalla tyylillään. Esimerkiksi vaatimus essee-vastauksista saattaisi vaikuttaa palautettujen vastausten määrään. Nyt vain yksi kysymykset saaneista opiskelijoista jätti vastaamatta.

Tutkimusaineiston analysointimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan aineiston tarkastelua eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Menetelmä on diskurssianalyysin tapaan tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Tutkittavat tekstit voivat olla melkein mitä vain: haastatteluja, puheita, keskusteluja, kirjoja, päiväkirjoja ja muita kirjoituksia. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavas-

ta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 105.) Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Erona on analyysin ja luokittelun perustuminen joko aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 109 - 116.)

Teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä on siis kyse silloin, kuin aiemmat tutkimustulokset sekä teorat ovat apuna analyysin etenemisessä, mutta ne eivät suoranaisesti määrää tutkimusta ja aineiston käsittelemistä vaan pikemminkin ohjaavat ja auttavat tutkijaa ymmärtämään, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin voidaan katsoa olevan aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin lisäksi kolmas laadullisen analyysin muoto. Suurimpana erona teorialähtöiseen analyysiin on se, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina aiemmista tutkimuksista ja teorioista, kun taas teorialähtöisessä tutkimuksessa aineisto luo itse uudet käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 96 – 98, 117.)

Tutkimuksessa tukeuduttiin asiantuntijuuden aikaisempiin tutkimuksiin, ja lainsäädäntöön liittyen opetuksen järjestämiseen, ammattikorkeakouluihin ja opetussuunnitelmiin. Aineiston keräämisen jälkeen aineisto koodattiin, jonka jälkeen vastaukset teemoiteltiin, eli pilkottiin erilaisten aihepiirien mukaan. Pääteemoina olivat opetussuunnitelmat, opetuksen järjestäminen ja asiantuntijuus. Pääteemojen alle tehtiin alateemoja, kuten opetussuunnitelmien määrittämien sisältöjen opettaminen, opetussuunnitelman muutokset, oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ja opetuksen antama tuki ammattiin ja asiantuntijuuteen kehityttäessä. Tällaisen teemoittelun avulla pystytään vertailemaan teemojen erilaista esiintymistä aineistossa, jolloin saadaan käsitys siitä, miten eri tavoin samasta teemasta voidaan puhua. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93.)

## 9 Tutkimusongelmat

Keskeisiksi tutkimusongelmiksi valitsin seuraavat kaksi:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen opintojen aikana?
2. Mikä on opetussuunnitelmien merkitys opinnoissa?

Molemmat tutkimusongelmat ovat todella laajoja ja pitävät sisällään useita pienempiä tutkimusongelmia. Ensimmäiseen ongelmaan liittyvät kaikki ne tekijät, jotka opiskelijat kokevat merkityksellisiksi, kun puhutaan heidän ammatillisen asiantuntijuutensa kehittymisestä. Ensiksi tärkeää on tietää miten opiskelijat ymmärtävät asiantuntija-käsitteen ja siihen liittyen selvitetään opiskelijoiden kokemuksia esimerkiksi koulutusohjelman antamasta tuesta.

Toisen tutkimusongelman alle on taas liitetty opiskelijoiden omia kokemuksia opetus suunnitelmien merkityksestä. Aihetta lähestytään enemmän opiskelijoiden näkökulmasta, sen sijaan että mietittäisiin vain opetussuunnitelmien yleistä merkitystä. Kuinka paljon opiskelijat yleensäkin tietävät niistä ja toivoisivatko he niihin joitakin muutoksia.

Tutkimusongelmat nivoutuvat toisiinsa, mutta ne on kuitenkin eritelty kahdeksi eri ongelmaksi laajuksiensa vuoksi.

## 10 Tutkimustulokset

### 10.1 Asiantuntijuuden kehittyminen

Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli asiantuntijuuden kehittyminen ammattikorkeakoulu-opinnoissa, ja siihen vaikuttavat tekijät. Käsiteltäessä opiskelijoiden omia kokemuksia tästä, oli ensin selvitettävä, miten opiskelijat ymmärsivät asiantuntijakäsitteen. Kaikilla vastaajilla oli aika samankaltainen käsitys asiantuntijuudesta. Käsitteeseen liitettiin esimerkiksi oman alan vahva tietotaito sekä halu ja kyky jatkuvaan itsensä kehittämiseen.

*”Asiantuntija on perustaitojen lisäksi rautaisen kokemuksen, ja aktiivisen kehittymiskyvyn omaava ammattilainen, jolla on rutiini tekemäänsä työhön.”*

*”Asiantuntijalla on laaja tietämys omasta alasta ja taito kertoa siitä myös kansankielellä. Hän on kiinnostunut oppimaan jatkuvasti uutta ja kehittää itseään paremmaksi.”*

Rutiinien omaaminen oli kolmen vastaajan mielestä tärkeä osa ammatillista asiantuntijuutta. Käsitukseen liittyi ajatus siitä, että alansa asiantuntija toimii joustavasti tilanteessa kuin tilanteessa omien rutiiniensa avulla. Optomeristeillä rutiinien merkitys saattaa olla joitakin muita aloja tärkeämpi, koska suuri osa työstä muodostuu näöntutkimuksis-



ta. Optometristiopiskelijän näkökulmasta vahva näöntarkastusrutiini on siis tärkeä osa ammatillista asiantuntijuutta. Tällöin työtä voi tehdä joustavasti monessa eri paikassa, mikä on nykytilanteessa tärkeää, koska optometristit työskentelevät usein monessa eri liikkeessä samanaikaisesti.

*”Hyvät työrutiinit ovat osa asiantuntijuutta. Silloin voi työskennellä paikassa kuin paikassa, kun hallitsee perustaidot rutiinilla.”*

Työelämässä opittuja taitoja pidettiin todella tärkeänä, ja moni vastasikin, että asiantuntijuus kehittyy parhaiten juuri työpaikoilla. Kaikki kokivat, että koulussa annettu opetus kehitti kyllä asiantuntijuutta, mutta vasta opittuja asioita käytäntöön soveltamalla tapahtui todellista kehitystä.

*”Oma ammattitaito on kehittynyt eniten harjoittelujaksojen aikana, jolloin nivoutuu teoria ja käytäntö.”*

*”Työtä tekemällä oppii parhaiten. On kuitenkin hienoa, kun koulussa oppimaansa pääsee soveltamaan käytäntöön. Uskon, että koulusta saa hyvän pohjan, mutta asiantuntijuus syvenee, kun pääsen työelämään.”*

Koska työelämässä oppimisella on niin suuri vaikutus asiantuntijuuden kehittymiseen, annettiin myös kritiikkiä siitä, että oppimisen oletetaan tapahtuvan työpaikoilla, koska kaikki eivät ole samalla tavalla työelämässä mukana opiskeluaikana. Osa vastaajista myös koki, että koulu sysää vastuuta opiskelijoiden oppimisesta työpaikoille.

*”Koulu olettaa mielestäni liikaa, että opiskelija on optisella alalla töissä jo opiskeluaikana ja harjoittelee opittuja asioita siellä. Esim. töissä säännöllisesti käyvä opiskelija tekee näöntarkastuksia huomattavasti enemmän kuin opiskelija, joka opettelee tarkastuksia vain koulussa ja harjoittelujaksoilla.”*

*”Tiiviissä tahdissa opittujen asioiden sisäistäminen myös edellyttää hankkimaan töitä optiselta alalta jo opiskeluaikana. Tällöin myös osa opetuksesta jää työpaikkojen harjoitelleille.”*

Kaikki vastaajat olivat samaa mieltä siitä, että asiantuntijuus kehittyy pitkällä aikavälillä, eikä valmistumisen jälkeen voi vielä välttämättä pitää itseään valmiina alan asiantuntijaksi.

jana. Ajatuksena oli se, että valmistuminen antaa luvan harjoittaa ammattia, mutta asiantuntijuuden kehitys on vasta aluillaan. Valmistumisen jälkeen olisi hyvä päästä työyhteisöön, joka tukisi alkanutta kehitystä.

*”Valmistumisen jälkeen voin kutsua itseäni optometristiksi, mutten varsinaisesti asiantuntijaksi, vaikka asiakkaat niin puhuttelevatkin. Uskon asiantuntijuuden kehittyvän työtä tehdessä, kun pääsee enemmän olemaan tekemisissä opiskelemiensa asioiden kanssa.”*

Opintojen aikana koulusta oli saatu kaikkien vastaajien mielestä jonkin verran tukea asiantuntijuuden kehittymisen avuksi. Muutamia opiskelijoiden kokemia epäkohtia aineistosta kuitenkin nousi. Ohjausta kaivattiin enemmän niin opintojen etenemistä tukemaan, kuin käytännön harjoituksiinkin. Selkeästi nousi esiin myös toive kaikkien käytännön harjoitteiden lisäämisestä.

*”Harjoittelusta ainakin saisi enemmän irti, jos ohjaavia optikoita voitaisiin motivoida opiskelijan ohjaamiseen paremmin. Tällöin saatettaisiin saada jotakuinkin yhtenevät harjoittelujaksot opiskelijoille, eikä olisi niin suurta vaaraa, että opiskelija jää puille paljalle harjoittelupaikan välinpitämättömyyden takia.”*

*”Haluaisin kyllä ehdottomasti lisää henkilökohtaista ohjausta esimerkiksi oftalmoskopian tunneille, koska välillä tuntuu, että opettajilla on kiire eivätkä he ehdi neuvoa ja opastaa.”*

*”Joskus haluaisin, että näytettäisiin kädestä pitäen, jos joku ei tunnu menevän jake luun.”*

*”Myös käytännön harjoitteissa voisi olla enemmän ohjausta ja ohjauksen laatuun tulisi kiinnittää huomiota. Pienemmän ryhmäkoot helpottaisivat varmasti oppimista, koska silloin opettaja pystyisi auttamaan enemmän opiskelijoita.”*

*”Asiantuntijaksi oppii käytännössä, ei vain koulua käymällä. Käytännön opetukseen tarvitsisi enemmän opettajan tukea. Lisäksi suurelta osalta opettajista toivoisin ammattitaitoisempaa otetta työhön!”*

Kritiikki opettajien työpanoksen puutteeseen liittyi juuri henkilökohtaisen ohjauksen vähäiseen määrään. Opiskelijat kokivat, että harjoituksissa ja muissa hankalissa tilanteissa sai selvittää itse, eikä toivottua tukea löytynyt. Kaksi vastaajista olisi toivonut myös enemmän opinto-ohjausta, esimerkiksi tilanteissa, joissa motivaatiota opiskeluun ei tahtonut löytyä.

*”Ei opiskelija voi yksinään kehittyä asiantuntijaksi, jos opettaja ei yhtään kiinnosta auttaa.”*

Asiantuntijuuden kehittyessä juuri yhteisöissä ja autenttisissa oppimisympäristöissä, ei ole mitenkään ihme, että asiantuntijaksi kasvamisen prosessiin kaivattaisiin enemmän tukea. Koulu on kuitenkin hallitsevin yhteisö opintojen edetessä, joten kaikki sieltä saatu tuki ja neuvonta on erittäin tärkeää.

## 10.2 Opetussuunnitelman merkitys opiskelijoille

Tutkimuksessa opiskelijoilta kysyttiin, ovatko he tutustuneet opetussuunnitelmaan, jonka mukaan opintonsa suorittavat. Kaksi ei ollut koskaan nähnyt opetussuunnitelmaa, kolme oli joskus silmäillyt tai tarkistanut jonkun kurssin suunnitelmasta. Vain yksi vastaajista kirjoitti perehtyneensä opetussuunnitelmaan. Syy tähän oli suunniteltu vaihtopuolivuosi, jolloin piti tietää mitä opintoja mahdollisesti jää suorittamatta, ja voiko opintojen tekemistä nopeuttaa jossakin jaksossa. Lähinnä kokemukset opetussuunnitelmasta olivat hyvin ylimalkaisia.

*”Jos opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä netissä olevaa listaa tutkintoon liittyvistä kursseista, niin olen tutustunut.”*

*”Joskus olen selannut läpi, mutta en sen tarkemmin syventynyt”*

Vastauksista kävi ilmi, että opiskelijat eivät kokeneet mitenkään tärkeäksi opetussuunnitelmaan tutustumista, koska opintojen suorittamiseen ei juuri itse pysty vaikuttamaan. Kurssit suoritetaan annetussa järjestyksessä valmiiksi tehdyn lukujärjestyksen mukaan. Tällöin ei tarvitse ottaa selvää opinnoista itse. Aineistosta kuitenkin nousi toive siitä, että opintojen alussa kerrottaisiin enemmän tulevista opinnoista.

*”Opiskelujeni alkuaikoina olisin halunnut enemmän selvitystä vaikka ohjaavilta opettajilta opetussuunnitelmastamme ja opiskelujemme kulusta.”*

Syksyllä 2011 voimaan tullut uusi opetussuunnitelma ei ollut myöskään kaikille tuttu, mutta sen sisältö oli silti herättänyt paljon keskustelua. Kaikki vastaajat tiesivät, että uuden opetussuunnitelman myötä optometristien oikeudet ovat laajemmat heti opintojen päätteeksi ilman lisäkoulutuksia. Kaikki pitivät positiivisena tätä muutosta, koska se on askel kansainvälisempään suuntaan.

*”Mielestäni ajatus on hyvä, että kehitetään optometrian koulutusohjelmaa kansainvälisempään suuntaan, jossa optikko on terveydenhuollon asiantuntija, ei vain silmälasien myyjä.”*

Negatiivisena koettiin kuilu nykyisen ja entisen opetussuunnitelman välillä, lähinnä työllistymistä ajatellen. Kritiikkiä osakseen sai myös opintojen ”kunnianhimoisuus”. Kaksi vastaajista oli sitä mieltä, että uuden opetussuunnitelman myötä sysätään liikaa vastuuta oppimisesta optometri- ja opiskelijoiden mahdollisille työpaikoille. Käytännön harjoitusten ja kenttäjaksojen supistaminen vaikuttavat negatiivisesti opiskelijoiden käytännön taitoihin. Kuten aikaisemmin jo todettiin, kaikki eivät ole opintojen aikana yhtä aikaa töissä, jolloin teoriassa opittuja taitoja ei pääse kokeilemaan ja kehittämään.

Opetussuunnitelman tuntemista ei siis pidetty opintojen kannalta mitenkään relevanttina. Koulussa opiskellaan valmiiksi annetun lukujärjestyksen mukaan. Joustavuutta opintojen kulussa ei juurikaan ole. Myöskään lukujärjestykseen merkittyjen kurssien oppisisältöjä ei koettu useimmiten tarpeelliseksi tietää, koska ”opettajat kertovat kaiken tarpeellisen”. Kotilan (2000) käyttämien käsitteiden mukaan opetettavat sisällöt koettiin kyllä merkitykselliseksi, mutta opetussuunnitelmat eivät olleet mitenkään mielekkäitä.

## **11 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia**

Aineisto tutkimukseen kerättiin lomakekyselyllä, jossa oli avoimia kysymyksiä. Vastaajat olivat ymmärtäneet kysymykset oikein, jolloin väärin ymmärrettyjä kohtia ei vastauksista päätellen ilmennyt. Kysymykset pitääkin tehdä avoimien kysymyksien kohdalla niin yksinkertaisiksi, että väärinymmärryksiä ei pääse tapahtumaan. Haastattelussa olisi tietysti voinut esittää lisäkysymyksiä, mutta tässä tapauksessa vastaukset kuitenkin pystyi tulkitsemaan ilman epäselvyyksiä.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen, olisi mahdollista nostaa vaikuttavaksi tekijäksi se, että tutkimuksen tekijä kuuluu itse optometristiopiskelijoiden ryhmään, jolloin voidaan olettaa, että omat ennakkokäsitykset ovat vaikuttaneet tutkimukseen tekemiseen ja sen tuloksiin. Tutkimusprosessin aikana tein kuitenkin tutkimusta ja analyysiä aikaisempia kasvatustieteen opintoja hyväksi käyttäen. Tällöin toinen opiskelijaidentiteetti ei päässyt juurikaan vaikuttamaan. Ainahan aiheen valinta on jonkinlainen osoitus omista kiinnostuksen kohteista, koska on todella harvinaista, jos ollenkaan mahdollista, että pystyisi tekemään tutkimusta ilman minkäänlaisia ennakko-oletuksia.

Vastaajien vastauksiin saattoi vaikuttaa se, että tutkija oli tuttu, mutta oletuksena on, että se vaikutti lähinnä positiivisella tavalla. Kritiikkiä koulutusohjelmaa kohtaan oli mahdollisesti helpompi antaa, kun tekstejä kirjoitettiin tutulle ihmiselle. Toisaalta saattoi olla myös niin, että vastaajat ajattelivat vastaavansa tutkijan haluamalla tavalla, mutta en pidä sitä mitenkään todennäköisenä, koska teemoista ei oltu tutkimukseen osallistuneiden kanssa keskusteltu ennen tutkimusta.

## 12 Johtopäätökset

Tutkimuksen tärkeimpinä tuloksina todettiin, että optometristiopiskelijat tarvitsevat enemmän henkilökohtaista ohjausta ja tukea asiantuntijaksi kehittymisen prosessissa. Ohjauksen puutteeseen liittyi myös opiskelijoiden huono tietotaso opetussuunnitelmia koskien. Kaikki halusivat oppia ja pitivät opetuksen sisältöjä merkityksellisinä, mutta opetuksen järjestämistä ei pidetty aina mielekkäänä.

Opiskelijat kokivat kyllä asiantuntijuutensa kehittyneen opintojen aikana suuresti, mutta lähinnä kehitystä ajateltiin eniten tapahtuneen käytännön harjoitteluissa työelämässä, kun koulussa opittuja taitoja päästiin soveltamaan oikeissa asiakaspalvelutilanteissa. Koulutusohjelman opintoja suunniteltaessa varmasti tavoitteena onkin se, että koulussa annetaan tarvittavat teoriatiedot ja niitä sovelletaan käytännössä, jolloin opiskelijan ammatillinen asiantuntijuus kehittyy. Kukaan ei oletakaan, että asiantuntijuus kehittyisi pelkästään kouluoppimisen varaan. Ongelmalliseksi opiskelijat kokivat kuitenkin sen, että kaikki eivät olleet samalla tavalla työelämässä mukana opintojen aikana. Tällöin syntyi taidoissa kuilu työssä käyvien ja ilman alan töitä olevien välille. Kyseistä epäkohtaa on hankala auttaa, koska työkokemukset ovat muutenkin jokaisella aivan erilaisia, ja aina tulee olemaan niitä, joilla on enemmän alalta työkokemusta. Mahdollista olisi

kuitenkin järjestää opiskelijoiden toivomia käytännön lisäharjoitukset koulussa oikeille asiakkaille, varsinkin niille, jotka kokevat taitonsa puutteellisiksi tai ovat epävarmoja taidoistaan.

Opiskelijoiden kokemukset ohjauksen heikosta tasosta heijastettiin myös opettajien ammattitaitoon. Kun opiskelijat eivät olleet saaneet kaipaamaansa tukea, he liittivät sen opettajien huonoon ammattitaitoon ja välinpitämättömyyteen. Aineistosta nousi esiin tuntemus siitä, että opiskelijat olivat koulussa opettajia varten eikä päinvastoin.

Harjoitustunneilla opettajat eivät pysty auttamaan opiskelijoita heidän kaipaamallaan tavalla, koska ryhmäkoot ovat niin suuria. Tätä ongelmaa helpottamaan on kehitetty tutor-järjestelmä, mikä on todella hyvä käytäntö sen toimiessa. Ylempien kurssien opiskelijat tulevat tällöin harjoitustunneille mukaan auttamaan. Ongelmaksi muodostuu laatuksymys, koska voihan olla, että opiskelija-tutor neuvoo asiat opettajan kanssa eri tavoin. Myös tutoreiden motivaatio vaikuttaa paljon ohjauksen laatuun. Todellisuudessa tunnit, joilla tutorit ovat mukana, ovat aika vähissä. Tutor-järjestelmää olisi mahdollista kehittää myös tuntien ulkopuolelle, jolloin jokaisella opiskelijalla on oma tutor jolta voi kysellä opintoihin liittyvistä asioista. Yliopistoissa kyseessä olevat järjestelmät toimivat hyvin.

Opinto-ohjauksen lisäämisen avulla opiskelijat saisivat enemmän tukea opintojensa varrella. Vaikka opintojen suorittamisjärjestykseen ei juuri itse pysty vaikuttamaan, olisi silti monelle tärkeää opintojen yhdessä pohtiminen esimerkiksi motivaation parantamiseksi. Optometristien koulutusohjelmassa opintojen keskeytykset eivät ole mikään ongelma, mikä on ehkä syy siihen, että kaikkien opiskelijoiden oletetaan olevan motivoituneita ilman ohjausta. Opetussuunnitelmien läpi käyminen yhdessä opiskelijoiden kanssa toisi opiskelijoille enemmän hallitsemisen tunnetta omista opinnoista. Näin opiskelijat tietäisivät mitä opintoja on tulossa ja minkälaisia suorituksia tulevilla jaksoilla kaivataan. Jos verrataan opintojen joustavuutta yliopistoihin, on ero todella suuri, koska yliopistoissa opiskelijat suurimmaksi osaksi tekevät lukujärjestyksensä itse, jolloin opetussuunnitelmiin tutustuminen on pakollista.

Harjoittelujaksot koettiin todella tärkeiksi, koska nimenomaan niiden aikana opiskelijat kokivat ammatillisen asiantuntijuutensa kehittyneen. Kuitenkin myös harjoittelujen aikana kaivattiin enemmän ohjausta koulun suunnalta, koska kaikilla harjoittelupaikkojen

valinta ei ollut yhtä onnistunut. Harjoittelusta saatu hyöty jäi kovin vähäiseksi, jos harjoittelupaikan ohjaava optikko ei perehtynyt opiskelijan ohjaukseen.

Ongelmat opiskelijoiden ohjauksessa saattavat kuulostaa vähäiseltä, mutta todellisuudessa juuri tuella ja ohjauksella on suuri merkitys ammatillisen asiantuntijuuden kehityksessä. (Karttunen 2003: 34.) Osa epäkohdista on kuitenkin helposti korjattavissa, esimerkiksi tutor-järjestelmää kehittämällä tai opinto-ohjaushetkiä lisäämällä.

### **13 Lopuksi**

Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on kouluttaa eri alojen asiantuntijoita työelämän vaatimukset huomioon ottaen. Koulutuksen laatua ja kehitystä tutkitaan nykyään paljon, mikä on todella tärkeää, jotta kansallista koulutusta pystytään kehittämään kansainvälisempään suuntaan. Työelämän vaatimusten jatkuvassa muutoksessa, on tärkeää, että koulutuksen pystyvät vastaamaan annettuihin haasteisiin.

Helsingin Metropolia Ammattikorkeakoulun optometristiopiskelijat kokivat ammatillisen asiantuntijuutensa kehittyneen opintojen aikana, mutta vielä suurempi kehittyminen olisi mahdollista, jos opiskelijat saisivat enemmän opinto-ohjausta ja muuta henkilökohtaista tukea esimerkiksi harjoitusten aikana. Opiskelijat eivät myöskään pitäneet mitenkään mielekkäänä opetussuunnitelman tuntemista, mikä johtuu valmiiksi annetuista lukujärjestyksistä, jolloin opiskelija ei voi itse vaikuttaa opintojensa kulkuun.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi tärkeää tutkia useampia ryhmiä ja vertailla, onko ryhmien välillä suuria eroja. Onko ohjauksen puutetta ilmennyt vain yhden ryhmän kohdalla, vai onko kaikissa ryhmissä samankaltaisia kokemuksia. Mielenkiintoista olisi tehdä myös seurantaa, ja tutkia, onko uudella opetussuunnitelmalla ollut vaikutusta opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Kokevatko uuden suunnitelman mukaan opintojansa suorittavat saavansa parempaa tai laadukkaampaa opetusta, ja miten he ovat saaneet tukea ammatilliseen kehitykseensä. Tärkeää olisi myös selvittää miten opiskelijat kokevat opetussuunnitelman.

**Lähteet:**

Ammattikorkeakoululaki. 9.5.2003/351

Asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352

European Council of Optometry and Optics, European Diploma. 2012.

<<http://www.ecoo.info/european-diploma/>>. Luettu 10.11.2012.

Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä –psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa –työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen seminaarissa 12.4.2005 Helsinki.

Hakkarainen, K. Lonka, K. Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syrjäyttäjänä. Porvoo: WS Bookwell Oy 2005.

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY 1997.

Hulkko, P. Kannianen, J-P. Nurkka, A. Uusitalo, T. Westerlund, H. Mattila, J. Östman, K. 2011. Metropolia Ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:2011. Helsinki 2011.

Huttula, T. 2003. Laadunvarmistus korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Teoksessa: Kauppi, A. & Huttula, T. (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki 2003.

Isokorpi, T. 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisöissä. Teoksessa: Kotila, H, (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy 2000.

Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) 2004. Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Vantaa: WSOY 2004.

Karttunen, P. 2003. Tietävien käytännön osaajien kouluttaminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa: Kauppi, A. & Huttula, T. (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki 2003.



Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa: Kotila, H, (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy 2003.

Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmas-  
ta. Helsinki: Hakapaino 2000.

Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa: Kotila, H, (toim.) Ammattikor-  
keakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy 2000.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2010. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki:  
Tietosanomat Oy.

Launis, K. & Engeström Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa.. Teok-  
sessa: Etäpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY  
1999.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva:  
WSOY 1999.

Lonka, K. Paganus, N. 2000 Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana.  
Teoksessa: Tynjälä, P. Välimaa, J. Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja  
työelämä. Juva: WS Bookwell OY 2004.

Metropolia AMK. Opetussuunnitelma. Optometrian koulutusohjelma, 2008.

Metropolia AMK. Opetussuunnitelma. Optometrian koulutusohjelma, 2011.

Metropolia Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön ohjeet 28.9.2009.

Murtonen, M. 2000. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehitty-  
missä. Teoksessa: Tynjälä, P. Välimaa, J. Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppi-  
minen ja työelämä. Juva: WS Bookwell OY 2004.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Nummenmaa, A. R. 2002. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. – Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Toim. Liljander, J.-P. Helsinki: Edita Prima Oy.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY 1999.

Sipilä, J. 1991. Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia? Jyväskylä: Weilin+Göös. 1991.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

OPM 2009 Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>.

Luettu 9.11.2012.

Oulun Seudun Ammattikorkeakoulu. Opetussuunnitelma 2011-2012. Optometrian koulutusohjelma.

Volanen, M. 2003. Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa: Kotila, H, (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy 2000.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: University Press.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ammattikorkeakouluopinnoissa**

Pyytäisin teitä vastaamaan ohessa lähetettyihin avoimiin kysymyksiin liittyen ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen ammattikorkeakouluopinnoissa. Toivoisin, että vastaukset olisivat vähintään muutaman lauseen mittaisia ja sisältäisivät pohdintaa aiheeseen liittyen.

Kaikki vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti ja nimettömästi. On myös mahdollista, että käyttäisin myöhemmin samaa aineistoa myös pro gradu – tutkielmassani.

Ystävällisin terveisin

Emmi Lintonen

[emmi.lintonen@metropolia.fi](mailto:emmi.lintonen@metropolia.fi)

044-0350989

### **Kysymyslomake**

1. Ammattikorkeakouluopinnoissa yksi tärkeimpiä tavoitteita on oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen.
  - Millaisena miellät asiantuntijan?
  - Tukeeko oma koulutusohjelmasi asiantuntijaksi kehittymistä? Millaista tukea olet saanut?
  - Miten oma ammatillinen asiantuntijuutesi on kehittynyt opintojen aikana?
2. Oletko opintojen aikana tutustunut optometrian koulutusohjelman opetussuunnitelmaan?
3. Koulutusohjelman opetettavia sisältöjä on uusittu paljon uudessa opetussuunnitelmassa. Tiedätkö mitä muutoksia uusi suunnitelma sisältää ja mitä mieltä olet niistä?
4. Olisiko opetuksessa ja sen järjestämisessä mahdollista tehdä muutoksia, jotka tukisivat enemmän ammatin oppimista ja asiantuntijaksi kehittymistä?