

TAMPEREEN YLIOPISTO

Asiantuntijuus tänään ja huomenna osaamisperustaisen
opetussuunnitelman kehittämisen valossa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Sara Partanen & Petra Ruusunen
Huhtikuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Sara Partanen & Petra Ruusunen: Asiantuntijuus tänään ja huomenna osaamisperustaisen opetus-

suunnitelman kehittämisen valossa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 117 sivua, 9 liitesivua

Huhtikuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opetussuunnitelmatyössä mukana olevan yliopiston henkilökunnan näkemyksiä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä sekä opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta. Tutkimuskysymyksiä tutkimuksessa oli kaksi: 1. Mitä haastateltavat puhuvat osaamisperustaisen opetussuunnitelman yhteydessä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä? 2. Mitä haastateltavat puhuvat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta? Pohdinnassa tarkastelun kohteena oli erityisesti se, miten asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuudet näkyivät opetussuunnitelman tulevaisuuspohdinnoissa. Tutkimuksen taustaa ja kontekstia on hahmotettu suomalaisessa korkea-asteen koulutuksessa tapahtuneilla muutoksilla ja kansainvälisellä koulutuspolitiikalla. Teoreettisena taustana tutkimuksessa on käytetty opetussuunnitelman käsitteellistämisen ja ymmärtämisen tapoja, asiantuntijuutta ja sen kehittymistä kuvaavia teorioita sekä määritelmiä osaamisesta ja osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta.

Tutkimus on toteutettu aineistolähtöisenä laadullisena tutkimuksena. Aineisto pitää sisällään 11 teemahaastattelua opetussuunnitelmatyötä eri yksiköissä tekeviltä, Tampereen yliopiston, opetushenkilökunnan jäseniltä. Tutkimusta on ohjannut fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, jolloin jokainen informantti on pyritty huomioimaan yksilöllisesti, mutta kuitenkin osana ympäristöään, jossa hän opetussuunnitelmatyötä tekee. Aineiston analyysissä on käytetty viitekehyksenä sisällönanalyysiä. Tutkimustuloksiksi saatiin opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen osalta kolme ulottuvuutta, jotka olivat tietoperustan karttuminen, taitojen ja valmiuksien kehittyminen sekä toimintatapojen oppiminen. Opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuus hahmottui kolmen tason kautta, joita olivat yliopisto-organisaatio, opetussuunnitelmatyö ja opetussuunnitelma. Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuudet noudattivat hyvin samankaltaisia linjoja aikaisempien asiantuntijuutta käsittelevien tutkimusten kanssa. Tutkimuksen tuloksista aikaisempia tutkimuksia enemmän nousi esiin asiantuntijuuden kehittymisen osalta toimintatapojen oppiminen, kuten asiantuntija aktiivisena ja joustavana toimijana työelämässä.

Yliopisto-organisaation tasolla korostuivat puheet opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuden epätietoisuudesta, resurssien vähenemisestä, korkeakoulujen ja alojen profiloitumisesta sekä muiden korkeakoulujen kanssa tehtävän yhteistyön lisääntymisestä. Opetussuunnitelmatyön toivottiin olevan koko yliopistoyhteisön yhteinen prosessi, jossa palautetta hyödynnettäisiin tehokkaasti, ja joka ei olisi liian ylhäältä päin ohjailtu. Opetussuunnitelman tulisi tulevaisuudessa olla joustava, jotta tieteen, työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin voitaisiin nopeasti reagoida. Opetussuunnitelman tulisi perustua tieteenalaan ja sen tulisi antaa opiskelijoille valmiuksia jatkuvalla itsensä kehittämiselle. Opetussuunnitelman sisältöjen kehittäminen näyttäytyi osittain ristiriitaisena sen suhteen, että osa haastateltavista totesi sisällöllisten muutosten olevan pieniä, mutta osa totesi, että opetussuunnitelman perusteet vaativat uudelleen arviointia ja syvällisempää pohdiskelua tulevaisuudessa.

Kokoavana johtopäätöksenä tutkimuksessa oli, että opetussuunnitelman kehittämisessä ovat nykyään ja tulevaisuudessa läsnä monenlaiset muuttujat paikallisen yliopiston tasosta kansainvälisiin ohjeistuksiin ja yhteiskunnallisiin koulutuspoliittisiin diskursseihin. Niiden huomioon ottamisen lisäksi koulutusten suunnittelussa ei tulisi kuitenkaan unohtaa korkeakoulutuksen merkitystä opiskelijan kokonaisvaltaisen kehittymisen ja asiantuntijaidentiteetin suhteen.

Avainsanat: osaamisperustainen opetussuunnitelma, opetussuunnitelman kehittäminen, koulutuspolitiikka, yliopisto, asiantuntijuus, osaaminen

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	4
2	KORKEAKOULUTUKSEN MUUTOKSET JA KANSAINVÄLISTYMINEN	7
2.1	SUOMALAISEN KORKEAKOULUTUKSEN MUUTOKSET.....	7
2.2	CASE TAMPERE.....	11
2.3	KANSAINVÄLISYYS JA TRANSNATIONAALISET TOIMIJAT KORKEAKOULUPOLITIIKASSA	14
3	OPETUSSUUNNITELMA	18
3.1	PERINTEISET OPETUSSUUNNITELMA -DISKURSSIT	20
3.2	OPETUSSUUNNITELMAN KÄSITTEELLISTÄMISEN TAVAT.....	21
3.3	OPETUSSUUNNITELMAN YMMÄRTÄMINEN KORKEA-ASTEEN KOULUTUKSESSA	25
4	ASiantuntijuutta, osaamista ja osaamisperustaisuutta	31
4.1	ASiantuntijuus	31
4.2	ASiantuntijuuden kehittyminen ja opetussuunnitelma.....	36
4.3	Osaamisen määrittelyä.....	41
4.4	Osaamisperustainen opetussuunnitelma korkeakoulutuksessa	44
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGISET VALINNAT	53
5.1	FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUSORIENTAATIO	53
5.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	57
5.3	AINEISTON HANKINTA.....	58
5.4	SISÄLLÖNANALYYSI AINEISTON JÄSENTÄJÄNÄ	61
6	TULOKSET	65
6.1	ASiantuntijuuden kehittämisen ulottuvuudet.....	66
6.1.1	<i>Tietoperustan karttuminen</i>	66
6.1.2	<i>Taitojen ja valmiuksien kehittyminen</i>	68
6.1.3	<i>Toimintatapojen oppiminen</i>	71
6.2	OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISEN TASOT.....	72
6.2.1	<i>Yliopisto-organisaatio</i>	73
6.2.2	<i>Opetussuunnitelmatyö</i>	76
6.2.3	<i>Opetussuunnitelma</i>	79
6.3	YHTEENVETO.....	83
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	86
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PARIPROSESSIN KUVAUS	96
9	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	102
	LÄHTEET	104
	LIITTEET	118

1 JOHDANTO

Nykyisin osaamisesta käytävä keskustelu tuntuu läpäisevän kaikki yhteiskunnan tasot, poliittiset tekstit ja tavoitteet sekä sitä kautta ajautuvan osaksi meidän jokaisen arkea. Törmäämme siihen jatkuvasti erilaisissa yhteyksissä: työpaikkojen ilmoituksissa etsitään osaajia, maahanmuuttopoliitikassa kuulutetaan osaavia maahanmuuttajia voimavarana, koulutuksien yhteydessä korostetaan niiden tuottamia osaamisia ja niin edelleen. Jokaisen ihmisen tulisi osata myös markkinoida ja myydä osaamistaan oikealla tavalla. Osaamisen ja sen tunnistamisen tärkeydestä puhutaan etenkin korkea-asteen koulutuksessa. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden oman osaamisen tunnistaminen olisi tärkeää, että niin opiskelija kuin työnantajakin tietävät, millä tiedoilla ja taidoilla varustettuja työntekijöitä he ovat. Vaikka osaamispuhe onkin nykyisin vahva osa yliopistollista koulutusta jo opetussuunnitelmasta lähtien, pitää akateeminen koulutus sisällään koulutusaloja, jotka ovat niin sanottuja generalistisia aloja eli tietyn ammattinimikkeen sijaan valmistuneella on rajaamaton ammattikuva ja hyvin laajat mahdollisuudet hyödyntää tutkintoaan, mitä erilaisimpien työtehtävien hakuun. Peräänkuulutettu osaamisen tunnistaminen kuuluu vahvasti osaksi koulutuksen työelämärelevanssia ja ne kumpikin ovat julkilausuttuja ihanteita tämän päivän koulutuspolitiikassa. Niiden edistämiseen koulutuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota, mikä on luettavissa koulutuspoliittisissa asiakirjoista, sopimuksista ja julkilausumista (ks. esim. EHEA 2015; Opetushallitus 2012; EU 2008; Arene 2007; EHEA 1999.)

Osaamiskeskustelu suomalaisessa korkeakoulutuksessa ja koulutuspolitiikassa on ollut läsnä etenkin vuodesta 2005 lähtien, kun ammattikorkeakouluissa otettiin opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmatyön perustaksi osaamisperustainen opetussuunnitelma (Arene 2007; Laajala 2015). Osaamisesta käytävän keskustelun voidaan katsoa vähitellen alkaneen jo 1990-luvulla ammattikorkeakoulujen syntyvaiheessa (Mäkinen & Annala 2010, 41), mutta voimallisesti keskusteluun se on saapunut useimpien EU-maiden allekirjoittaman Bolognan prosessin hyväksyvän sopimuksen (1999) myötä. Bolognan prosessin pohjimmaisena tavoitteena oli luoda yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä, mutta toimenpiteet jatkuvat edelleen. Yliopistoissa alettiin toteuttaa Bolognan prosessiin määriteltyjen tavoitteiden mukaisia toimenpiteitä vuonna 2002 valmistuneen Opetusministeriön muistion pohjalta (Arene 2007, 6–7) esimerkiksi muuttamalla tutkintorakenne kaksiportaiseksi ja ottamalla käyttöön ECTS (*European Credit Transfer*

System) -järjestelmä eli opintopistejärjestelmä (Opetusministeriö 2002). Tutkimuksemme kontekstiin, Tampereen yliopistoon, osaamisperustaisia opetussuunnitelmia alettiin suunnitella syksyllä 2010 kokonaisvaltaisen koulutusuudistuksen (2010–2012) yhteydessä.

Korkeakoulutus on monitasoinen kenttä, missä myös toimivat ja kilpailevat monet toimijat. Suomen sisäinen koulutuspolitiikka ei ole pelkästään vain omissa käsissämme vaan olemme osa Euroopan unionia ja muun muassa sitä kautta sitoutuneet erilaisiin yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja koulutuspoliittisiin kehittämislinjoihin ja -trendeihin. Olemmekin kiinnostuneita tarkastelemaan tutkimuksessamme kansainvälisten linjausten tarkoitusperiä suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa ja etenkin yliopistokoulutuksen kontekstissa. Ajattelempa, että yliopistollisen koulutuksen on jatkuvasti kehityttävä vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin tuottamalla eettisesti kestävä ja vapaata tutkimustietoa (ks. esim. Yliopistolaki 2009). Yhteiskunnan ja yliopiston suhteen tulisi olla kuitenkin vastavuoroinen. Mahdollistamalla uuden tutkimustiedon tuottamisen yliopistoissa, annetaan samalla mahdollisuus yhteiskunnan paremmaksi kehittymiselle, esimerkiksi uusien sosiaalisten innovaatioiden avulla. Isomman tason kysymykset kuuluvatkin: Miten ja mihin pohjaten suomalaisen korkeakoulutuksen isoja muutoksia perustellaan? Mikä merkitys yliopisto-organisaatiolla on tämän päivän yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa?

Kaikki edellä mainittu liittyy vahvasti osaksi henkilökohtaisia intressejämme tutkimuksemme aihepiiriä kohtaan. Näemme, että korkeakoulutuksen tulisi tukea opiskelijan asiantuntijaidentiteetin kehittymistä sekä kokonaisvaltaista kasvua ihmisenä. Siksi korkea-asteen muutoksissa tulisi muistaa toiminnan tehostamisen, laadun tavoittelun ja kilpailukyvyn lisäämisen lisäksi koulutuksen inhimillisen aspektin merkitys sekä pysähtyä tarkastelemaan koulutuksen taustalla vaikuttavia arvoja syvällisemmin. Tämän vuoksi tutkimuksessamme yhtenä keskeisenä käsitteenä on opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma ja sen kehittämistä ohjaava työskentely toimivat koulutusten uudistamisessa ja näiden uudistusten implementoinnissa keskeisessä roolissa. Opetussuunnitelman kautta viedään käytäntöön niin tieteen- kuin koulutusalojen ydintä, mutta sillä on iso merkitys myös opiskelijoiden persoonaan vaikuttamisen ja sitä kautta asiantuntijuuden kehittymisen kannalta (Barnett & Coate 2005). Opetussuunnitelman merkitys ei siis ole enempää tai vähempää kuin se, että se määrittelee itsessään sen, mikä on tietämisen, kokemisen ja tarvitsemisen arvoista, mitä haluamme koulutuksen kautta välittää, jakaa ja edistää. Mitä siis pidämme arvokkaana ja miten haluamme, että ihmiset sen saavuttavat. (Esim. Schubert 2010.)

Tutkimustehtävämme on kartoittaa sisällönanalyysin keinoin millaisia käsityksiä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä ja opetussuunnitelman kehittämisestä yliopiston henkilökunnalla on tällä hetkellä ja tulevaisuuteen liittyen. Haluamme selvittää, miten tämänhetkiset käsitykset asiantuntijuudesta näkyvät opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuspohdinnoissa vai nä-

kyvätkö ollenkaan. Teoreettisena taustana tutkimuksessamme käytämme lähihistorian aikana luotuja käsityksiä ja tulkintoja opetussuunnitelmasta ja asiantuntijuudesta, sekä miten opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen nähdään opetussuunnitelma-ajattelussa. Peilaamme myös tällä hetkellä vallalla olevaa osaamisperustaista opetussuunnitelmaa opetussuunnitelmateorioiden ja -traditioiden kenttään ja miten se siihen sijoittuu. Pohdimme myös, mitä korkeakoulutuksen kontekstissa vielä vähän tutkittu osaamisperustainen opetussuunnitelma itsessään tarkoittaa. Tutkimuksen alkuun kuitenkin hahmotamme suomalaisessa korkeakoulutuksessa tapahtuneita olennaisia muutoksia lyhyesti lähihistoriaan suuntautuvalla katsauksella. Tarkastelemme kehitystä pääpiirteissään 1950-luvulta lähtien. Mukana tarkastelussa ovat myös transnationaaliset toimijat ja toimet, jotka omalta osaltaan ohjeistavat kansallisvaltioiden koulutuspoliittisia linjauksia. Perustelut edellä mainittujen seikkojen huomioon ottamiseen ja niiden selittämiseen liittyvät juuri korkeakoulutuksen ja yliopiston nykytilaan. Vain historiaan katsomalla voimme hahmottaa erilaisia kehitysvaiheita, joiden seurauksena esimerkiksi yliopistokoulutus on kehittynyt sellaiseksi kuin se on tällä hetkellä, ja miksi jotkin asiat ovat olennaisesti osa sitä, esimerkiksi juuri osaamispuhe ja osaamisperustainen opetussuunnitelma.

Tutkimuksemme on rakentunut siten, että alkuun luvussa kaksi kartoitamme tutkimusaiheemme taustatekijöitä ja tuomme esiin tutkimuksemme kontekstisidonnaisuuden, nostamalla esiin myös korkeakoulutuksen muutokset Tampereella. Luvuissa kolme ja neljä tarkastelemme tutkimuksemme kytköksiä opetussuunnitelman, asiantuntijuuden ja osaamisen teoriamaastoon. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksen toteuttamisen vaiheita ja metodologisia valintoja tutkimusorientaation, tutkimuskysymysten, aineiston hankinnan ja analyysitavan suhteen. Luvussa kuusi kerromme tutkimustuloksistamme asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuuksien ja opetussuunnitelman kehittämisen tasojen kautta. Tutkimuksen keskeisten tulosten ja teorian vuoropuhelua käymme seuraavassa luvussa ja pyrimme esittämään monipuolista pohdintaa tästä vuoropuhelusta. Luvussa kahdeksan arvioimme tutkimuksemme luotettavuuteen liittyviä asioita avaamalla parityönä tehdyn tutkimuksemme etenemisen vaiheita. Viimeisessä luvussa esitämme tutkimusprosessin ja tutkimustulosten kautta nousseita jatkotutkimusehdotuksia. Toivomme tämän tutkimuksen kautta herättävämme keskustelua korkeakoulutuksen ja etenkin yliopistollisen koulutuksen kehittämissuunnista ja niiden taustalla vaikuttavista arvoista kaikissa niissä ihmisryhmissä, joita korkeasteen koulutus jollain tavalla kiinnostaa tai koskettaa.

2 KORKEAKOULUTUKSEN MUUTOKSET JA KANSAINVÄLISTYMINEN

Seuraavissa alaluvuissa hahmotamme suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä tapahtuneita merkittäviä muutoksia viime vuosikymmeninä. Lisäksi pohdimme kansainvälisten ohjeistusten ja linjausten sekä transnationaalisten toimijoiden vaikutusta suomalaiseen korkea-asteen koulutukseen ja koulutuspolitiikkaan. Tutkimusaiheemme taustaa hahmottamalla yritämme tuoda esille asioiden välisiä yhteyksiä esimerkiksi siitä, miten osaamispuhe ja osaamisperustaisuus opetussuunnitelmien kehittämisessä ovat kytkeytyneet vahvasti osaksi suomalaista yliopistokeskustelua ja miksi, sekä miten opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen on nähty näissä yhteyksissä.

2.1 Suomalaisen korkeakoulutuksen muutokset

Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän syvällisten muutosten aikakauden voidaan katsoa alkaneen 1980-luvulla, jolloin siirryttiin yhtenäisestä valtiollisesta yliopistolaitoksesta binaarikorkeakoulujärjestelmään eli ammattikorkeakoululaitokseen ja yliopistolaitokseen. (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012, 14–17; Lehikoinen 2006, 242.) Korkeakoulujärjestelmän jakautuminen vauhditti kolmannen asteen koulutuksen niin alueellista kuin määrällistä laajenemista, vaikka korkeakoulutuksen ja etenkin yliopistokoulutuksen massoitumisen voidaan katsoa alkaneen jo 1950-luvun lopulla, jolloin yhtenä tärkeimpänä osana hyvinvointivaltion agenda nähtiin tasavertaisten korkeakoulutukseen pääsemisen mahdollisuuksien edistäminen (Välimaa 2001, 28–29). Näkemys yliopistosta vain yhteiskunnan eliitille tarkoitettuna opinahjona alkoi pikkuhiljaa väistyä massakorkeakouluajattelun tieltä.

Jatta Herranen (2001) hahmottaa artikkelissaan käsitysten muutosta suomalaisesta yliopistosta. Hän viittaa myös Kiviseen, Rinteeseen ja Ketoseen (1993), jotka jakavat suomalaisen korkeakoulupolitiikan kolmeen eri vaiheeseen toisen maailmansodan jälkeisellä ajanjaksolla. Näitä vaiheita ovat akateemis-traditionalistisen korkeakouludoktriinin, valtiollisen kehittämisdoktriinin ja tuloksellisuusdoktriinin aika. 1960-luvulle saakka yliopisto nähtiin autonomisena, tutkimuksen tekemiseen ja siihen perustuvaan opetukseen sitoutuneena yhteiskunnan eliittiä kouluttavana lai-

toksena. Käsitys yliopistosta oli tuolloin hyvin sivistysideaaliin (*bildung*-diskurssi) nojaava ja yliopistojen tavoitteena olikin kasvattaa opiskelijoista itseohjautuvia ja ongelmia ratkaisevia, tieteellisesti ajattelevia johtajia kansalaisyhteiskunnan käyttöön. Akateemis-traditionalistinen doktriini alkoi kuitenkin väistyä valtiollisen kehittämistyön myötä. Koulutuspoliittisten linjausten ja yliopistolaitoksen laajenemisen seurauksena tieteen tekemisestä tuli palkkatyötä ja tutkijan työ ammatillistui hengen sivistyksen sijaan. Vuonna 1974 astui voimaan tutkinnonuudistus, jolloin yliopiston tehtäväksi tutkijoiden kouluttamisen ja kansakunnan sivistyksellisen perinnön välittämisen lisäksi tuli korkeimman ammattiopetuksen antaminen. Alettiin puhua myös koulutusohjelmista, jotka koostuivat yleis-, aine- ja syventävistä opinnoista. Koulutuspoliittisissa diskursseissa alkoi näkyä enemmän viittauksia ammatillisuuteen ja taloudelliseen hyötyyn. (Herranen 2001; Kivinen, Rinne & Ketonen 1993.)

Binaarijärjestelmään siirtymisen myötä siirryttiin tuloksellisuuskoktriinin aikakaudelle, jota leimasivat suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus. Korkeakoulujen tehtäväksi tuli reagoida joustavasti ja nopeasti yhteiskunnan tarpeisiin. Yliopisto alkoi näyttäytyä erilaisia palveluita tuottavana laitoksena, jota ovat varsinkin 1990-luvun myötä sävyttäneet uuden julkisjohtamisen mukaiset ajatukset tulosvastuullisuudesta, arvioinnin tärkeydestä, kilpailuttamisesta, managerialismista ja markkinaohjautuneisuudesta. (Herranen 2001.) Yliopistokoulutuksen massoittuminen on yksi kuvaava tekijä sille, miksi yliopistolaitoksemme on kehittynyt sellaiseksi kuin se on tällä hetkellä. Yliopistokoulutuksen massoittumista voidaan havainnollistaa erilaisin määrällisin tunnusluvin. Etenkin 2000-luvulla opiskelija- ja tutkintomäärät nousivat ennätysmäisiksi. Vuonna 1988 yliopistoissa oli yli 100 000 opiskelijaa ja vuonna 2006 heitä oli jo 176 000. Tutkintoja suoritettiin vuonna 1990 vajaat 11 000, kun 2000-luvun alkupuolelta lähtien tutkintojen määrä vakiintui vuosittain noin 20 000:een. Niin sanotun vanhan tutkintojärjestelmän päättymisvuonna 2008 tutkinnon suoritti peräti 38 000 henkilöä. (Nevala & Rinne 2012.) John Biggs & Catherine Tang (2011) kirjoittavat yliopistojen yleisestä opiskelijamäärän kasvusta. Opiskelijoiden määrä on kasvanut 1990-luvun 15 %:sta nykyiseen 40 % kansalaisista monissa Euroopan maissa. (Biggs & Tang 2011, 4.)

Opiskelijamäärien lisääntyessä opettajien määrä ei ole kuitenkaan kasvanut yhtä nopeasti. Suomessa professoria kohden on 2010-luvulla yli 70 opiskelijaa, kun vastaava luku on esimerkiksi USA:n huippuyliopistoissa kahdeksan opiskelijaa (Rinne ym. 2012, 16). Tämä herättää monia kysymyksiä yliopiston perustehtävien toteuttamisen luonteesta ja laadusta. Voidaan kysyä, kuinka paljon laadukasta tutkimusaikaa professoreille jää, jos suurin osa työajasta menee opettamiseen? Kuinka käy opiskelijan yksilölliselle ohjaamiselle ja palautteen antamiselle? Onko opetuksen tai tutkimuksen laatuun paneutumiselle aikaa? Tutkimuksemme kannalta olennaisin pohdinnan aihe

liittyy kuitenkin tutkimuksen, opetuksen ja opetussuunnitelmatyön välisen tasapainoilun maastoon. Millainen rooli opetussuunnitelman kehittämisellä on kiireisen yliopistotyön arjessa ja miten syvästi opetussuunnitelmatyössä ehditään pohtimaan opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista?

Kaikki nämä edellä esitetyt kysymykset muodostuvat relevanteiksi toki vasta silloin, kun määritellään, mikä on yliopiston tehtävä ja rooli yhteiskunnassamme. Millaiset arvoperustat määrittelevät yliopistokoulutustamme ja millaisia toimia haluamme vaalia tai edistää yliopistokoulutuksessa? Pidetäänkö esimerkiksi professoreiden ja opiskelijoiden henkilökohtaisia ohjaus- tai mentoimintasuhteita tarpeellisina? Onko professori-opiskelijasuhde ylipäänsä enää nyky-yliopiston toiminnan kannalta merkityksellistä? Laissa määriteltynä yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta ja tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (558/2009.) Päästäänkö näihin tavoitteisiin koulumaisesti massoittuneella yliopistolaitoksella? Opiskelija- ja opettajamäärien yhteydessä on paljon puhuttu myös akateemisen työn rasittavuudesta. Yliopistossa työskentelevien on selviydyttävä opetuksen ja tutkimuksen vaatimusten ristipaineissa, kuten jo edellisessä kappaleessa tuli todettua. (Esim. Aittola 2001, 112.)

Korkeakoulutuksen laajenemisen myötä korkeakouluun meneminen on osa usean suomalaisen koulutuspolkua. Osittain tämän vuoksi korkeakoulutukseen liitetään yhä vahvemmat odotukset koulutuksen laadun varmistamiseksi. (Rinne ym. 2012.) Esimerkiksi investointeja inhimilliseen pääomaan pidetään yleisesti tärkeimpinä ja kannattavimpina sijoituksina tietotalouden aikakautena. Lisäksi kansakunnan korkea osaamisen taso nähdään polkuna niin kansalliseen kuin kansainväliseenkin menestykseen. (Esim. Opetushallitus 2013.) Niinpä tehokkuus ja laatu näyttävät erityisen vahvoina tekijöinä, jotka ohjailevat korkeakoulujärjestelmää ja myös yliopistoa (Rinne ym. 2012, 16; Aittola 2001, 111–112). Näyttää siltä, että elämme vieläkin vahvaa tuloksellisuuskoktriiin aikaa yliopiston osalta. Olemmeko saavuttaneet huipun vai olemmeko vasta matkalla sinne? Millaisten käsitysten suuntaan olemme tulevaisuudessa menossa?

Vuonna 2010 astui voimaan uusi yliopistolaki (558/2009). Lain seurauksena myös yliopiston juridinen asema muuttui. Valtion omistamista julkisoikeudellisista laitoksista tuli itsenäisiä oikeushenkilöitä. Taloudellisen autonomisuuden lisäksi yliopistoille tuli myös suurempi vastuu toiminnastaan. Voidaan puhua myös yritysyliopiston synnystä, koska hallinnollisesti yliopistot lähentyivät merkittävästä yrityksiä ja liikelaitoksia. Esimerkiksi yliopiston hallitukseen oli nyt valittava vähintään 40 prosentin ulkopuolinen edustus, joista tuli valita myös hallituksen puheenjohtaja ja varapuheenjohtaja. (Rinne ym. 2012.) Rinteen ym. (2012, 56) mukaan lakiuudistuksella lisättiin niin sanottua linjajohtamista, joka käytännössä tarkoitti sitä, että rehtorien ja dekaanien valtaa lisät-

tiin kollegiaalisuuden kustannuksella sekä alempien johtajien (kuten entisten laitosten johtajat) lojaalisuutta varmistettiin rehtori-dekaani-laitosjohtaja -valitsemispolulla.

Yliopisto tänään

Yliopistoja on Suomessa uudistettu 2000-luvulla ja 2010-luvun vaihteessa rajusti rakenteellisesti Bolognan prosessiin liittyvien suositusten siivittämänä. Rakenteellisten uudistusten taustalla on ollut ajatus toiminnan laadun, kansainvälisen kilpailukyvyn ja vaikuttavuuden lisäämisestä. Näihin on pyritty leikkaamalla yliopistosektorin menoja ja virkoja sekä kohdentamalla voimavaroja tiettyihin painopistealueisiin, kuten uusien kasvualojen kehittämiseen ja huippututkimuksen edistämiseen. Laitoksia yhdistettiin ja muodostettiin suurempia tieteenalayksiköitä, jolloin myös johtamisen ja päätöksenteon rakenteet muuttuivat antaen rehtoreille ja yksiköiden johtajille ison päätösvalan. (Rinne ym. 2012.) Tutkimuksemme kontekstiyliopistossa, Tampereen yliopistossa, vanhat laitokset ja tiedekunnat järjestettiin yhdeksäksi tieteenalayksiköksi, jotka aloittivat toimintansa 1.1.2011. Yksikköuudistus oli osa kokonaisvaltaisempaa koulutuksen ja hallintomallin uudistusta. Vanhat koulutusohjelmat vaihtuivat uusiksi laaja-alaisiksi tutkinto-ohjelmiksi 1.8.2012. (Tampereen yliopiston koulutus uudistus, päivitetty 18.7.2014.)

Suurten rakenteellisten muutosten vanavedessä saapuivat kuitenkin yleisestä Suomen ja Euroopan taloudellisesta tilanteesta johtuvat huolenaiheet, mitkä ovat alkaneet näkyä myös suomalaisella korkeakoulutuksen kentällä. Vuonna 2015 valittu hallitus esitteli syksyllä 2015 hallitusohjelman, jossa se ehdotti 75 miljoonan euron leikkauksia korkeakoulujen hallintoon. Korkeakoulutettujen asiantuntijoiden ammattiliitto Akavan erityisalojen ja tämän jäsenyhdistys SPECIA:n kannanoton (2015) mukaan leikkausten toteutuessa korkeakoulujen perustehtävien opettamisen ja tutkimisen toteuttaminen vaarantuisivat. Akavan koulutuspoliittisen asiamiehen mukaan leikkausten toteutuessa hallinnolliset tehtävät siirtyisivät opetus- ja tutkimushenkilökunnalle, millä olisi suoria vaikutuksia opetukseen ja sen laatuun. Myöskään hallinnolliset tehtävät, kuten opetuksen kehittäminen, eivät tule vähenemään korkeakouluissa, vaikka hallinto henkilökunnan vakansseja purettaisiin. (Akavan Erityisalat ja Specia 1.9.2015.) Puhutut leikkaukset ovat herättäneet vastustusta luonnollisesti myös yliopistojen henkilökunnan ja opiskelijoiden keskuudessa. Huolenaiheena ovat suurten henkilöstövähennysten, opetuksen ja tutkimuksen heikentymisen lisäksi yliopistojen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden pysyvä vaurioittaminen (esim. Helsingin yliopisto 27.1.2016; Helsingin yliopisto 17.11.2015; Helsingin sanomat 15.6.2015)

Hallituksen kärkihankkeilla vuosille 2016–2018 halutaan uudistaa osaamista ja koulutusta vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Korkeakouluja kannustetaan profiloitumaan ja tiivistämään

keskinäistä yhteistyötä sekä kokoamaan isommiksi yksiköiksi tietynlaisia osaamisia. Korkeakoulutuksen ja elinkeinoelämän yhteistyötä on lisättävä innovaatioiden kaupallistamiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.9.2015) Myös Euroopan Unionin jo pitkäaikaisena tavoitteena on ollut muodostaa Euroopan yhtenäinen korkeakoulujärjestelmä, joka pystyisi parantamaan Euroopan kansainvälistä kilpailukykyä (Bolognan julistus 1999). Korkeakoulutukseen panostaminen nähdään siis niin Suomessa kuin Euroopassa avaimena kilpailukyvyn parantamiseen ja uusien innovaatioiden synnyttämiseen. Samaan aikaan kuitenkin suunnitellaan merkittäviä leikkauksia korkeakoulutukseen. Jo Jyrki Kataisen hallitus maalaili, että suomalaiset olisivat maailman osaavin kansa vuonna 2020 (Opetushallitus 2013). Koulutuksen kentällä näkemykset ovat näyttäneetkin jakautuneen hyvin ristiriitaisiin leireihin. Kansalaisten osaamispääomaan panostamisen lisäksi samaan aikaan vaaditaan taloudellisten resurssien ohjaamista tehokkaampaan käyttöön ja toimintojen yhdistämistä.

2.2 Case Tampere

Tutkimuksemme kannalta olennaista on avata korkea-asteen koulutuksen tilannetta erityisesti Pirkanmaalla ja Tampereella. Tällä hetkellä suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa on havaittavissa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyön lisäämisen eetosta. Opetus- ja kulttuuriministeriö onkin kehottanut vahvasti korkeakouluja tiivistämään yhteistyötä keskenään ja löytämään uusia yhteistyön väyliä. Niukat resurssit vaativat korkeakouluilta toimintojen järjeistämistä, mutta myös uusia avauksia tulevaisuuteen, jotta tutkimus- ja innovaatio toiminta olisi elinvoimaista (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.9.2015) Tampereella on kaavailtu huhtikuusta 2014 lähtien kolmen ison korkeakoulun (TAY, TTY, TAMK) yhdistämistä, tuttavallisemmin Tampere3 -hanketta, mikä sai alkunsa vuorineuvos Stig Gustavsonin selvitystyöstä (esim. Aviisi 26.5.2015). Myös muualla Suomessa tiivistetään yhteistyötä eri korkeakoulujen välillä, esimerkiksi Lapin yliopiston ja Lapin ammattikorkeakoulun välillä (Yle uutiset 18.11.2015).

Tampereen teknillisen yliopiston (TTY) rehtori Markku Kivikosken (Kivikoski 5/2015) mukaan kansallisesti merkittävän yhteistyöprojektin kautta on tarkoitus synnyttää uusi monialayliopisto, jonka painopistealueita tulisivat olemaan kansainvälisyys sekä yhteistyö työelämäsektorin kanssa. Myös Tampereen yliopiston uusi rehtori Liisa Laakso puhuu Tampere3 -hankkeen puolesta ja korostaa erityisesti kansainvälisen tutkimus- ja opetushenkilöstön rekrytoinnin parempaa toteuttamista (Yliopistoutiset 26.10.2015). Joulukuussa 2015 käydyssä keskustelutilaisuudessa Tampereen yliopistolla Tampere3 projektin johtoon valittu Tredean (Tampereen kaupunkiseudun elinkeino- ja kehitysyhtiö) toimitusjohtaja Päivi Myllykangas visioi Tampere3:a

muun muassa seuraavasti: Vuonna 2025 Tampere3 on uudenlainen oppimisympäristö, joka vetää puoleensa myös kansainvälisiä tutkijoita ja opiskelijoita. Uusi yliopisto tarjoaa joustavia opintopolkuja ja tutkinnot palvelevat monipuolisesti niin tieteen kuin työelämänkin tarpeita (ks. myös Valtioneuvosto 21.2.2016). Keskeisintä kuitenkin on uudenlaiseen tieteenalojen rajapintoja rikko-vaan huippututkimukseen investoiminen. (Tampere3 infotilaisuus 1.12.2015; Aviisi 30.9.2015; Tampereen yliopiston strategia 2016–2020.) Tavoitteena on siis luoda aivan uudenlainen eri toimijoiden, kuten kolmen eri korkeakoulun, työelämän ja tutkimuksen yhteistyöhön perustuva korkeakoulu.

Valtioneuvoston helmikuussa 2016 antamassa tiedotteessa ilmoitettiin uuden korkeakoulun muodoksi Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston muodostama säätiöyliopisto, jonka alaisuudessa ammattikorkeakoulu toimisi muodostaen yhden yhteisen strategisen kokonaisuuden. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen asetti valmistelemaan Tampere3 yliopistokonsernia kolme eri työryhmää, joiden tehtävä on tehdä helmikuuhun 2017 mennessä esitys säätiöyliopiston perustamisedellytyksistä sekä vaadittavista lakimuutoksista. Ministeri painottaa, että uudenlainen korkeakoulukonserni tähtää koulutuksen ja osaamisen laadun parantamiseen, ja että se edellyttää yhteistyön tiivistämistä. Tarkoituksena on synnyttää uudenlainen monialayliopisto, joka kehittää suomalaista yhteiskuntaa ja on kansainvälisesti kilpailukykyinen. Vahvuuksia uudella korkeakoululla ministerin mukaan olisivat monitieteisyys koulutuksessa ja tutkimuksessa, työelämää ja yhteiskuntaa palveleva laadukas tohtorinkoulutus sekä profiloitu kansainvälinen tieteellinen tutkimus. Vaikka ministeri peräänkuuluttaa kovasti työelämävalmiuksia kaikissa tutkinnoissa, ei uudessa yliopistossa ole tarkoitus koskea tutkintojärjestelmään. Ammattikorkeakoulututkinnot tulevat säilymään nykyisen lainsäädännön mukaisina ja yliopistotutkinnoissa taas painottuisi tutkimusperustaisuus. Opiskelijoille uudistus tarjoaa mahdollisuuksia ottaa laajemmin valinnaisia opintoja, sekä mahdollistaisi erilaisten korkeakouluopintojen tekemisen saman korkeakoulun sisällä, minkä taas katsottaisiin lyhentävän opiskelun kokonaiskestoa. (Valtioneuvosto 21.2.2016.)

Kuten usein suurten muutosten yhteydessä, myös Tampere3 -hankkeen ympärillä on käyty tiivistä keskustelua puolesta ja vastaan. Tampere3:n alkuvaihetta on muun muassa kritisoitu puutteellisesta avoimuudesta ja demokratiasta. Gustavsonin selvitystyön ja Tampere3 suunnitelmien tullessa julkiseen keskusteluun Tampereen kolmen korkeakoulun useat opiskelijajärjestöt yhdessä tekivät kannanoton (6.11.2014) korkeakoulujen rehtoreille ja hallituksille siitä, että selvitystyöhön ei ollut otettu mukaan kaikkia yliopistoyhteisön jäseniä (opettajia ja opiskelijoita), vaan suuria linjauksia oli tehty suljettujen ovien takana. Kannanotossa mainitaan, että selvitys korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä annettiin tiedoksi korkeakoulujen sisällä vain hetkeä ennen ulkoista tiedottamista (15.10.2014). Kannanotossa korkeakoulujen opiskelijayhdistykset ihmettelevät korkeakoulujen

johdon viestintätapaa, ja sitä miksi yliopistoyhteisön jäsenet jätettiin selvitystyön ulkopuolelle. Yliopiston johto argumentoi tähän, että selvitystyössä ei tehty mitään virallisia linjauksia, ja että avoimuus päätöksenteossa tulee lisääntymään jatkossa, jolloin koko yhteisön asiantuntemus otetaan myös huomioon. (Opiskelijajärjestöjen kannanotto 6.11.2014; Tamyn kannanotto 8.9.2014.)

Tampere3:n johdon vakaana pyrkimyksenä onkin tehdä prosessista mahdollisimman avointa osallistaen henkilökuntaa ja opiskelijoita sekä parantaa jatkuvasti viestintää prosessin etenemisestä. Tampere3 valmistelutyössä ja opetuspilottien suunnitteluryhmissä on mukana niin korkeakoulujen henkilöstöä kuin opiskelijajäseniä, ja hankkeesta on pidetty ja tullaan pitämään säännöllisin väliajoin tiedotustilaisuuksia kaikissa korkeakouluissa. (Esim. Tampere3 infotilaisuus 1.12.2015; Tampere3 opetuspilottien esittely 27.1.2016.) Yhdistämisprosessi etenee vauhdilla, ja opetuspilottien on tarkoitus käynnistyä hyvin monella koulutusallalla syksyllä 2016. Opiskelijoiden liikkumista korkeakoulujen välillä pyritään parantamaan ja ristiinopiskelun esteitä kaikin tavoin poistamaan. (Tampere3 opetuspilottien esittely 27.1.2016.)

Kivikosken (5/2015) mukaan uusi korkeakoulu olisi suomalaisessa kontekstissa ainutlaatuinen yhdistäen terveyden, tekniikan, yhteiskunnan sekä talouden ja johtamisen teemat opinto- ja tutkimuskokonaisuuksiksi (ks. myös Valtioneuvosto 21.2.2016). Kivikoski jatkaa edelleen, että perustutkimus ja opettajat, opiskelijat ja muu henkilökunta yhdessä voisivat oppimis- ja tutkimustyön ohella osallistua käytäntöjen kehittämiseen korkeakoulun sisällä. Tästä esimerkkinä voi mainita Hervannan kampuksen uuden Kampusareenan ensimmäisessä ja toisessa kerroksessa sijaitsevan aivan uuden tekniikan alan yliopistokirjaston, jonka uusissa oppimisympäristöissä on hyödynnetty uusinta tekniikkaa sekä arkkitehtuurisia ratkaisuja. Kirjaston ovat suunnitelleet yhdessä tekniikan- ja arkkitehtuurin opiskelijat, kirjaston henkilökunta sekä arkkitehtuurinlaitos. (Tevaniemi, Poutanen ja Lähdesmäki 2015.)

Kampusareenan uusi kirjasto ja sen suunnittelu ovat esimerkki mallista, jota Kivikoski (5/2015) pääkirjoituksessa kirjoittaa. Myös Tevaniemi jne. (2015) kirjoittavat yhteistyön tärkeydestä, koska kaikilla yliopistotoimijoilla on sama, yhteinen tavoite: Miten opiskelijat oppivat tehokkaimmin, oppimistulokset ovat hyviä ja samalla yliopisto pystyy kilpailemaan kansainvälisissä tutkimusjulkaisuissa sekä opiskelijatytyväisyyssmittareissa. Millaisia muutoksia korkeakoulukenttään onkaan tulossa tulevaisuudessa ja millainen on yliopistollisen koulutuksen rooli näissä muutoksissa?

2.3 Kansainvälisyys ja transnationaaliset toimijat korkeakoulupolitiikassa

Vuosituhanen vaihteessa solmitut kansainväliset sopimukset ja viitekehykset ovat vaikuttaneet suuresti suomalaiseen yliopistoon niin sisällöllisesti kuin rakenteellisestikin, kuten jo edellä toimme esille. Yksi merkittävimmistä tapahtumaketjuista korkeakoulupolitiikan saralla koko Euroopassa on ollut vuonna 1998 Sorbonnen julistuksesta käynnistynyt Bolognan prosessi, jonka Suomi allekirjoitti sen alkamisvuonna 1999. Erilaisia vaiheita ja osa-alueita sisältävän Bolognan prosessin tavoitteena on ollut muodostaa yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Tätä tavoitetta on tavoiteltu yhtenäistämällä tutkintoja vertailukelpoisimmiksi osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja opintopistejärjestelmän (ECTS) kautta sekä muodostamalla kaksiportainen tutkintojärjestelmä. Lisäksi liikkuvuuden esteitä on pyritty poistamaan ja kehittämään eurooppalaista laadunarviointia (Lehikoinen 2006; EHEA 1999.) Tutkinnonuudistus, jolloin ECTS -järjestelmä ja kaksiportainen tutkintojärjestelmä otettiin käyttöön, toimeenpantiin vuonna 2005 suomalaisessa korkeakoulutuksessa (Rinne ym. 2012).

Osana Bolognan prosessia Euroopan parlamentti ja neuvosto hyväksyivät vuonna 2008 Eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen (EQF=*European Qualifications Framework*), jonka tavoitteena on ollut helpottaa eri maiden välisten tutkintojen ja tutkintotasojen vertailemista sekä kansainvälistä liikkuvuutta. Viitekehyksessä määritellään kullekin koulutustasolle, yleissivistävä, ammatillinen sekä korkeakoulutus, erikseen, mitä opiskelija ymmärtää, tietää ja pystyy tekemään tason saavutettuaan. (Opetushallitus 2015.) Palaamme EQF-suosituksen sekä siitä johdetun Tutkintojen ja muun osaamisen kansallisen viitekehyksen (NQF=*National Qualifications Framework*) määritelmiin tarkemmin osaamisen käsitteen yhteydessä luvussa 4.3.

Nykypäivän korkeakoulutuksesta ja koulutuspolitiikasta puhuttaessa törmäämme usein myös erilaisiin transnationaalisiin toimijoihin. Transnationaalisuudella tarkoitetaan kansallisvaltioiden rajat ylittäviä prosesseja ja suhteita, joissa keskeisinä toimijoina ovat yleensä ei-valtiolliset toimijat. Tunnettuja transnationaalisia toimijoita ovat esimerkiksi WTO (*World Trade Organisation*), World Bank/IMF (*International Monetary Fund*), OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). Merkityksellistä näiden transnationaalisten toimijoiden toiminnassa on se, että vaikka ne eivät edusta valtioita itsessään, ovat ne muotoilemassa koulutuspoliittisia linjauksia, jotka ohjaavat kansallisvaltioiden koulutusjärjestelmien kehityssuuntia. (Moutsios 2009.) Tunnetuimpia esimerkkejä transnationaalisten toimijoiden vaikutuksista kansalliseen päätöksentekoon on OECD:n Pisa -testi, joiden maakohtaiset tulokset sijoitetaan vertailu- ja paremmuusasetelmaan suhteessa muihin testiin osallistuviin maihin.

Niinpä suomalaisen korkeakoulutuksen uudistusten ja muutosten lähtökohdat eivät ole vain kansallisissa pyrkimyksissä vaan mallia on haettu muun muassa OECD:n ja EU:n suosituksista. Tällaisten ylikansallisten toimien ja muutossuuntien seuraamisen johdosta Suomesta ja sen korkeakoulujärjestelmästä on tullut osa Euroopan korkeakoulualuetta (*European Higher Education Area*) ja Euroopan tutkimusaluetta (*European Research Area*). Suomalainen yliopistolaitos on lisäksi vahvasti integroitunut osaksi eurooppalaista yliopistopolitiikkaa ja sen tavoitteita esimerkiksi Euroopan kilpailukyvyyn kasvattamisessa suhteessa USA:han ja Aasiaan. (Rinne ym. 2012; Lehtikoinen 2006; Olsen 2007.)

Transnationaalisuus ja sen vaikutukset näkyvät nykypäivän korkeakoulutuksessamme myös talous-, tehokkuus- ja tuottavuusdiskursseina, jotka voidaan hahmottaa osaksi tuloksellisuusdoktriinin mukaista yliopistokäsitystä. Aika, jota nyt elämme, on usein kutsuttu uusliberalistiseksi aikakaudeksi, jossa valtioiden ja julkisen sektorin harjoittaman hallinnan tavaksi on noussut “uusi julkisjohtaminen” eli *New Public Management* (NPM). Hallinnan muuttuneen tavan yhteydessä on syytä ottaa huomioon transnationaalisten toimijoiden vaikutus esimerkiksi juuri NPM:n voimalliseen ajamiseen osaksi kansallisvaltioiden julkisia sektoreita ja niiden uudistamista. (Ball 2004; Ball 2001; Jauhiainen, Rinne, Tähtinen 2001.) Stephen Ballin (2004, 12) mukaan globaalia toimintapolitiikkaa tarkasteltaessa havaitaan monien kehittyneiden ja kehittyvien maiden hyvinvointijärjestelmissä muutoksia silloin, kun maiden julkisten sektoreiden organisaatiot ovat muuttuneet.

Siirtyminen kohti NPM:n mukaista hallintaa tapahtui Suomessa 1990-luvulla, kun OECD (1995) julkaisi raporttinsa “Siirtymäkaudella hallitseminen: Julkisen sektorin johtamisen uudistukset OECD-maissa”. Uutta johtamisen tapaa markkinoitiin laman jälkeiseen yhteiskuntaan julkisen sektorin toimintojen tehostamisen ja parempina niukkojen resurssien kohdentamisen keinoina, mitä on havaittavissa myös nykyisen Juha Sipilän hallituksen Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan valtion vuoden 2016 talousarvioesityksessä ja julkisen talouden suunnitelmassa 2017–2019 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 28.9.2015). *New Public Management* perustuu kolmeen avainelementtiin, joita ovat markkinamuotoisuus, johtajuus ja suoritusperusteisuus. Näillä pyrittiin vastaamaan professionalismia ja byrokratiaa vastaan (Ball 2001, 26–29.)

NPM:n mukaan julkisen sektorin organisaatioiden toiminnassa on keskityttävä parempaan tehokkuuteen, vaikuttavuuteen ja laatuun. Keskusjohtoisen johtamistyyliin sijaan valtaa tulee hajauttaa lähemmäksi tapahtuvaa toimintaa, jolloin päätökset voidaan tehdä lähempänä asiakasta ja paremmin voimavaroja kohdentamalla. Esimerkiksi yliopistoissa NPM:n kaltaista hallintatapaa on voimistettu viimeisimpien rakenteellisten uudistusten yhteydessä, kun laitoksia yhdistettiin ja muodostettiin suurempia tieteenalayksiköitä, jolloin johtamisen ja päätöksenteon rakenteet muuttuivat antaen rehtoreille ja yksiköiden johtajille suuremman päätösvallan. Vallan hajauttaminen

lähemmäs toimintaa on NPM:n mukaan mahdollistanut myös julkisen sektorin joustavuuden kehittymisen, jolloin vastaaminen nopeasti syntyviin muutoksiin ja tarpeisiin mahdollistuu. Palveluiden tuottamisessa on keskityttävä tehokkuuteen niin tulosten kuin kustannusten osalta, esimerkiksi kilpailuttamalla erilaisia palveluntarjoajia ja yksityistämällä julkisia palveluita. (Ball 2001; Hood 1991.)

NPM:n ja uusliberalismin henki transnationaalisten toimijoiden edistäminä on havaittavissa yliopistojen tehokkuuden ja tuottavuuden vaalimisena, kuten jo aikaisemmin on tullut esille. Esimerkiksi vuonna 1996 perustettiin Suomeen OECD:n suosituksesta korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA), jolla on nykyään merkittävä asema yliopistojen ja tieteenalojen arviointitoiminnan suunnittelemisessa ja kehittämisessä, esimerkiksi ulkoisten auditointien kautta. NPM:n mukainen hallinta suomalaisessa yhteiskunnassa ja sitä kautta yliopistossa on tuottanut Rinteen ym. (2012) mukaan yliopistolaitoksen, jonka kaiken toiminnan läpäisee kilpailu. Tällaisessa kilpailuyliopistossa tavoitellaan monipuolisempaa rahoituspohjaa, joustavaa reagointia toimintaympäristön muutoksiin, tutkimus- ja opetustoiminnan laadun ja vaikuttavuuden jatkuvaa vahvistamista, resurssien parempaa kohdentamista huippututkimukseen ja aloihin, jotka tuottavat innovaatioita (ks. myös Tampere3 infotilaisuus 1.12.2015). Myös yliopistojen rahoitus (Yliopistojen rahoitusmalli 2015, 526/2014) on määrätynyt hyvin suoritus- ja tavoiteperustaisesti. Valtion rahoitus määräytyy suhteessa laatuun, vaikuttavuuteen ja kansainvälisyyteen. Esimerkiksi yliopisto saa rahaa 55 opintopistettä suorittaneista opiskelijoista, suoritetuista alemmista ja ylemmistä korkeakoulututkinnoista, tohtorin tutkinnoista sekä tieteellisistä julkaisuista, joista saatavaa rahoitusta määrittävät myös julkaisufoorumien ranking -pisteitys. (Yliopistojen rahoitusmalli 2015.)

Kilpailukyky, kansainvälisyys ja taloudellinen hyvinvointi ovat keskeisiä termejä EU:n toimielinten asiakirjoja ja Suomen hallituksen ja Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja tarkastellessa. Esimerkiksi Euroopan komission (2011) Korkeakoulutuksen nykyaikaistamisen toimintasuunnitelmassa ja EHEA:n ministereiden Bukarestin konferenssin asiakirjassa (EHEA 2012) painotetaan, että Euroopan tulevaisuuden kehittymisen, kilpailukyvyn ja tietoyhteiskunnan onnistuneen rakentamisen keskiössä ovat yliopistot ja niiden opiskelijoiden ja opettajien kansainvälinen liikkuvuus, yhteistyö työelämän organisaatioiden kanssa sekä yhtenäisen korkeakoulutusalueen luominen. Euroopan alueen yliopistojen modernisointi on tärkeää Euroopan talousalueen hyvinvoinnin kannalta sekä Euroopan korkeakoulutusalueen näkyvyyden ja houkuttelevuuden lisäämisen kannalta. Bukarestin konferenssin mietinnössä (2012) todetaan, että Euroopan yliopistoissa on huima potentiaali opiskelijoiden suureen määrään viitaten, mutta samalla todetaan, ettei sitä ole parhaalla mahdollisella tavalla hyödynnetty. Esimerkiksi jo pelkästään bruttokansantuotteeseen katsomalla selviää, että Euroopan maat eivät käytä keskimäärin kahta prosenttia yliopistojen kehittä-

tämiseen, mikä olisi suositeltavaa. Sen sijaan USA:ssa yliopistojen rahoitukseen käytetään yli kaksi ja puoli prosenttia bruttokansantuotteesta ja Japanissa yli kolme prosenttia. (EHEA 2012.)

Merkittävimpänä toimenpiteenä yhtenäisen korkeakoulualan yhtenäistämisyrittämissä näyttäytyy Bolognan prosessi ja sen yhteydessä luotu ECTS -järjestelmä. Ministereiden mietinnössä (EHEA 2012, 3) todetaan, että osaamisen määritelmien ymmärtäminen ja esille tuominen osaamisperustaisen opetussuunnitelman kautta ja niiden syvälinen toteuttaminen on elintärkeää ECTS -järjestelmän ja tutkintojen yhdenvertaistamisen onnistumisessa: *“The development, understanding and practical use of learning outcomes is crucial to the success of ECTS, the Diploma Supplement, recognition, qualifications frameworks and quality assurance – all of which are interdependent.”* Valmistuneiden opiskelijoiden osaamisen tulisi myös paremmin vastata työelämän tarpeisiin. Tätä tulisi edesauttaa innovatiivisilla opetussuunnitelmilla, opetusmenetelmillä ja kouluttautumisen- ja uudelleen kouluttautumismahdollisuuksilla, jotka tukisivat enemmän opiskelijoiden työelämäosaamista (*employment-related skills*) alakohtaisemman osaamisen ohella. (Opetusministeriö 2007; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Osaamisesta, asiantuntijuudesta ja niiden välisistä yhtymäkohdista kerromme lisää luvussa 4.

3 OPETUSSUUNNITELMA

Kansallisia ja kansainvälisiä koulutuspoliittisia päätöksiä viedään koulutuksen käytännön tasolle opetussuunnitelman kautta. Tämän vuoksi onkin syytä määritellä mikä oikeastaan on opetussuunnitelma ja mihin sitä tarvitaan? Yksinkertainen, joskin hyvin mahdollinen näkemys opetussuunnitelmasta, on pitää sitä konseptina tai toimintasuunnitelmana, jossa ilmaistaan kaikkia koulutusta, opetusta, opiskelua ja oppimista ohjaavat säädökset (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 26). William Schubert on tiivistänyt opetussuunnitelman tarkoituksen taas siten, että opetussuunnitelma määrittelee itsessään sen mikä on tietämisen, kokemisen ja tarvitsemisen arvoista, mitä haluamme koulutuksen kautta välittää, jakaa ja edistää. Mitä siis pidämme arvokkaana ja miten haluamme, että ihmiset sen saavuttavat. (Schubert 2010, 15.) Shirley Grundy (1987, 5–39) taas näkee opetussuunnitelman kulttuurisena konstruktiona, jossa ilmentyvät erilaiset tiedonintressit ja käsitykset ihmisestä. Opetussuunnitelma voidaan nähdä myös eräänlaisena vallan välineenä välittää juuri sitä tietoa kuin halutaan opiskelijoiden oppimistuloksia kontrolloimalla. Toisaalta opetussuunnitelma voi toimia myös emansipatorisena käynnistäjänä, jolloin opiskelijan identiteettityö on opetussuunnitelman keskiössä. Tällöin muun muassa opiskelijan toimijuutta ja osallisuutta koulutukseensa pyritään vahvistamaan (esim. Barnett & Coate 2005; Kukkonen 2012; Annala, Linden & Mäkinen 2016). Tutkimuksemme kannalta mielenkiintoinen kysymys kuuluu: Millaisena opetussuunnitelman tarkoitus nähdään tämän päivän koulutuspolitiikassa ja koulutuksen kehittämisen yhteydessä?

Näemme, että opetussuunnitelma voi näyttäytyä monenlaisessa muodossa. Usein käsitämme opetussuunnitelman konkreettisimmin sen kirjoitetussa muodossa. Kirjoitettu opetussuunnitelma on kuitenkin vaatinut paljon suunnittelua ja keskustelua siitä, millaista koulutusta halutaan tarjota, mitä opiskelijan koulutuksen jälkeen tulisi osata ja miksi (esim. Kelly 2009; Annala & Mäkinen 2011.) Tästä opetussuunnitelman suunnittelusta puhutaan yleensä opetussuunnitelmatyönä tai opetussuunnitelman kehittämisenä. Opetussuunnitelma tulee viedä suunnitellusta ja kirjoitetusta muodostaan tietenkin myös käytännön tasolle. Opetussuunnitelmaa toteutetaan esimerkiksi kurssien ja opetuksen kautta. Se, miten opetussuunnitelman tavoitteet ovat käytännössä toteutuneet, onkin toinen kysymys. Tällöin voidaan puhua toteutuneesta opetussuunnitelmasta (esim. Kelly 2009).

Kellyn (2009, 6) mukaan suunniteltu opetussuunnitelma ei välttämättä koskaan saavuta täysin tavoitteita ja tarkoituksia opetuksessa, sillä opettajat ja opiskelijat tulkitsevat opetusta ja opetussuunnitelmaa aina omasta näkökulmastaan käsin. Tästä näkökulmasta katsottuna opetussuunnitelma onkin ihanne, jota tavoitellaan, mutta joka ei koskaan täysin toteudu.

Tutkimuksemme kannalta tärkeää on ottaa huomioon myös niin sanottu piilo-opetussuunnitelman (*hidden curriculum*) käsite. Koulutuksen virallisten tavoitteiden lisäksi koulutuksen myötä voidaan oppia ja välittää myös muita tietoja, taitoja, normeja, asenteita, rooleja ja niin edelleen, mitkä eivät ole kirjattuna opetussuunnitelmaan. Peruskoulun puolella paljon on puhuttu esimerkiksi sukupuoli- ja sosiaalisten roolien vahvistamisesta ja välittämisestä erilaisten piiloisten käytäntöjen ja opettajan toiminnan kautta (esim. Kelly 2009, Pinar 2004). Piilo-opetussuunnitelma voi olla myös erilaisia kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintatapoja, joiden mukaan toimitaan. Piilo-opetussuunnitelma onkin eräänlaista hiljaista tietoa ja sosiaalisia käytäntöjä, joita vain esimerkiksi tiettyyn yhteisöön ja koulutuslalle kuuluvat henkilöt omaavat. (Esim. Wenger 1998.)

Yliopistokoulutuksen yhteydessä piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen liitetään usein geneeriset taidot, joita myös yleisiksi työelämävalmiuksiksi voidaan kutsua. Geneeristen taitojen on ajateltu välittyvän opiskelijoille koulutuksen sisältöjen ohella muun muassa erilaisten kurssin suoritusmuotojen, tehtävien ratkaisutapojen ja oppimistilanteiden järjestämisen myötä. Yhä enemmän geneerisiä taitoja tai työelämävalmiuksia on alettu nostaa myös koulutuksen varsinaisiksi tavoitteiksi erilaisten hankkeiden ja koulutuspoliittisten linjausten myötä (esim. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008–2011; Opetusministeriö 2009; Futurex 2010–2014; OSPE -hanke 2012–2014; Opetusministeriö 2007; Opetusministeriö 2012) Geneerisistä taidoista puhumme lisää asiantuntijuuden kehittämisen yhteydessä luvussa 4.2.

Opetussuunnitelmaa on tutkittu aikojen saatossa hyvin paljon peruskouluasteella tai koulukasvatuksen parissa. Sen sijaan korkea-asteen saralla opetussuunnitelman ja siihen liittyvien merkitysten ja käsitysten tutkiminen on melko uutta (Annala & Mäkinen 2011, 105.) Opetussuunnitelma – luvussamme pohjustamme opetussuunnitelman käsitteen tarkastelua lyhyesti kahden tradition kautta, joita ovat curriculum- ja didaktiikka-diskurssi. Tämän jälkeen tuomme esille erilaisia perinteisiä ja kuuluisia opetussuunnitelman käsitteellistämisen tapoja. Nämä traditiot ja käsitteellistämisen tavat juontuvat opetussuunnitelmatutkimukseen koulukasvatuksen parista, mutta näemme niiden esille tuomisen välttämättömäksi, jotta voimme ymmärtää opetussuunnitelmaa käsitteenä ja sitä kautta myös korkeakoulutuksen kentässä. Lopuksi tuomme esille, miten opetussuunnitelmaa on tutkittu korkea-asteen koulutuksessa ja tarkastelemme uusimpia tutkimuksia opetussuunnitelman merkityksistä samaisessa kontekstissa. Teoreettinen viitekehysemme opetussuunnitelmasta

pohjustaa myöhemmin käsiteltävää osaamisen ja asiantuntijuuden käsitteistöä ja miten ne voidaan käsittää opetussuunnitelman kontekstissa.

3.1 Perinteiset opetussuunnitelma -diskurssit

Opetussuunnitelma-ajattelun päätraditioina tunnetaan angloamerikkalainen *curriculum*- ja saksalaiseen didaktiikkatraditioon kuuluva *lehrplan*-diskurssi. *Lehrplan*-diskurssissa on painotettu didaktiikan ytimessä olevaa kohdetta eli opettajan toimintaa. Opettajakeskeisyydestä ja siitä, kuinka pitää opettaa, *curriculum*-diskurssi on siirtynyt korostamaan oppimista ja oppijaa. (Autio 2010, 117.) Didaktiikka-ajattelun mukaan opetussuunnitelman ja koulutuksen tulee toimia oppiaineläh- töisen tiedon välittäjänä. Koulutuksen tehtävänä on tämän edellä mainitun tiedon välittämisen kei- noin sivistää ihmistä sosiaalistumaan yhteiskuntaan ja kansalaisuuteen. Didaktiikan mukaisen ajat- telun mukaan sivistyneisyyden ideaan kuuluu nimenomaan hyve- ja arvolähtökohtien välittäminen oppiainetietämyksen lisäksi. Sen sijaan *curriculum*-diskurssissa tietoa pyritään välittämään tietoa ilman arvosidonnaisuutta mihinkään tiettyyn suuntaan. (Autio 2010.)

Oppija nähdään *curriculum*-diskurssin mukaan kokonaisvaltaisesti kehittyvänä eli koulutuk- sessa ja sen järjestämisessä tulisi huomioida kaikki ne tekijät, jotka auttavat tai estävät oppimisen virallisten tavoitteiden saavuttamista, mutta koulutuksen tulisi mahdollistaa myös uusien asentei- den omaksuminen ja kokemusten saaminen (Dewey 2004/1929, 20–21; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995). *Curriculum*-diskurssin merkittävä taustateoreetikko John Dewey (2004/1929) näkee, että koulu ei voi toimia yhteiskunnasta eristettynä instituutiona, missä opiskellaan erillisiä oppiainesisältöjä riippumatta siitä, mitä koulun ulkopuolella tapahtuu, vaan koulu tulee avata yh- teiskunnalle. Koulu onkin oma pieni mikroyhteiskunta, jossa yhteiskunta näyttäytyy yksinkertais- tetussa muodossa. *Curriculum*-diskurssi huomioi myös informaalin oppimisen yhtenä oppimisen muotona koulussa. Deweyn ajattelussa korostuu oppijan oma aktiivinen toiminta oppimisen edelly- tyksenä (ks. myös Tyler 1949). Opetussuunnitelma toimii tieteenalojen tiedon välittäjänä, jotta voimme ymmärtää, miksi maailma on sellainen kuin on ja kuinka tietoa tässä maailmassa käyte- tään. Olennaista tiedossa on juuri se, miten sitä käytetään saadaksemme aikaan jotakin. (Dewey 2004/1929.)

Kuten *curriculum*-diskurssissa myös *lehrplan*-diskurssin keskiössä on ihmisen kokonaisval- tainen kasvu. *Curriculum*-diskurssi, etenkin tänä päivänä, lähestyy kuitenkin tätä seikkaa sen kaut- ta, mitä ihmisen tulisi osata tai tietää, kun *lehrplan*-ajattelu lähestyy aihetta siitä näkökulmasta, miksi ihmisen pitäisi tulla kasvatuksen kautta (Autio 2010.) Tero Autio (2010, 122) kirjoittaa, että nyky-yhteiskunnassa ja koulutuksessa termi ”kasvatus” on korvautunut suoritusperustaisesti värit-

tyneellä termillä ”oppiminen”. Tällainen käsitteellinen muutos on tapahtunut samaan aikaan uusliberalistiseen aikakauteen siirryttäessä. Suoritusperustaisuuteen nojaavassa oppimisessa tärkeintä ovat ennalta määritettyjen tehtävien tai tavoitteiden suorittaminen mahdollisimman tehokkaasti. Autio kritisoi, että suoritusperustaista oppimista ihannoiva koulutus johtaa esimerkiksi kapealaiseen tutkimukseen, jossa korostetaan organisaatioista nousevia ammatillisia ja työelämäkeskeisiä intressejä koulutuksen ja yhteiskunnallisten, arvoihin kiinnittyvien, kysymysten sijaan (Autio 2010, 122–123.) Aution hengessä voidaankin kysyä, millaisia kasvatuksellisia arvoja tutkimuksemme keskiössä oleva osaamisperustainen opetussuunnitelma välittää korkea-asteen koulutuksessa vai välittääkö ollenkaan?

3.2 Opetussuunnitelman käsitteellistämisen tavat

Näiden perinteisten opetussuunnitelman perustavanlaatuisen näkemystraditioiden lisäksi opetussuunnitelmatutkimuksen parissa on tutkittu jo useiden vuosikymmenien ajan opetussuunnitelman taustalla vaikuttavia erilaisia moraalisia, poliittisia ja ideologisia tavoitteita. Tunnetuimpia ja useimmiten käytettyjä opetussuunnitelman käsitteellistämisen tapoja tässä tutkimusperinteessä ovat *syllabus*, *product*, *process* ja *praxis*. Näiden lähestymistapojen kautta perustellaan lähestymistavalle ominaisesti pohja, mille opetussuunnitelma perustuu ja millaisena se nähdään, eli esimerkiksi miten tieto ja oppiminen määritellään sekä millaisia rooleja tai asemia eri toimijat koulutuksen piirissä saavat. (Annala, Linden & Mäkinen 2016, 171–173.) Korkeakoulutuksen kontekstissa näkemykset opetussuunnitelmasta vaihtelevat paljon, kuten muun muassa Johanna Annalan, Jyri Lindenin ja Marita Mäkisen (2016) tuore selvitystyö osoittaa. Seuraavaksi tarkastelemme, mitä opetussuunnitelman perinteiset käsitteellistämisen tavat ovat ja kuinka ne näkyvät tämän päivän korkeakoulun opetussuunnitelmatutkimuksessa ja -näkemyksissä.

Syllabus

Opetussuunnitelman näkeminen syllabuksena liittyy luvun kolme alussa esitettyyn näkemykseen opetussuunnitelmasta eräänlaisena toimintasuunnitelmana. Tämä toimintasuunnitelma sisältää kaiken sen tiedon, mikä on katsottu tärkeäksi välittää tai opettaa tuleville sukupolville. Syllabuksella voidaan tarkoittaa esimerkiksi opetusohjelmaa, johon on kirjattu kaikki kurssit sisältöineen, mitä vuoden aikana voi suorittaa. Syllabus voi viitata myös kurssin tenttikirjalistaan, jonka kirjat tulee lukea kurssin aikana. Opetussuunnitelman kehittäminen muodostuu haasteelliseksi, jos se nähdään pelkästään syllabuksena, koska tällainen näkemys opetussuunnitelmasta keskittyy pienten yksi-

tyiskohtaisten asioiden muuttamiseen isojen kokonaisuuksien kehittämisen sijaan. Syllabus näkemys onkin hyvin pelkistetty ja yksitasoinen näkemys opetussuunnitelmasta. (Kelly 2009, 2–4.)

Product

Product-lähestymistavassa opetussuunnitelma nähdään eräänlaisena välineenä tuottaa halutuilla tiedoilla ja taidoilla varustettuja ihmisiä. *Product*-näkökulmaa edustaa Ralph Tyler ja hänen opetussuunnitelmateoriaansa eli Tylerin rationaali. Tylerin rationaalin mukaan koulutuksen ja opetuksen suunnittelussa on neljä peruseriaa. Nämä peruseriat ovat: 1. oppimiselle asetettujen tavoitteiden määrittely (*clarification of purpose*), 2. oppisisältöjen määrittely, millä asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa (*selection of learning experiences*), 3. opetuksen järjestäminen oppimisen kannalta tehokkain menetelmin (*the organization of learning experiences*) sekä 4. oppimisen arviointi suhteessa tavoitteisiin (*the assessment of progress toward the attainment of the school's objectives*) (Tyler 1949, 1; Stufflebeam 1989, 200.) Tylerin rationaali syntyi useita vuosia kestäneen ja 30 peruskoulua (secondary school) sisältäneen *Eight-Year Study* (1934–1942) opetussuunnitelmatutkimuksen myötä, jossa huomattiin, että opettajilla ei ollut yleistä, rationalisoitua lähestymistapaa opetussuunnitelman kehittämiseen, mitä voisi hyödyntää myös opetuksen järjestämisen arviointiin ja päivittämiseen (Stufflebeam 1989, 200–201). Tyler näkee, että rationaali on universaali malli, jota voidaan hyödyntää kaikenlaisessa oppimisessä ja sen järjestämisessä (Tyler 1949).

Tylerin näkemys korostaa asetettujen tavoitteiden merkitystä ja koulutuksen organisoimista siten, että ne voidaan mahdollisimman tehokkaasti saavuttaa. Myös tavoitteiden arviointi korostuu Tylerin rationaalissa yhtenä koulutuksen kehittämisen elinehtona. William Pinarin näkemyksen mukaan Tylerin teoriassa tavoitteet (*objectives*) on sidottu niiden mittaamiseen ja arviointiin niin tiukasti, että opettamisen sijaan voidaankin puhua tavoitteiden toimeenpanosta. Tämä johtaa muun muassa siihen, että niin sanottu akateeminen tai intellektueli vapaus opettamisesta häviää. (Pinar 2011.) Toisin sanoen opettaja joutuu ottamaan opetussuunnitelman annettuna eli hän ei pääse osallistumaan tavoitteiden tai kurssien sisältöjen muodostamiseen vaan hänen osakseen jää lähinnä opetusmenetelmien valitseminen. Annettu opetussuunnitelma voidaan katsoa jonkin asiantuntijatahon muotoilemaksi asiakirjaksi, jota opiskelijan ja opettajan on noudatettava ilman, että he ovat itse päässeet osallistumaan sen tekemiseen. Vaarana tavoitelähtöisessä opetussuunnitelma näkemyksessä on myös se, että opiskelusta tulee ulkoisesti ohjautunut prosessi, jolla tavoitellaan vain opintosuorituksia tai mahdollisimman tehokkaita opetusmenetelmiä välittämättä sisäisesti motivoituneesta oppimisprosessista, vuorovaikutustaidoista tai identiteetin kehityksestä. (Kukkonen 2011, 95–97.) Aution (2010, 118) mukaan välineellistyneessä oppimisen näkemyksessä, mitä Ty-

lerin rationaali edustaa, on suodatettu pois kasvatuksen sisällään pitämät muun muassa moraaliset, filosofiset, poliittiset ja kulttuuriset näkökulmat.

Tylerin opetussuunnitelmateoriasta voimme huomata yhteneväisyyksiä tämän päivän eurooppalaiseen ja suomalaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun, jossa korostuvat puheet resursseista, tehokkuudesta, laadusta ja osaamisesta sekä niiden tehokkaasta mittaamisesta (esim. Autio 2010, Kiilakoski ja Oravakangas 2010). Kuten tutkimuksemme alkuosuudessa toimme esiin, esimerkiksi EU:n asettamista koulutuspoliittisissa linjauksissa korostetaan, että eurooppalaisen koulutuksen tulisi tuottaa enemmän huippuosaamisella varustettuja innovatiivisia kansalaisia, jotka pystyvät toiminnallaan tekemään EU:sta kilpailukykyisen maanosan (esim. EHEA 2015; 2012; Euroopan komissio 2011). Yhteneväisyyksiä Tylerin ja tämän päivän koulutuksesta käytävän puheen välillä löytyy myös siitä, että koulutuksen tulisi siis välittää sellaisia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia, joita tarvitaan jatkuvasti muuttuvassa maailmassa.

Process

Opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä myös prosessin (*process*) näkökulmasta. William Pinar, William Reynolds, Patrick Slattery ja Peter Taubman näkevät, että opetussuunnitelma on eräänlainen symbolinen konsepti, joka pitää sisällään erilaisia institutionaalisia merkityksiä, arvoja ja tavoitteita (Pinar ym. 1995, 847). Pinar (2004) näkee myös, että opetussuunnitelman kautta vanhempi sukupolvi valitsee, mitä he haluavat uusille sukupolville välittää (ks. myös Tyler 1949; Kelly 2009). Symbolisesti määrittynyt opetussuunnitelma syntyy monimutkaisten neuvottelujen tuloksena, esimerkiksi kirjallinen opetussuunnitelma on syntynyt monien erilaisia merkityksiä sisältävien neuvottelujen tuloksena. Nämä neuvottelut ovat jatkuvasti käynnissä olevia prosesseja, joissa korostuvat näkemykset opetussuunnitelman perustavanlaatuisista ideoista ja tarkoituksista. Pinar näkee, että opetussuunnitelma jatkuvasti kehittyy opettajien, opiskelijoiden ja ulkopuolisten intressitahojen kokemusten kautta ja näiden kokemusten vuoropuhelussa. Opetussuunnitelmassa välittyvät myös esimerkiksi historiallisesti, poliittisesti ja sosiokulttuurisesti värittyneet perinteet tai aikomukset. (Pinar 2004, 185–186.) Opetussuunnitelma pitää sisällään siis myös eettisiä ja moraalisia kysymyksiä, joista eri tahot käyvät keskustelua joko tiedostaen tai huomaamattaan.

Toisin kuin Tyler, Pinar näkee, ettei koulutuksen tavoitteena ole tuottaa vain tehokkaita ja taitavia ihmisiä työelämän käyttöön, mitkä läpäisevät erilaisia standardisoituja tai muita tavoitteiden toteutumista mittaavia testejä. Opetussuunnitelman ja koulutuksen tavoitteena on sen sijaan saada opiskelijat arvioimaan tietoa ja sen suhdetta maailmaan sekä ymmärtämään yhteiskuntaa ja sen historiallisesti rakentunutta luonnetta. Ymmärtämisen kautta voimme kasvaa kansalaisiksi, jotka

pyrkivät kohti demokraattista yhteiskuntaa yhdessä muiden ihmisten kanssa heitä kunnioittaen ja rohkaisten. (Pinar 2004, 187–188.) Pinar ym. tiivistävät jatkuvasti kehittyvän ja monimutkaisten neuvottelujen opetussuunnitelman osuvasti: “Curriculum ceases to be a thing, and it is more than a process. It becomes a verb, an action, a social practice, a private meaning, and public hope. Curriculum is not just the site of our labor, it becomes the product of our labor, changing as we are changed by it” (Pinar ym. 1995, 848).

Praxis

Kun Pinar kumppaneineen (1995) kuvailee opetussuunnitelmaa itsessään monimuotoisena, -arvoisena ja erilaisten merkityksiä sisällään pitävänä neuvoteltuna artefaktina, Shirley Grundy näkee opetussuunnitelmalla olevan myös emansipatorinen luonne (1987). Tässä lähestymistavassa opetussuunnitelma kehittyi toiminnan ja reflektion dynaamisessa suhteessa. Opetussuunnitelman kehittämisessä tulisi jatkuvasti arvioida sitä, mikä on arvokasta ja jos jotain tulee muuttaa niin miksi. (Grundy 1987; Annala ym. 2016, 172.) Jos ajattelemme opetussuunnitelmalla olevan emansipatorinen ulottuvuus, on sen edesautettava opiskelijaa vapautumaan vääristyneistä näkemyksistä tai ennakkoluuloista. Vääristyneillä näkemyksillä tai ennakkoluuloilla Grundy tarkoittaa sellaisia näkemyksiä maailmasta tai olemassa olost, jotka palvelevat syrjiviä, dominoivia tai yksipuolisia intressejä.

Käytännön tasolla emansipatorisen opetussuunnitelman toteuttaminen tarkoittaa lähtökohtaisesti opettajien ja opiskelijoiden yhdessä luomia oppimistilanteita, joissa rajoittavista näkökulmista ja rakenteista pyritään vapautumaan muodostamalla yhteistoiminnan kautta uutta tietoa. Oppiminen ja sitä kautta ennakkokäsityksistä vapautuminen tapahtuu jatkuvassa toiminnan ja itsereflektion vastavuoroisessa suhteessa. (Grundy 1987, 18–19.) Grundyn näkemyksestä voimmekin havaita paljonkin yhtäläisyyksiä esimerkiksi kriittiseen ja osallistavaan pedagogiikkaan, missä oppiminen lyhyesti sanottuna perustuu siihen, että kaikki osapuolet (opettajat ja opiskelijat) rakentavat yhdessä uutta tietoa oppimistapahtuman kautta ja tulevat ymmärretyksi omista lähtökohdistaan käsin.

Emansipatorinen opetussuunnitelmakäsitys näyttää keskittyvän juuri siihen, miten opetus tulisi järjestää ja minkälaisia oppimistapahtumia tulisi luoda. Tässä opetussuunnitelmakäsityksessä huomio näyttää olevan opetussuunnitelman toteuttamisessa, kun taas esimerkiksi Tylerin rationaali pitää erityisen tärkeänä opetussuunnitelman tarkkaa tietosisältöjen suunnittelua ja arviointia. Miksi Grundyn näkemys ei ole sitten vain opetusmetodinen tai oppimisnäkemys? Kuten aikaisemmin tuli todettua, Grundy näkee opetussuunnitelman sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona. Niinpä opetussuunnitelman muotoutumista ohjaavat siitä neuvottelevien tahojen erilaiset tiedonintressit.

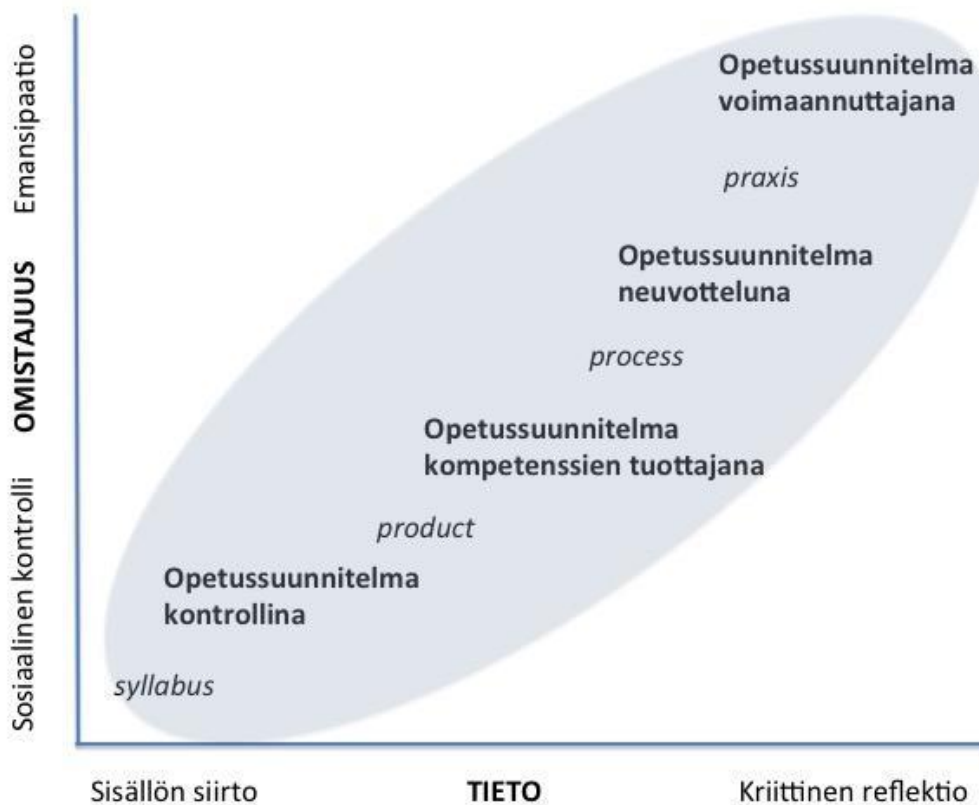
Tiedonintressien kautta määrittyvät näkemykset ihmisistä ja maailmasta. Yksi tiedonintresseistä on emansipatorinen tiedonintressi, mikä on ehkä myös hankalimmin ymmärrettävissä. Toisaalta Grundy (1987) ei kiistä, etteikö opetussuunnitelma voisi sisältää useita eri tiedonintressejä. Esimerkiksi tekninen tiedonintressi voi näyttäytyä opetussuunnitelmassa tarkkojen tavoitteiden määrittelynä eli mitä osaamista, tietoa tai taitoa opiskelijalla tulisi olla kurssin suoritettuaan ja mitä hän tarvitsee työelämässä. Käytännöllinen eli praktinen tiedonintressi voisi opetussuunnitelmassa näkyä siten, että pyritään ymmärtämään ympäristöämme, jotta voimme toimia siinä esimerkiksi eettisesti hyväksytyllä tavalla. Emansipatorisella tiedonintressillä viitataan siis maailman ymmärtämiseen ja rajoittavasta, perinteen ohjaamasta ajattelusta vapautumiseen itsereflektion kautta (Grundy 1987, 5–20.)

3.3 Opetussuunnitelman ymmärtäminen korkea-asteen koulutuksessa

Palataan takaisin tämän päivän korkeakoulutukseen ja niihin määritelmiin, joita opetussuunnitelma siellä saa. Tutkijat Annala, Linden ja Mäkinen keskittyivät viimeisen 10 vuoden aikana (2004–2013) julkaistuihin artikkeleihin ja kuinka niissä opetussuunnitelmaa lähestytään ja määritellään yliopistokoulutuksessa. Tutkimuksen kohteeksi valikoitui loppujen lopuksi 62 kansainvälistä artikkelia RHEA (*Research into Higher Education Abstracts*) tietokannasta. Opetussuunnitelma sai monenlaisia määritelmiä ja sitä saatettiin käyttää synonyyminä myös opetukselle, ohjelmalle, aika-aulutetuille aktiviteeteille ja kurssin toteuttamiselle (Annala ym. 2016, 175). Tutkimuksessa kerättyä aineistoa lähestyttiin perinteisillä opetussuunnitelman käsitteellistämisen tavoilla *syllabus*, *product*, *process* ja *praxis*, joita aikaisemmin avasimme. Artikkeleista kuitenkin ilmeni, että käsitykset opetussuunnitelmasta ovat moninaisia ja päällekkäisiä. Tutkijat päätyivätkin laajentamaan näitä perinteisiä opetussuunnitelman käsitteellistämisen tapoja teoreettisimmiksi kokonaisuuksiksi, jotka pitävät sisällään opetukseen, oppimiseen, valtasuhteisiin ja rooleihin liittyviä suhteita. (Annala ym. 2016.)

Artikkelit jakautuivat kahteen orientaatioon opetussuunnitelmaa tarkastellessa, joita olivat tieto (*knowledge*) ja omistajuus (*ownership*). Tiedolla tutkijat viittaavat tiedon luonteeseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Tiedosta puhuttaessa skaalan toisessa päässä tiedon ajatellaan olevan siirrettävissä sisältöjen ja taitojen (*skills*) muodossa. Toisessa päässä taas tieto nähdään enemmän suhteessa opiskelijoiden kriittiseen reflektioon, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Tieto nähdään siis dynaamisena ja sellaisena, mitä myös opiskelijat voivat luoda. Omistajuudella taas tarkoitetaan toimijuutta ja valtasuhteita, jotka näyttäytyvät opetussuunnitelmasta puhuttaessa. Opetussuunnitelmaa saatettiin lähestyä artikkeleissa yhtäältä opiskelijoiden oppimistulosten kontrolloinnin näkökulmas-

ta (ks. Tyler 1949). Tässä näkökulmassa opetussuunnitelmaa määrittävät yliopiston ulkopuolelta tulevat intressit, kuten esimerkiksi poliittiset ja työelämän näkökulmat. Opiskelijat nähdään pikemminkin koulutuksen kohteena kuin itsenäisinä toimijoina (ks. myös Kukkonen 2011). Toisessa näkökulmassa opiskelijoiden toimijuudelle ja osallisuudelle on annettu enemmän tilaa. Opetussuunnitelman emansipatorinen luonne korostuu, kun tiedon ajatellaan olevan dynaamisessa liikkeessä olevaa ja jatkuvan kriittisen reflektoinnin kohteena. (Annala ym. 2016, ks. myös Kukkonen 2011; Grundy 1987) Alla olevassa kuviossa on havainnollistettu, miten opetussuunnitelmakäsitteet näyttävät suhteessa tietoon ja omistajuuteen Annalan ja kumppaneiden mukaan.



KUVIO 1. Yliopiston opetussuunnitelma (muokattu Annala ym. 2016, 174).

Opetussuunnitelma näyttäytyi tutkimuksessa kontrollin välineenä silloin, kun opetussuunnitelman ajateltiin sisältävän sellaista tietoa, joka olisi arvokasta ja näin ollen siirrettävä tuleville sukupolville. Tällöin valta välitettävien tietojen ja taitojen määrittelyssä oli esimerkiksi akateemisella opetussuunnitelmatyöhön osallistuvalla henkilökunnalla, poliittisilla päättäjillä tai työelämän edustajilla. Joissakin artikkeleissa opetussuunnitelma nähtiin erityisesti erilaisten kompetenssien tuottajana.

Tässä näkemyksessä opetussuunnitelman tuli olla joustava ja työelämärelevantti, jotta opiskelijoita pystyttäisiin paremmin integroimaan jo opiskeluvaiheessa työelämään. Osaamistavoitteiden tai oppimistulosten vaatimusten täyttäminen nähtiin erityisen tärkeänä, jotta koulutus pystyy vastaamaan nopeasti muuttuvan maailman vaatimuksiin. Opiskelijoiden, mutta myös opettajien mahdollisuus vaikuttaa oman osaamisen muodostamiseen ja työhönsä näyttää kuitenkin pienenevän, koska valta opetussuunnitelman suhteen on siirtynyt yhä enemmän esimerkiksi markkinaorientoituneille vaatimuksille. (Annala ym. 2016.)

Opetussuunnitelma käsitettiin joidenkin artikkelien mukaan neuvotteluna (Annala ym. 2016). Tässä näkemyksessä korostuvat hyvin paljon samanlaiset seikat kuin opetussuunnitelma prosessina (*process*) käsityksessä. Opetussuunnitelma on siis eräänlainen symbolinen konsepti, joka pitää sisällään erilaisia institutionaalisia merkityksiä, arvoja ja tavoitteita (Pinar ym. 1995, 847). Opetussuunnitelma kehittyy jatkuvien neuvottelujen tuloksena, kuten opettajien, opiskelijoiden ja ulkopuolisten intressitahojen kokemusten kautta ja näiden kokemusten vuoropuhelussa (Pinar 2004, 185–186.) Tällöin niin tieto kuin valta-asetelmat ovat myös neuvoteltavissa. Opetussuunnitelma voimaannuttamisen tai niin sanotusti valtauttamisen keinona edustaa Annalan ja kumppaneiden (2016) mukaan laajempaa näkemystä opetussuunnitelmasta, johon kuuluvat kulttuuriset näkökulmat tasa-arvosta, oikeudenmukaisuudesta ja sukupuolisista normeista.

Se, miten opetussuunnitelma käsitetään tai mitä sen ajatellaan välittävän tai tavoittelevan, on sidoksissa aina historian ja nykyisyyden aikaan ja kontekstiin. Jokaisessa kontekstissa vallitsevat esimerkiksi erilaiset valtasuhteet niin yksilöiden, ryhmien kuin instituutioidenkin välillä. (Grundy 1987, 6; Annala ym. 2016, 173.) Opetussuunnitelman käsitteellistämisen tavat eivät ole toisiaan poissulkevia ja ne voivat näyttäytyä myös samanaikaisesti opetussuunnitelmaa tarkastellessa (Annala ym. 2016, 174). Esimerkiksi kirjoitettu opetussuunnitelma voi näyttäytyä syllabuksena, johon on kirjattu tutkinnon rakenne ja siihen kuuluvat kurssit ja samaan aikaan kirjoitetun opetussuunnitelman takana voidaan käydä jatkuvaa opetussuunnitelman kehitystyötä (*process*) opettajien ja opiskelijoiden kesken.

Opetussuunnitelmatutkimuksen kentässä voidaan huomata, että huomio erilaisissa näkemyksissä on vaihdellut aikojen saatossa. Eero Ropo, Jyri Linden, Eija Syrjäläinen ja Veli-Matti Värri (2001, 8) esittävät, että on kuitenkin havaittavissa, että huomio rationaalisesta ja tehokkaasti tavoitteisiin pyrkivästä opetussuunnitelma-ajattelusta on siirrytty yhä enemmän siihen suuntaan, että opetussuunnitelman tulisi tukea ihmisen identiteetin rakentumista osaamisen ja tiedon yksilöllistämisen kautta. Poikkeavan näkemyksen ainakin korkea-asteen koulutuksen suhteen esittävät Ronald Barnett ja Kelly Coate, joiden mukaan nykyisin korkeakoulutuksessa on unohdettu sekä opettaja että opiskelija oppivana ihmisenä (Barnett & Coate 2005, 6–8). Myös Harri Kukkonen (2012,

153) esittää, että markkinaorientoituneen ja osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan siirtyminen on keskittänyt huomion yhä enemmän opetuksen sisältöihin, tavoitteisiin ja niiden arviointiin, kun taas pedagogiset kysymykset ovat jääneet taka-alalle. Kukkosen (2012) mukaan opetussuunnitelmamalleissa tulosten, standardien ja osaamisen käsitteiden jalkoihin ovat jääneet termit, kuten refleksiivisyys ja yhteisöllisyys. Kysymys kuuluukin, voiko opetussuunnitelma olla yhtä aikaa markkinaorientoitunut ja opiskelijan identiteettityötä tukeva?

Barnett ja Coate (2005) korostavat, että tieteen- ja oppialan sisältöjen välittämisen lisäksi opetussuunnitelmalla tulisi olla iso merkitys opiskelijoiden asiantuntijuuden ja identiteetin kehittymisen kannalta. Tutkijat peilaavat asiantuntijuuden ja tiedon karttumista käsitteiden tietäminen (*knowing*), taitaminen (*action*) ja oleminen/identiteetti (*being*) avulla. Tietämisellä tarkoitetaan koulutuksen tietoperustaa ja ydinsisältöjä. Taitaminen taas viittaa koulutuksen myötä saavutettavaan osaamiseen, taitoihin tai oppimistuloksiin, jotka voivat olla niin näkyviä taitoja, kuten ohjelmointitaidot tai näkymättömiä, kuten kriittisen ajattelun taidot. *Being*-käsite on käännetty suomeksi esimerkiksi olemiseksi, identiteetiksi tai identiteettityöksi (Annala & Mäkinen 2011, Kukkonen 2012). Tässä tutkimuksella viittaamme *being*-käsitteellä identiteettiin ja identiteettityöhön.

Opetussuunnitelman identiteettityön (*being*) ulottuvuus on keskiössä asiantuntijuuden kasvua ajatellessa. Asiantuntijaksi kehittymisen kannalta olennaista on, että opetussuunnitelmalla päästäisiin vaikuttamaan opiskelijan koko persoonan kehittymiseen näin myös tiedot ja taidot omaksutaan kestävämmiin. (Barnett & Coate 2005.) Tätä ajatusta puoltaa myös Kukkosen malli moniulotteisesta opetussuunnitelmasta, joka kehitettiin koulutusalat ylittäväksi opetussuunnitelman kehittämisen pohjaksi ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Kukkosen (2012) malli mukailee myös Barnettin ja Coate (2005) tietämisen, taitamisen ja identiteetin jakoa. Kukkosen (2012, 166–167) kehittämässä moniulotteisen opetussuunnitelman mallissa identiteettityö on samalla tietojen ja taitojen työstämisestä, mutta identiteettityö edellyttää myös koulutusalaan riippumattomien valmiuksien, kuten refleksiivisyyden, itseluottamuksen, kriittisen ajattelun sekä yhteisöllisyyden tukemista opetussuunnitelman kautta. Palaamme asiantuntijuuden kehittymiseen opetussuunnitelma-ajattelun yhteydessä tarkemmin luvussa 4.2.

Kukkosen (2012) moniulotteisen opetussuunnitelmamallin avulla haluttiin luoda siis uusi ammatti- ja koulutusalat ylittävä opetussuunnitelman perusrakenne, jonka keskiössä on oppiva ihminen. Kukkosen (2012) tutkimuksen tavoitteena oli myös edesauttaa eri toimijoiden ja koulutusalojen yhteistyötä opetussuunnitelmien kehittämisessä. Opetussuunnitelman rakentuminen tulisi Kukkosen (2012) mukaan näyttäytyä eräänlaisena sivutuotteena kestävästä uudenlaisesta pedagogista kulttuurista rakentaessa, johon vahvasti liittyy eri koulutusalojen ja toimijoiden yhteistyö. Kukkosen tutkimus liittyy osaksi tämän päivän koulutuksellisia diskursseja, joissa korkeakoulujen ja oppialo-

jen yhteistyön eetos saa paljon huomiota. Myös Tampereelle kaavailussa uudessa korkeakoulussa tavoitteena on: ”...synnyttää Tampereelle kansainvälisesti arvostettu työelämää ja suomalaista yhteiskuntaa kehittävä monialainen yliopisto”, jonka vahvuuksia on juuri koulutus- ja tutkimusalojen monitieteinen ja monialainen yhdistäminen (Valtioneuvosto 21.2.2016). Se, miten yhteistä, uudenlaista pedagogista kulttuuria ja opetussuunnitelmatyötä uuden korkeakoulun myötä lähdetään toteuttamaan, jää vielä nähtäväksi.

On mielenkiintoista huomata, että opetussuunnitelman käsitteellistämisen kentässä näyttäytyvät samaan aikaan hyvin filosofiset ja ideologiset ihanteet siitä, mitä opetussuunnitelman tulisi edustaa, mutta myös korkeakoulutuksen ulkopuolelta tulevat paineet tehostaa ja rationalisoida koulutusta. Vaikka huomio opetussuunnitelmatutkimuksessa olisikin siirtynyt enemmän opiskelijälähtöisemmäksi muun muassa emansipaation, osallistamisen ja toimijuuden kaltaisten termien johdatamana, on julkisella sektorilla ja koulutuksessa yhä enemmän otettu käyttöön yritysmaailmasta juontuvia käytänteitä jo 1990-luvulta lähtien. Esimerkiksi juuri uusi julkisjohtaminen toi julkisen sektorin ja sitä kautta myös koulutuksen kenttään yhä enemmän ajatuksia strategisesta johtamisesta ja suunnittelusta, toiminnan tehostamisesta ja vähäisten resurssien paremmasta hyödyntämisestä tulosjohtamista unohtamatta.

2000-luvun alusta lähtien on hahmotettavissa enenevässä määrin teknologiset-taloudellisen tiedon ja kielenkäytön omaksumista koulutuspolitiikassa ja koulutuksen yhteiskunnallisessa diskursissa (esim. Kiilakoski & Oravakangas 2010, 7–10, Kukkonen 2012). Jatkuvasti tapetilla ovat jo pidemmän aikaa olleet puheenaiheet koulutuskustannusten hallinnasta, mutta koulutuksen tavoitteena on silti tuottaa parhaalla osaamisprofiililla varustettuja työntekijöitä elinkeinoelämän tarpeisiin (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 7–10). Grundyn (1987) tapaan voisikin kysyä minkälaisille arvoille ja uskomuksille ihmisistä ja maailmasta koulutukselliset käytäntömme perustuvat? Mikä asema kriittisellä ajattelulla ja emansipatorisella tiedonintressillä on korkeakoulutuksessa? Kukkonen (2012, 154) korostaa, että olisi yhä tärkeämpää kysyä, mikä opetussuunnitelma on ja mitä sen tulisi sisältää rajautumatta tiettyihin oppiaineisiin tai koulutusaloihin. Opetussuunnitelma voidaankin käsittää filosofisena viitekehyksenä, joka ei ole oppiaineesta riippuvainen.

Korkea-asteen koulutuksen opetussuunnitelmaa näyttävät ohjaavan erilaiset sisäiset ja ulkoiset päämäärät (ks. Bernstein 1996). Sisäisillä päämäärillä tarkoitetaan, että opetussuunnitelma muotoutuu opetettavan tieteenalan ja oppialan sisältöjen kautta (mt.). Sisäisiä päämääriä voivat olla myös erilaiset organisaation sisällä vallitsevat toimintatavat ja käytänteet opetussuunnitelman kehittämisessä (Annala & Mäkinen 2011, 106). Ulkoiset päämäärät opetussuunnitelmassa taas tarkoittavat opetussuunnitelman rakentamista korkeakoulun ulkopuolelta tulevien normien ja odotus-

ten, kuten esimerkiksi työelämän osaamisvaatimusten pohjalta (Bernstein 1996; Annala & Mäkinen 2011).

Kukkonen (2011) puhuu samankaltaisesta jaottelusta jo edellä mainitun annetun ja rakentuvan opetussuunnitelman keinoin. Opetussuunnitelman ulkoisia päämääriä muistuttaa käsitys opetussuunnitelmasta annettuna eli esimerkiksi opetussuunnitelman laatiminen, arviointi ja kehittämisvastuu on koulutusorganisaation ulkopuolisten virkamiesten, hallinnon ja elinkeinoelämän edustajilla. Tällöin opetussuunnitelma on rakentunut hyvin taylorilaisen ideologian mukaan, jossa opettajille ja opiskelijoille jää rooli opetussuunnitelman tiedon välittäjinä ja omaksujina. Rakentuva opetussuunnitelma taas kehittyy korkeakoulun omien yhteisöjen jäsenten asiantuntemuksen kokemusten ja yhdessä tekemisen kautta. (Kukkonen 2011, 95–98.) Opetussuunnitelmaan liittyvän toiminnan, kuten opetuksen keskiössä ovat vuorovaikutus, yhteistyö ja identiteettityö (mt.; Grundy 1987; Barnett & Coate 2005).

Barnett ja Coate (2005, 6) toteavat, että opetussuunnitelman pitäisi olla korkeakoulutuksen keskiössä ensinnäkin jo siitä syystä, että korkea-asteen koulutuksen käy läpi yhä useampi nuori aikuinen omalla koulutuspolullaan (ks. myös Rinne ym. 2012). Opetussuunnitelman kautta korkeakoulutus laitetaan käytäntöön. Toiseksi opetussuunnitelma auttaa ymmärtämään korkeakoulutuksen merkitystä yhteiskunnassamme. Koulutuksella annamme opiskelijoille valmiuksia toimia alati monimutkaistuvassa maailmassa. He tulevat vaikuttamaan tulevaisuuden yhteiskuntaamme ja maailmaan. (Barnett & Coate 2005, 6–7; 25–26.) Grundy (1987, 7) toteaaakin, että kun tarkastelemme opetussuunnitelmaa, tulee meidän katsoa sen ulkoisen pinnan sisäpuolelle. Minkälaisia uskomuksia ja arvoja löydämme opetus- ja oppimiskäytäntöjen sekä institutionaalisten toimintatapojen takaa. Toisin sanoen, se millaisina uskomukset ihmisistä ja maailmasta näyttäytyvät meille, määrittävät sitä, millaisia koulutuksellisia käytäntöjä sisällytämme opetussuunnitelmaan. (Grundy 1987, 5–7; Barnett & Coate 2005, 25–26.) Opetussuunnitelmaan kuuluvat aina valinnat kurssiin sisältyvistä aiheista ja näkökulmista ja arvioinnista. Nämä valinnat määrittävät millaisia arvoja, tietoja ja taitoja opiskelijoiden halutaan oppivan ja millaisiksi ihmisiksi he kasvavat. (Barnett & Coate 2005, 25–26.)

4 ASIANTUNTIJUUTTA, OSAAMISTA JA OSAAMISPERUSTAISUUTTA

Edellä puhuimme jo hiukan opetussuunnitelman merkityksestä opiskelijoiden asiantuntijuuden ja identiteetin kehittymisessä. Näyttääkin siltä, että asiantuntijuuden ja identiteetin kehitys ovat aina jonkinlaisessa suhteessa toisiinsa nähden. Koulutuksen ja opetussuunnitelman yhteydessä puhutaan myös osaamisesta ja siitä mitä opiskelijoiden tulisi osata jonkin koulutuksen suoritettuaan. Osaamispuhetta opetussuunnitelman kehittämisen parissa on lisännyt myös osaamisperustaisen opetussuunnitelman käyttöönotto korkea-asteen koulutuksessa. Tämä pistää pohtimaan osaamisen käsitteen syvällisempää merkitystä ja teoriataustaa. Seuraavaksi tutustumme asiantuntijuuden ja osaamisen käsitteisiin, missä suhteessa ne ovat toisiinsa ja perehdymme tarkemmin siihen, kuinka opetussuunnitelman kehittämisen yhteydessä opiskelijoiden asiantuntijuuden ja identiteetin rakentuminen voidaan nähdä. Lopuksi kartoitamme millaisia tulkintoja osaamisperustainen opetussuunnitelma saa ja mitkä näkemykset sen taustalla vaikuttavat.

4.1 *Asiantuntijuus*

Asiantuntijuus ja osaaminen saavat monia määritelmiä ja ne vaihtelevat aina sen mukaan minkä koulutusmuodon, työelämän tai sosiaalisen yhteisön kontekstissa liikutaan. Asiantuntijuuden käsite on hyvin monimuotoinen ja sitä on teoretisoitu paljon esimerkiksi työelämän tutkimuksessa (esim. Salminen 2015; Collin 2007; Isopahkala-Bouret 2005; Helakorpi 2005; Kaunis & Ångström 1999), mutta myös koulutuksen tutkimuksessa (esim. Tynjälä 2010; Mäkinen & Olkinuora 1999; Tynjälä & Nuutinen 1997). Suomalaiset tutkijat usein erottavat asiantuntijuuden ja eksperttisuuden toisistaan, kun englanninkielessä sana *expert* on usein rinnastettu tarkoittamaan juuri asiantuntijaa. Asiantuntijuutta on melko vaikea erottaa myöskään osaamisesta, sillä usein osaaminen sisältyy tavalla tai toisella asiantuntijuuteen tai esiintyy sen kanssa rinnakkaisena terminä. Se, mitä termejä suositaan, näyttää olevan kiinni kunkin kirjoittajan mieltymyksistä. Tämän päivän koulutusta ja työelämää koskevassa keskustelussa suositaan hyvin paljon osaamisen termiä sen eri muodoissa. Tutkimuksemme kannalta on kuitenkin olennaista avata asiantuntijuudesta ja osaamisesta käytävää teo-

retisointia ja keskustelua, sillä opetussuunnitelman kehittämisen taustalla vaikuttavat aina näkemykset halutusta ja tavoiteltavasta asiantuntijuudesta ja osaamisesta.

Yliopistolaissa (558/2009) ja linjauksissa määritellyt korkea-asteen koulutuksen ja varsinkin yliopistokoulutuksen tehtävät koskevat korkeimman tutkimuksen ja opetuksen järjestämistä sekä opiskelijoiden kasvun tukemista, jotta he yliopiston ohella voivat parhaansa mukaan palvella suomalaista yhteiskuntaa (ks. myös Opetusministeriö 2012). Usein jopa itsestään selvänä asiana pidetään sitä, että yliopiston tehtävä on kouluttaa asiantuntijoita. Asiantuntijaksi ei kuitenkaan kasveta yhdessä yössä vaan se on jatkuvasti muotoutuva, elämän mittainen prosessi, minkä voidaan katsoa alkavan korkeakoulutuksesta (Jakku-Sihvonen 2005). Asiantuntijuus tulisi siis käsittää enemmän toimintatapana kuin henkilön ominaisuutena (Tynjälä 1999). Päivi Tynjälä ja Jatta Nuutinen (1997) ovat sitä mieltä, että asiantuntijuus kehittyy myös informalisti niin sanotuissa sekundaariympäristöissä formaalin tai instituutioihin liitettävän oppimisen ulkopuolella. Yliopistokontekstissa he mainitsevat näiksi oppimisympäristöiksi kohtaamiset eri asiantuntijoiden kanssa, järjestötoiminnan niin vapaa-ajan kuin tieteenalan puolelta sekä opiskelun ja työssä käymisen yhdistämisen. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 192)

Meille asiantuntijuus hahmottuu laajempaan, eräänlaista kasvuprosessia kuvaavana, käsitteenä, joka pitää sisällään erilaisia osaamisen alueita. Päivi Tynjälä ja Anita Nuutinen (1997, 184) ovat taas määritelleet asiantuntijuuden korkeakoulutuksessa korkeatasoiseen tietämiseen perustuvaksi osaamiseksi. Opiskeluaikana opiskelijoille rakentuu asiantuntijuuden pohja, mutta asiantuntijuus muotoutuu pääosin työuran aikana (ks. myös Mäkinen ja Olkinuora 1999). Asiantuntijatyö on muuttuvaa, joten yliopistokoulutuksen tehtävä on antaa valmiuksia opiskelijoille jatkuvaan uudelleen oppimiseen, kriittiseen ja reflektiiviseen ajatteluun sekä yhteistyö- ja kommunikointitaitoihin. (Tynjälä & Nuutinen 1997.) Asiantuntijaksi kasvu on pitkäkestoinen prosessi, mitä kertoo muun muassa Futurex Expert -hankkeessa selvitetty korkeakoulutettujen täydennyskoulutustarpeet (Klemelä & Palonen 2012). Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen loppuraportin mukaan taas korkeakouluopiskelijan asiantuntijuuteen kuuluu oman alan laaja-alainen hallinta sekä kyky kehittyä ammattilaisena (Kullaslahti & Yli-Kauppila 2014, 200).

Asiantuntijuuden kehittymisen prosessissa asiantuntijuuden eri tietalueet sulautuvat toisiinsa (Tynjälä & Nuutinen 1997). Päivi Tynjälä (2010, 83) määrittää asiantuntijuuden muodostuvan neljästä osatekijästä, jotka ovat teoreettinen tieto, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto. Jarkko Mäkinen ja Erkki Olkinuora (1999, 295) kirjoittavat asiantuntijuuden kehittymisestä samantapaisesti, mutta kolmella eri tasolla tapahtuvasti. Näitä tasoja ovat tietoperusta, käytännön toimintavalmiudet sekä työyhteisön toimintakulttuuriin liittyvä osaaminen. Näissä edellä mainituissa tutkimuksissa teoreettinen tieto tai tietoperusta muodostuvat

yleensä kirjojen tai luentojen pohjalta. Se sisältää siis kaiken olennaisen sisällöllisen oppiainetiedon, jota koulutuksen läpikäyneen tulisi hallita. Käytännön tieto tai toimintavalmiudet kehittyvät tekemisen kautta ja se voi olla usein myös niin sanottua hiljaista tietoa, mitä vain esimerkiksi tiettyllä työ- tai opiskeluyhteisöllä on. Itsesäätelytiedolla Tynjälä (2010) tarkoittaa itsensä sekä omien oppimis-, työskentely- ja toimintatapojen tuntemista. Sosiokulttuurinen tieto kasvaa osallistumalla yhteisön toimintaan ja oppimalla yhteisön toimintatapoja ja kirjoittamattomia sääntöjä. Sosiokulttuuriseen tiedon alueeseen liittyy myös työvälineiden käyttämiseen liittyvä osaaminen. (Tynjälä 2010; Mäkinen & Olkinuora 1999.)

Sosiokulttuurinen tieto, työyhteisön toimintakulttuuriin liittyvä osaaminen sekä toisaalta myös kokemuksellinen tieto voivat olla myös hiljaisen tiedon omaksumista ja hallintaa. Veijo Huotarin (2004) mukaan hiljainen tieto perustuu asiantuntijan oman alan ja instituution kulttuuristen sääntönmukaisuuksien tuntemiseen ja ymmärtämiseen. Olennaista asiantuntijuuteen kasvamisessa on tällaisen kulttuurisen, hiljaisen tiedon tietoinen reflektointi ja sen merkityksen pohdinta. Näin asiantuntijan on mahdollista arvioida institutionaalisen tiedon merkityksellisyyttä ja toimivuutta. Huotarin mukaan asiantuntija perustaa käytännön ratkaisunsa ja intuitiivisen toiminnan juuri hiljaiselle tiedolle, joten on tärkeää pohtia sääntöjen mielekkyyttä ja niiden takana olevia arvoja. Hiljainen tieto voikin todentua omaksuttujen toimintarutiinien viisautena. Toisaalta hiljaisella tiedolla on myös ei-kielellinen tasonsa, jonka seurauksena hiljaista tietoa voidaan jakaa vain yhteisten kokemusten kautta, jolloin hiljaisessa tiedossa on kyse ”tekemisen taidosta ja osaamisen vaistosta” (Huotari 2004, 425).

Seppo Helakorpi (2005) on avannut asiantuntijuuteen ja osaamiseen liittyviä käsitteitä erityisesti ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Vaikka näkökulma on ammatillisen osaamisen puolelta, on hänen teoretisoinnissaan hyvin paljon samankaltaisuuksia edellä mainittujen asiantuntijuuden jaotteluiden kanssa. Ammatillinen osaaminen on toisaalta myös vaatimuksena joillakin tiettyyn ammattiin valmistavilla yliopistokoulutuksilla, kuten lääkäri- tai psykologikoulutuksella. Asiantuntijuudessa Helakorven mukaan yhdistyvät tiedot, taidot, osaaminen ja kokemukset. Asiantuntijan vankka teoreettinen tietopohja yhdistyy käytännön osaamiseen, kun asiantuntija soveltaa tehtävää tiettyihin vaatimuksiin. Osaaminen viittaa ihmisen valmiuksiin ja kykyihin sekä niiden soveltamiseen sosiaalisissa tilanteissa, kuten työelämässä. Helakorpi liittyy osaamiseen ja asiantuntijuuteen myös hiljaisen tiedon, joka muodostuu asiantuntijuuden kehittämisprosessin kautta (ks. myös Tynjälä 2010; Huotari 2004). (Helakorpi 2005.)

Helakorven (2005, 155) mukaan asiantuntijan osaaminen muodostuu neljästä eri osa-alueesta. Eri osa-alueet on nähtävä kuvauksellisena keinona, sillä todellisuudessa osaaminen on kokonaisuus ja tilanteen mukaan vaihtelee, mikä osaamisalue painottuu kullakin hetkellä. Nämä neljä osaami-

sen ja asiantuntijuuden osa-alueita ovat *substanssiosaaminen, työyhteisöosaaminen, kehittämisoosaaminen, ja kehitymisosaaminen*. (Helakorpi 2005, 155–156.) Substanssiosaaminen pitää sisällään työn edellyttämät ammattitaitovaatimukset eli ydinosaamisen. Helakorven substanssiosaamisen näkemys kuvaa mielestämme enemmän taitoja kuin tietoa. Esimerkiksi Tynjälä (2010) katsoo substanssiosaamisen taas oppialan keskeisen teoreettisen tiedon hallinnaksi. Helakorpi liittää substanssiosaamisen luokkaan kuuluvaksi myös työelämän pelisäännöt sekä tietyille ammattikunnalle yhteiset toimintasäännöt, kuten esimerkiksi eettiset normit tutkijoille. Substanssiosaamisesta on myös työntekijän kyky toimia vaihtelevissa tilanteissa ja soveltaa niihin tarpeelliseksi näkemäänsä tietoa. (Helakorpi 2005, 156.)

Työyhteisöosaaminen on tiimityö-, vuorovaikutus- ja johtamistaitoja (Helakorpi 2005, 156). Asiantuntijuuteen kuuluu yhteistoimintaosaamista, kuten verkostojen ylläpitämistä sekä yhteydenpitoa asiakkaisiin ja yhteistyöyrityksiin. Kehittämisoosaaminen liittyy organisaation toimintatapojen sisäistämiseen sekä se on valmiutta niiden kehittämiseen. Kehitymisosaaminen erotuksena kehittämisoosaamiseen puolestaan viittaa työntekijän itsensä kehittämiseen ja jatkuvaan oppimiseen. Asiantuntijan työ on entistä enemmän itsensä johtamista, ja omaa asiantuntemustaan voi kehittää esimerkiksi seuraamalla alan kehitystä ja uusinta tietoa sekä osallistumalla koulutuksiin. (Mt.) Myös Tynjälän (2010) näkemys asiantuntijan itsesäätelytiedosta vahvistaa asiantuntijuuden kehittymistä edellyttävää jatkuvaa halua oppia ja omien oppimis-, työskentely- ja toimintatapojen tuntemista.

Tynjälä ja Nuutinen (1997) ovat kuvanneet asiantuntijuutta myös viidestä tiedon lajin näkökulmasta. Ensimmäinen on deklaratiivinen eli kirja- ja faktapohjainen tieto. Toisena korkean tason asiantuntijuuteen kuuluu faktatiedon syventäminen käsitteellisen tiedon sekä käsitteellisten mallien kautta. Metoditietous on kolmas asiantuntijuuden tiedonlaji. Proseduraalinen tieto eli taidot muodostavat neljännen osan asiantuntijuudesta. Viides tiedon laji on omien oppimis- ja ajattelutaitojen tunnistaminen, mikä luetaan myös metakognitiivisiin-, reflektointi- sekä itsesäätelytaitoihin. Asiantuntijuuteen kuuluu omat tavoitteet asiantuntijan uralla sekä arvot ja etiikka, joiden pohjalta toimii asiantuntijana. Asiantuntija reflektoi ja arvioi toimintaansa ja sen pohjana olevia arvoja. (Tynjälä & Nuutinen 1997.)

Akateeminen asiantuntijuus

Yliopisto-opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisestä puhuttaessa voidaan käyttää myös termiä akateeminen asiantuntijuus. Akateeminen asiantuntijuus ei sinänsä eroa kovinkaan paljon asiantuntijuudesta, mutta se saa tiettyjä akateemiseen maailmaan liitettyjä piirteitä. Akateemisella asiantun-

tijuudella tarkoitetaan lyhykäisyydessään taitoa soveltaa tieteellistä tietoa käytännössä sekä muodostaa ongelmista tutkimuksen kohteita. Akateemisen asiantuntijuuden teoreettinen tai formaalinen tietoperusta tarkoittaa, että asiantuntija hallitsee kohteen monipuolisesti sekä syvällisesti ja pystyy näin kuvaamaan ja jäsentämään ongelmatilanteen. (Jakku-Sihvonen 2005.) Asiantuntijuuteen liittyy myös praktinen alan hallinta eli tiedon, teorioiden ja käsitteiden hyödyntäminen erilaisissa konteksteissa ja erilaisten ongelmien kanssa (ks. myös Tynjälä 2010; Helakorpi 2005; Mäkinen & Olkinuora 1999). Praktinen tieto on omakohtaista ja kehittyy toiminnassa (ks. myös Tynjälä 1999). Akateemisen asiantuntijan teoreettinen tietoperusta kehittyy yliopistojen tutkimukseen perustuvasa opetuksessa. Praktisen alan hallinnan saavuttaminen on pidempi prosessi ja kehittyminen jatkuu yliopistosta työelämään siirryttäessä. Teoreettisen tiedon soveltamista tulee voida harjoitella monenlaisissa ympäristöissä ja tietoa reflektoida monipuolisesti, jotta voidaan saavuttaa laaja-alainen hallinta käytännössä. (Jakku-Sihvonen 2005.)

Mäkinen ja Olkinuora (1999) esittävät artikkelissaan turkulaisten korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä asiantuntijuudesta. Tulokset ovat osa laajempaa Olkinuoran johtamaan projektia, *Research Program on Development of Academic Expertise*. Eri alojen opiskelijoilta kysyttiin kahta tärkeintä ominaisuutta tai valmiutta oman alan asiantuntijuudessa. Tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousivat tutkimuksessa yhteistyötaidot ja sosiaalisuus, kun tuloksia ei varioitu alakohtaisesti. Tiedollinen asiantuntemus sekä oman alan teoreettinen osaaminen olivat toiseksi tärkeintä opiskelijoiden näkemyksen mukaan asiantuntijuudessa. Näitä seurasivat tiedon soveltamistaidot, näkökulmien laaja-alaisuus, jatkuva kehittymishalu, kriittisyys, luovuus sekä sopeutumiskyky. Kun muuttajaksi otettiin opiskelijoiden koulutusala, tärkeimmät asiantuntijuuteen liitettävät ominaisuudet pysyivät samoina, mutta niiden tärkeysjärjestys vaihteli alakohtaisesti. Tutkimus antaa viitteitä valikoitujen alojen opiskelijoiden näkemyksistä asiantuntijuuteen liittyvistä ominaisuuksista. Näkökulmana ovat kuitenkin opiskelijoiden näkemykset eikä tutkimuksessa huomioitu niitä todellisia kvalifikaatioita, joita asiantuntijat työssään tarvitsevat. (Mäkinen & Olkinuora 1999.)

Akateemiseen asiantuntijuuteen nähdään kuuluvan myös yleiskvalifikaatioita, joihin Jakku-Sihvosen (2005) mukaan kuuluu esimerkiksi suullinen ja kirjallinen viestintä, tietotekniikkataidot, asiantuntijan työmotivaatio, uskomukset ja käsitykset, yhteistyötaidot, yhteistyökumppaneiden kulttuurien ymmärtäminen, kyky tehdä analyysejä, kyky oppia ja soveltaa tietoa käytäntöön, kyky hahmottaa kokonaisuuksia sekä laaja yleissivistys. (Jakku-Sihvonen 2005.) Edellä mainittujen yleiskvalifikaatioiden voidaan katsoa myös työelämävalmiuksia tai geneerisiä taitoja, mitä avaamme myöhemmin lisää. Myös Mäkisen ja Olkinuoran (1999, 291) mukaan alasta riippumattomaan akateemiseen asiantuntijuuteen kuuluvat tietotyössä tarvittavat tietotekniset valmiudet,

joustavuus sekä tiedon prosessointitaidot. Entistä tärkeämpään asemaan tietotyössä ovat nousseet sosiaaliset taidot sekä verkostojen luominen. (Mäkinen & Olkinuora 1999, 291.)

4.2 Asiantuntijuuden kehittyminen ja opetussuunnitelma

Se, miten asiantuntijuuden kehittämisestä ajatellaan korkea-asteella, vaatii väistämättä opetussuunnitelman ja sen ympärillä pyörivien toimintojen tutkimista. Pelkkä rationaalinen ja tuloksiin painottuva näkökulma (ks. Tyler 1949) opetussuunnitelmaan tukee osaltaan asiantuntijuuden kehittymistä esimerkiksi koulutuksen tietosisältöjen ja ydinaineksen hallinnan osalta, mutta se ei niinkään itsessään anna välineitä kriittiseen ajatteluun ja itsereflektointiin, mitä Barnett ja Coate (2005) pitävät asiantuntijuuden kehittymisen kannalta hyvin tärkeänä. Kokonaisvaltainen asiantuntijuuden kehittyminen vaatii siis myös emansipatorista ja dynaamista ymmärrystä opetussuunnitelmasta, missä heijastuvat yksilön identiteetin kehittymistä ja arvoja koskevat lähtökohdat (esim. Grundy 1987; Pinar ym. 1995; Barnett & Coate 2005; Annala & Mäkinen 2011.)

Asiantuntijuuden kehittymistä opetussuunnitelman näkökulmasta tarkastellessa Tynjälän ja Nuutisen (1997) ajatus reilun viidentoista vuoden takaa on hyvin relevantti myös tämän päivän yliopistokoulutusta ajatellessa. Heidän mukaan koulutus valmistaa huonosti asiantuntijuuden kehittymiseen, jos opiskeltavat asiat on pilkottu erillisiksi kokonaisuuksiksi. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ensin opiskellaan käsitteitä ja faktatietoa, jonka jälkeen siirrytään teoreettisempiin näkökulmiin ja viimeisenä koulutuksessa opetellaan asiantuntijatyössä tarvittavia taitoja. Heidän mukaansa esimerkiksi erillisten metodikurssien oppi voi olla kurssille hyvinkin relevanttia tietoa, mutta tiedon soveltaminen toisessa yhteydessä ei välttämättä onnistu. (Tynjälä & Nuutinen 1997.) Mäkinen ja Olkinuora (1999, 291) ovat kritisoineen yliopistokoulutuksen tuottamaa tietoa liikkumattomaksi tiedoksi (*inert knowledge*), jota valmistuneet eivät pysty hyödyntämään käytännön työelämän ongelmatilanteissa. Ratkaisuksi ongelmaan Tynjälä ja Nuutinen (1997) ehdottavat uusien opetusmenetelmien käyttöä, kuten ongelmaperustaista opetusta, jossa asiantuntijuuden eri osa-alueet sisältyisivät samaan kurssiin. Mäkinen ja Olkinuora (1999) ovat samaa mieltä Tynjälän ja Nuutisen (1997) kanssa siitä, että yliopistollisessa koulutuksessa tulisi yhdistyä enemmän alakohdattainen sisältöoppi sekä yleisten valmiuksien, kuten kriittisyyden ja yhteistyötaitojen, opiskelu.

Barnett ja Coate (2005) peilaavat asiantuntijuuden kehittymistä kolmen opetussuunnitelmaan liitettävän käsitteen kautta. Näitä käsitteitä ovat, kuten aikaisemmin luvussa kolme mainitsimme: tietäminen (*knowing*), taitaminen (*action*) ja oleminen/identiteetti (*being*). Koulutuksen tulisi siis tukea asiantuntijuuden kehittymistä näiden kolmen rajapinnan kautta. Tietämisellä tarkoitetaan siis koulutuksen tietoperustaa ja ydinsisältöjä ja taitamisella viitataan koulutuksen myötä saavutetta-

vaan osaamiseen, taitoihin tai oppimistuloksiin. Tietäminen ja taitaminen eivät itsessään ilman aktiivista ja tietoista subjektia ole merkityksellisiä. Barnettin ja Coaten näkemyksen mukaan koulutuksen tulisi huomioida opiskelija aktiivisena oppijana, joka jo on jotakin ja tulee joksikin koulutuksen myötä. (Barnett & Coate 2005.) Keskitymmme siis erityisesti *Being*-käsitteeseen ja ajatukseen siitä, että identiteettityön tulisi olla asiantuntijaksi kasvamisen ytimessä (ks. myös Annala & Mäkinen 2011). *Being*-käsitteellä Barnett & Coate (2005) viittaavat yksilön olemisen tapaan, subjektiiviteettiin, persoonaan, taipumuksia, itsetuntemuksen kehittymiseen. Opiskelijan tuntemus siitä, kuka on tai millaiseksi haluaa kehittyä, on siis yhteydessä moninaisissa suhteissa akateemiseen tietämiseen ja taitamiseen. Opetussuunnitelman kehittämisessä tulisi Annalan ja Mäkisen (2011) mukaan ottaa huomioon identiteetti tarkoituksellisesti muovautuvana eikä annettuna.

Opetussuunnitelman identiteettityön (*being*) ulottuvuus on siis keskiössä asiantuntijuuden kasvua ajatellessa. Asiantuntijaksi kehittymisen kannalta olennaista on, että opetussuunnitelmalla päästäisiin vaikuttamaan opiskelijan koko persoonan kehittymiseen näin myös tiedot ja taidot omaksutaan kestävämmiin. (Barnett & Coate 2005.) Kukkosen (2012) moniulotteisen opetussuunnitelman mallissa identiteettityö nähdään koulutusalaista riippumatta opetussuunnitelman keskiössä. Kukkosen (2012) malli mukailee myös Barnettin ja Coaten (2005) tietämisen, taitamisen ja identiteetin jakoa. Kukkosen (2012, 166–167) kehittämässä moniulotteisen opetussuunnitelman mallissa identiteettityö on samalla tietojen ja taitojen työstämistä, mutta identiteettityö edellyttää myös koulutusalaista riippumattomien valmiuksien, kuten refleksiivisyyden, itseluottamuksen, kriittisen ajattelun sekä yhteisöllisyyden tukemista opetussuunnitelman kautta.

Esimerkki asiantuntijaksi kasvamisen huomioimisesta opetussuunnitelmassa löytyy Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitokselta, jossa on toteutettu Terveystieteiden asiantuntijuus -kurssia jo vuodesta 2000 alkaen (Sakari, Kasila, Kokko, Mikkola, Parkatti, Piirainen, Sjögren & Waller 2014). Osaamisperustainen opetussuunnitelma on pyrkinyt tavoitteissaan vahvistamaan opiskelijoiden tietojen ja taitojen työelämälähtöisyyttä. Terveystieteiden tutkinto on hyvä esimerkki generalistisesta alasta, joka ei valmista suoraan ammattiin, joten oman asiantuntijuuden ja osaamisen karttumisen hahmottaminen voi olla opiskelijoille vaikeaa. Asiantuntijuuskurssi on ehditty toteuttaa jo useampaan otteeseen terveystieteissä, joten sitä on päästy jo kehittämään kokemusten perusteella. Esimerkiksi opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen haluttiin kiinnittää huomiota läpi opintojen, sillä opiskelijat kokivat haastavana opiskelun aikaisten kokemusten reflektoinnin sekä asiantuntijuuden kehittymisen tunnistamisen pelkästään opintojen loppuvaiheessa.

Terveystieteiden asiantuntijuus -kurssi onkin nykyisin jaettu kolmeen opintojen eri vaiheeseen, ja niissä tarkasteltavia teemoja ovat muun muassa asiantuntijuuden kehittymisen suuntaaminen, oman asiantuntijuuden kehittymisen arviointi sekä asiantuntijuuden reflektointi suhteessa työ-

elämään. Viimeisellä kurssilla keskitytään opinnoissa saavutettuun asiantuntijuuteen ja sen sovellettavuuteen oman alan asiantuntijatehtävissä sekä oman osaamisen näkyväksi tekemiseen. Asiantuntijuuteen liitettiin tässä kehittämissuunnitelmassa vahvasti osaaminen, työelämälähtöisyys sekä kansainvälisyys. (Sakari ym. 2014.)

Geneeriset taidot

Edellä mainituissa tutkimuksissa ja esimerkeissä korostuvat asiantuntijuuden prosessinomainen rakentuminen kumuloituvasti ja konstruktivistista oppimiskäsitystä noudattaen. Myös opetus suunnitelman kautta opiskelijan identiteettiin vaikuttamista pidetään yhtenä keskeisenä asiana asiantuntijuuden kehittämisessä. Näiden teoretisointien yhteydessä näyttäytyvät vahvasti myös geneeriset taidot eli yleiset työelämävalmiudet yhtenä tärkeänä asiantuntijuuden osa-alueena tavalla tai toisella. Työelämätaidoilla viittaamme erityisesti generalistialoilla, kuten kasvatustieteessä, korostuneisiin geneerisiin taitoihin, joiden merkitystä työelämän suhteen usein painotetaan ja jotka ovat usein käsitetty olevan osa korkeakoulutuksen piilo-opetus suunnitelmaa (esim. Virtanen & Tynjälä 2013; Trilling & Hood 1999). Geneeristen taitojen tai työelämävalmiuksien määritelmät ovat moninaisia eikä yhtä tiettyä määritelmää ole olemassa. Lisäksi kirjallisuudessa geneerisistä taidoista saatetaan käyttää työelämävalmiuksien lisäksi termejä työelämätaidot, akateemiset perustaidot ja akateeminen osaaminen tai siirrettävissä olevat taidot (*transferable skills*).

Bernie Trilling ja Paul Hood (1999, 13) näkivät 15 vuotta sitten tärkeinä aikamme työelämätaitoina kriittisen ajattelun ja toiminnan, luovuuden, yhteistoiminnan, kommunikoinnin, teknologian käytön sekä oman työn ja oppimisen johtamisen. Neville Bennetin, Elizabeth Dunnen ja Clive Carrén (2000) tekemä laaja tutkimus korkeakoulutuksen tuottamista geneerisistä taidoista, kuvailee sekä opiskelijoiden, opettajien kuin työelämän edustajien näkemyksiä geneeristen taitojen kehittämisestä. Tutkimuksen tuloksena geneeriset taidot jaettiin neljään luokkaan: itsensä johtamisen taitoihin, yhteistyötaitoihin, tiedon hallintaan sekä tehtävän hallintaan. Näihin kuuluivat muun muassa oman työn hallinta ja loppuun vieminen, muiden kanssa työskentely, IT-työkalujen käyttötaito, tietoon kriittisesti suhtautuminen, priorisointitaito sekä lopputulosten arviointi. (Bennett, Dunne & Carré 2000, 31.)

Samojen taitojen tärkeydestä voidaan puhua myös tänä päivänä (esim. Salminen 2015). Anne Virtanen ja Päivi Tynjälä ovat tutkimuksessaan kartoittaneet yliopisto-opiskelijoiden geneerisiksi taidoiksi peräti yli 40 erilaista taitoa. Geneeriset taidot on jaettu yhdessä tekemisen taidoiksi, tiedonhankinnan ja -analysoinnin taidoiksi, ongelmanratkaisu-, päätöksenteko- ja muiksi akateemisiksi taidoiksi, alojen väliseen yhteistyöhön ja kansainvälistymiseen liittyviksi taidoiksi, oman alan

perustaidoiksi ja urasuunnittelutaidoiksi. Lisäksi geneerisiin taitoihin on laskettu tilanteissa toimiminen luovasti ja ennakoiden sekä itseluottamuksen ja itsenäistymisen kokemukset. Kaikki nämä edellä mainitut luokat pitävät sisällään yksityiskohtaisemmin erilaisia taitoja ja osaamista. (Virtanen & Tynjälä 2013.)

Työelämätaitojen merkitys näyttää kasvaneen yliopistojen opetussuunnitelman kehittämisessä. Etenkin Bolognan prosessin innoittamana opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymiseen on alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota (ks. myös Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Onko geneerisistä taidoista tullut siis osa tutkintojen ja kurssien eksplisiittisiä tavoitteita? Osaamisperustaisuus korkeakouluissa eli OSPE -hankkeen (2012–2014) mukaan uudessa osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa työelämävalmiudet kirjataan selkeästi opetussuunnitelmaan, mikä helpottaa opiskelijoita hahmottamaan ja hyödyntämään kehittyvää osaamistaan koulutuksessa. Myös esimerkiksi Tutkintojen ja muun osaamisen kansallisessa viitekehyksessä (2009) esitetään, että esimerkiksi maisteritutkinnon suorittaneilla tulisi olla laaja-alaista erityisosaamista omalta alalta, tiedon kriittisen tarkastelun taitoja, ongelmanratkaisutaitoja, johtamistaitoja, arviointitaitoja sekä suullisia ja kirjallisia viestintätaitoja. Mainitut taidot näyttävätkin kuuluvan osaksi yliopistokoulutuksen geneerisiä taitoja. Myös OECD:n AHELO-FS (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes – Feasibility Study*) -hankkeessa on määritelty korkeakouluopiskelijoiden geneerisiä taitoja ja pyritty kehittämään niiden mittaamiseen tarkoitettua testiä. Hankkeessa korkeakouluopiskelijoiden geneerisiksi taidoiksi on määritelty neljä akateemista perustaitoa, joita ovat kriittinen ajattelu, analyttinen päättely, ongelmanratkaisutaidot sekä kirjalliset kommunikaatiotaidot. (OECD 2013.)

Biggs ja Tang (2011, 115) pohtivat, ovatko valmistuvien opiskelijoiden osaamistavoitteet, esimerkiksi asiantuntijuuteenkin liitetty kriittinen ajattelu, yleisluontoisia tavoitteita vai ovatko ne kirjattuna konkreettisesti opetussuunnitelmaan. Biggs ja Tang nostavat kirjassaan esiin, että opiskelijoille olisi erityisesti hyvä tarjota yleisiä kursseja metakognitiivisten opiskelustrategioiden oppimiseen, mitkä auttaisivat myös opiskelijoita saavuttamaan parempia oppimistuloksia. Kuitenkin nämä yleisiä oppimisvalmiuksia antavat kurssit tulisi yhdistää alaa koskeviin kursseihin, ja tehdä näkyväksi opiskelijoille, että näiden valmiuksien opiskelu on myös kurssin oppimistavoitteissa. (Biggs & Tang 2011, 115–116.) Virtasen ja Tynjälän (2015) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokiivat, että opintojaksot, joilla esimerkiksi tehtiin yhdessä ja harjoiteltiin erilaisissa tilanteissa toimimista luovasti ja ennakoiden, tarjosivat heille konkreettisia tapoja toimia tulevaisuuden työyhteisöissä. Geneeristen taitojen voidaan kuitenkin katsoa olevan osa piilo-opetussuunnitelmaa myös siitä syystä, että opiskelijat eivät useinkaan miellä työelämän kannalta oleellisten taitojen opettelua yliopistokoulutuksessa tapahtuvaksi (Virtanen & Tynjälä 2015).

Työelämätaitojen ja akateemisen koulutuksen kohtaamista voidaan tarkastella myös akateemisen osaamisen kautta. Tällaisen tarkastelukulman kautta geneeriset taidot liippaavat hyvin läheltä osaamisen käsitettä ja terminologiaa. Ilse Erikssonin ja Johanna Mikkosen (2003) mukaan akateeminen osaaminen sisältää muun muassa oman oppimisen ja osaamisen arviointitaidon, kyvyn kehittää itseään oppijana, yhteistyötaitot, kielitaidon, muutosvalmiuden, kriittisen ajattelun taidot, kansainvälisyystaidot ja muita oman alan asiantuntijuuteen liittyviä taitoja. Tällaista osaamista voidaan siis pitää hallintana, joka mahdollistaa tietynlaisia toimintoja. Näin osaaminen pitää sisällään faktoja, erilaisia ammatillisia ja yleisiä taitoja sekä persoonallisia ominaisuuksia. (Eriksson & Mikkonen 2003, 18–19; vrt. Tynjälä 1999: asiantuntijuus toimintatapana.)

Kuten huomaamme, joidenkin määritelmien mukaan työelämätaitoja on hyvin vaikea erottaa ylipäänsä osaamisesta, tutkintojen tavoitteista tai asiantuntijuuden liittyvistä määrittelyistä varsinkin nykyään, kun työelämätaitojen katsotaan olevan yliopistokoulutuksessa erittäin olennaisia. Jari Salmisen määritelmä työelämätaidoista on tehty työelämän näkökulmasta ja hän katsoo niitä olevan ammatissa vaadittava substanssiosaaminen, yleiset työelämätaidot, asiantuntijan erityistaidot, yhteistyötaitot, asiakastaidot sekä ammattiosaamisen kehittämisen taidot (Salminen 2015). Näistä määritelmissä on kuitenkin havaittavissa paljon yhtäläisyyttä koulutuksen tutkimuksen työelämätaitojen määritelmiin. Esimerkiksi yleiset työelämätaidot pitävät Salmisen (2015, 69–70) mukaan sisällään ongelmanratkaisutaitoja, kielitaidon ja suunnittelu- ja organisointitaidot (ks. myös Eriksson & Mikkonen 2003). Yhteistyötaitot pitävät sisällään ryhmätyötaitoja ja vuorovaikutustaitoja (ks. myös Virtanen & Tynjälä 2013). Ammattiosaamisen kehittämisen taitoihin kuuluu muun muassa urasuunnittelutaidot, oma-aloitteisuus ja itsensä johtamisen taidot (ks. myös Virtanen & Tynjälä 2013; Trilling & Hood 1999).

Johtopäätöksenä voitaisiin todeta, että geneeriset taidot tai työelämävalmiudet kuuluvat olennaisesti asiantuntijuuteen ja toisinpäin. Salminen (2015, 69) määrittelee erikseen yhtenä työelämätaitojen osa-alueena asiantuntijan erityistaidot. Asiantuntijan erityistaidot liittyvät myös aikaisemmin esiin tuomiimme asiantuntijuuden määritelmiin. Näistä voitaisiin nostaa esiin esimerkiksi Mäkisen ja Olkinuoran (1999) tiedon soveltamistaidot, kriittisyys ja luovuus sekä Jakkusihvosen (2005) teoreettisen tiedon soveltamiskyky asiantuntijuuteen kuuluvina taitoina. Salmisen (2015, 69; 113–133) määrittelemiin asiantuntijan erityistaitoihin kuuluvat esimerkiksi kyky arvioida informaation soveltuvuutta käytännön ongelmien ratkaisuun, kyky arvioida informaatiota kriittisesti sekä luovuus ja innovaatiotaidot. Salminen (2015) katsoo muun muassa itsearviointitaitojen, itsensä kehittäminen oppijana ja itsensä johtamisen taidon kuuluvan varsinaisesti työelämätaitoihin kuuluvan ammattiosaamisen kehittämisen taitoihin. Tynjälän (2010) mukaan asiantuntijuuteen kuuluvat myös reflektointi- ja itsesäätelytaidot, joita ovat muun muassa omien oppimis-, työsken-

tely- ja toimintatapojen kriittinen reflektio ja kehittämisspyrkimykset (ks. myös Tynjälä & Nuutinen 1997).

4.3 Osaamisen määrittelyä

Osaamisen käsitettä ja sen merkityksiä korkeakoulutuksessa on vielä hyvin vähän tutkittu koko Euroopassa. Sen sijaan asiantuntijuudesta kirjallisuutta ja teoriaa löytyy hyvinkin monipuolisesti. Asiantuntijuus pitää sisällään hyvin monenlaista osaamista teoreettisen tiedon hallinnasta, käytännön taitoihin ja työelämävalmiuksiin, kuten aikaisemmin kirjoitimme. Osaamisen käsitettä käytetään asiantuntijuuden tutkimuksissa hyvinkin monella tapaa eikä osaamista sinällään ole välttämättä määritelty syvällisemmin. Tieteellistä keskustelua ja -perustelua osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta korkeakoulukontekstissa ei niin ikään juurikaan ole käyty. Käsitteet ovat kuitenkin muutamien vuosien aikana tulleet vahvasti osaksi kielenkäyttöä ja vuorovaikutusta ja ne tuntuvat läpäisevän koko yhteiskunnan (esim. Kiilakoski & Oravakangas 2010). Voidaankin puhua osaamis-yhteiskunnasta, jossa pärjätäkseen yksilöllä on oltava korkeatasoista osaamista, joka on paitsi pystyttävä osoittamaan, myös ”myymään” esimerkiksi työmarkkinoilla (mt.; Mäkinen & Olkinuora 1999).

Autio (2010) liittää osaamisen ja osaamisperustaisuuden käsitteet osaksi uusliberalistisen hengen mukaista eetosta, jossa koulutuksessa kasvatuksen käsitteestä on siirrytty tavoiteorientoituneeseen oppimisen käsitykseen. Tällaisessa oppimisen käsityksessä opetussuunnitelma toimii välineenä saavuttaa yhä tehokkaammin asetettuja tavoitteita. Osaamisen käsitteen saama kritiikki etenkin yliopistossa voidaan katsoa liittyvän juuri Aution näkemykseen oppimisen tuotteistamisesta ja standardoimisesta. Aution kritiikistä pohdinnaksi yliopistokoulutusta ajatellen nousee, miten kasvatukseen liitetyt arvot muun muassa sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja ihmisarvosta näkyvät osaamisen terminologiassa vai näkyvätkö ollenkaan?

Osaamisen käsite onkin tullut osaksi ihmisten arkipäivää ja se vaikuttaa siihen, miten ihmiset toisiaan ymmärtävät ja tulkitsevat kulttuurisesti rakentuneita asioita ja ilmiöitä (Mäkinen & Annala 2010, 42). Toisaalta pitämällä yllä keskustelua edellä mainituista asioista uusinnamme myös osaamiskeskustelua. Suomessa osaamiskeskustelu nousi pintaan ammattikorkeakoulujen synnyn yhteydessä 1990-luvulla ja varsinkin osaamisperustaisen opetussuunnitelman lanseeraamisen jälkeen ammattikorkeakoulussa vuonna 2005. Yliopistojen muutosta ja sitä myötä osaamisperustaisen opetussuunnitelman vähittäistä käyttöönottoa vauhditti Bolognan prosessiin sitoutuminen. (Mt.) Osaaminen ja osaamisperustaisuus ovat monitulkintaisia käsitteitä, ja niistä kirjoitetaan esimerkiksi Euroopan unionin suomennetuissa asiakirjoissa monilla eri termeillä. Näitä termejä ovat

tieto (*knowledge*), taito (*skills*), pätevyys (*competence*) sekä oppimistulokset (*learning outcome*) (Mäkinen & Annala 2012.) Korkeakoulutuksesta puhuttaessa osaamisella viitataan usein työelämän ja koulutuksen väliseen suhteeseen. (Mäkinen & Annala 2010).

Mäkisen ja Annalan (2010) artikkeli käsittelee osaamisen käsitettä kahden paradigman kautta. Englanninkieliset termit näille paradigmoille ovat *competence* ja *competency*, joista usein puhutaan synonyymein tutkimuskirjallisuudessa. Näille käsitteille ei löydykään yhtenäistä määritelmää. Kuitenkin erityisesti amerikkalaisissa tutkimuksissa käsitteet erotetaan toisistaan. Amerikkalaiset suosivat *competency*-näkökulmaa, jossa painottuu henkilöiden potentiaali ja toiminta eli se, minkälaisia prosesseja ansiokas suoriutuminen edellyttää ja miten sitä arvioidaan. Eurooppalaisessa käsitteistössä tutumpi *competence*-näkökulma painottaa taitoja (*skills*) ja niiden vertaamista suhteessa aiemmin luotuihin standardeihin. Perinteisesti korkeakoulujen lähtökohtana on ollut laajentaa opiskelijoiden tieto- ja teoriaperustaa tekemistä korostavan toiminnan sijaan, mutta nykyisellä vuosisadalla opetussuunnitelmaa on lähdetty tekemään oppimistavoitteiden kautta muodostaen nykyaikaisempia ajan henkeen sopivia osaamisperustaisia (*competence-based*) opetussuunnitelmia. (Biggs & Tang 2011; Mäkinen & Annala 2010.) Euroopan Unionin jäsenmailleen asettama tavoite laatia kansallisia tuloslähtöisyyteen perustuvia tapoja arvioida oppimista on tullut yliopistoihin Bolognan prosessin yhteydessä. (Ks. myös Biggs & Tang 2011, 3.)

Bolognan prosessiin yhteydessä luodun Eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen, EQF:n, tavoitteena on muun muassa lisätä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista, edistää elinikäistä oppimista ja tutkintojen kansainvälistä vertailtavuutta. EQF:n kahdeksan tasoa sisältävät osaamistavoitteet peruskoulutuksesta, ammatillisesta koulutuksesta, yleissivistävään ja korkeakoulutukseen asti. Osaamistavoitteet on kuvailtu tietoina, taitoina ja pätevyysinä niin sanotun KSC – mallin avulla (*knowledge, skill, competence*). Tässä mallissa kuvataan, mitä henkilö ymmärtää, tietää tai pystyy tekemään tason saavutettuaan. Voidaan puhua myös tavoiteltavista oppimistuloksista. Näin kuvailtuna koulutuksen tuottamat osaamiset ovat kansainvälisesti helpommin vertailtavissa keskenään kuin esimerkiksi opiskeluvuosien määrää vertailemalla. (Opetusministeriö 2009.)

Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen yhteydessä osaamiseen liittyviä termejä kuvataan seuraavasti. *Osaaminen* määritellään kyvyksi hyödyntää laaja-alaisesti tietoja, taitoja ja pätevyys-ä työ- ja opiskelukonteksteissa sekä yhteiskunnan jäsenenä. *Taidot* määritellään kyvyksi soveltaa tietotaitoa tehtävien suorittamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. *Tiedot* muodostuvat opinto- ja työalaaan liittyvien faktojen ja käytäntöjen kokonaisuudesta, jotka on omaksuttu oppimisen tuloksena. *Pätevyys* taas on todistettu taito käyttää koulutuksessa opittua sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja menetelmällisiä valmiuksia opiskelu- ja työympäristössä sekä käyttää niitä hyödyksi ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kehitymisessä. (Opetusministeriö 2009; EU 2008.)

EQF suosituksen mukaan EU:n jäsenmaiden tuli laatia vuoteen 2010 mennessä kansalliset tutkintojen viitekehykset (NQF = *National Qualifications Framework*), joissa tutkintojen osaamistavoitteet siis kuvaillaan tietoina, taitoina ja pätevyyksinä. Kansallisessa viitekehyksessä osaamistavoitteissa kuvataan, mitä opiskelija tietää, ymmärtää ja kykenee tekemään opinnot suoritettuaan. Tarkoituksena viitekehyksessä on tuoda selkeyttä tutkintojen ja erityispätevyksien osaamisten välille sekä muutenkin tuoda läpinäkyvyyttä tutkintojen tuottamiin osaamisiin. Kansallisten tutkintojen viitekehykset sijoitettiin EQF:n tutkintotasoille. (Opetusministeriö 2009, 38–39; 52.)

Suomessa työ osoittautui helpoksi toteuttaa saman työryhmän aikana, sillä kansalliset ja eurooppalaiset tasot vastasivat toisiaan. Korkeakoulujen osaamistavoitteet on kuvailtu tasoilla kuusi, seitsemän ja kahdeksan. (Opetusministeriö 2009.) Tässä tutkimuksessa keskitymme ylemmän tason korkeakoulutettujen osaamiseen eli saavutettuihin oppimistuloksiin tutkinnon suorittamisen jälkeen, joten keskitymme tässä kuvailemaan tason seitsemän osaamistavoitteita. Kansallisen viitekehysten mukaan ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut hallitsee oman alan erityisosaamiseen liittyvät käsitteet, menetelmät ja faktat, joita tarvitaan ajatus- ja tutkimustyössä asiantuntija-tehtävissä tai yrittäjänä. Valmistunut kykenee kriittisesti tarkastelemaan oman ja lähitieteiden kysymyksiä sekä keksimään ratkaisuja tutkimus- ja innovaatio toiminnassa (Opetusministeriö 2009, 38–39; 52; ks. esim. Salminen 2015). Henkilö pystyy johtamaan tutkimustyötä sekä muita ihmisiä ja arvioimaan muiden toimintaa (ks. esim. Tynjälä 2010). Hänellä on kyky oppia uutta ja arvioida paitsi omaa myös muiden kehittymistarpeita. Ylemmän korkeakoulutuksen saaneella on hyvät suulliset ja kirjalliset viestintätaidot sekä hänellä on kielitaitoa myös toisella kotimaisella kielellä ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä työskentelyyn. (Opetusministeriö 2009, 38–39; 52; ks. myös Eriksson & Mikkonen 2003.) Kansallisen tutkintojen viitekehysten osaamisessa näytävät korostuvan edellä puhutut geneeriset taidot eli työelämävalmiudet.

Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten mukaan oppilaitosten olisi myös kiinnitettävä huomiota laadun varmistukseen kansallisia viitekehystasoa luotaessa. Esimerkiksi oppimistulosten luotettavuuden varmistamiseksi, on kiinnitettävä huomiota esimerkiksi osaamisen määrittelyyn ja siihen, miten osaamista arvioidaan. (Opetusministeriö 2009, 56–57.) Päävastuu opetuksen, tutkimuksen ja kehittämistoiminnan arvioinnista on korkeakouluilla itsellään. Ulkoista arviointia toteuttaa Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) järjestämällä erityisesti korkeakoulujen laadunvarmistuksen auditointeja, jotta suomalainen laadunvarmistusjärjestelmä olisi ajantasainen ja vastaisi eurooppalaisen laadunvarmistusjärjestelmän tasoa. (Opetusministeriö 2009, 59.)

4.4 Osaamisperustainen opetussuunnitelma korkeakoulutuksessa

Bolognan prosessi ja siihen liittyvät korkeakoulusektorin muutokset ovat tuottaneet Suomessa monia hankkeita. Ensimmäisiä Bolognan prosessin tavoitteiden edistämiseen yliopistossa suunniteltuja hankkeita olivat valtakunnalliset W5W -hankkeet (Walmiiksi Wiidessä Wuodessa), joista jälkimmäisessä W5W² -hankkeessa (2007–2009) on julkaistu opas osaamisperustaisten opetussuunnitelmien käytännön suunnittelutyöhön. Opas on nimeltään “Näin asennat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi” ja se sisältää hyvin konkreettisia ohjeita osaamiseen perustuvien tavoitelausekkeiden kuvaamiseen. (Honkala, Isola, Jutila, Savilampi, Rahkonen, & Wennström 2009.) Niin sanotun akateemisen vapauden näkökulmasta katsottuna tiukka ohjeistus tavoitteiden muotoiluun voi kuulostaa kummalliselta. Toisin sanoen yliopisto-opettajat ovat ennen saaneet hyvinkin vapaasti muotoilla kurssien sisällöt ja tavoitteet. Osaamisperustaisten opetussuunnitelmien käyttöönotto ja toimeenpano yliopistoissa onkin herättänyt opettajissa hämmennystä ja kritiikkiä (esim. Mäkinen & Annala 2010; 2011). Osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan kuuluu, että osaamistavoitteiden tulee olla selkeitä ja yksinkertaisesti ilmaistuja ja niiden tulee olla arvioitavissa ja saavutettavissa. Osaamistavoitteiden pyrkimyksenä on siis kuvata, mitä opiskelijaa tietää, ymmärtää ja kykenee tekemään oppimisen tuloksena (Honkala ym. 2009; ks. myös Opetusministeriö 2009).

Korkeakoulutuksessa osaamisperustaisen opetussuunnitelman tutkimus on ollut vielä melko vähäistä ja etenkin Suomessa tutkimuksia on tehty vain muutamia. Osaamisperustaisuuteen liittyvää tutkimusta on tehty enemmän koulun opetussuunnitelmatutkimuksessa, mutta tutkimukseemme olemme rajanneet osaamisperustaisen opetussuunnitelman tutkimuksen koskemaan nimenomaan korkea-asteen koulutusta. Osaamisen tulkinnoista ja osaamisperustaisuudesta korkeakoulujen opetussuunnitelman perustana ja sen kehittämiseen tutkimuksia ovat tehneet Marita Mäkinen ja Johanna Annala (2010, 2011, 2012) muun muassa opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen liittyvien Campus Conexus -projektien yhteydessä. Myös samaisen projektin kautta moniulotteisen opetussuunnitelma -käsityksen opetussuunnitelmatyön perustaksi ideoinut Harri Kukkonen (2011; 2012) on vaikuttanut kansallisen tason käsityksiin osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta korkea-asteella.

Tiina Laajala teki vuonna 2015 valmistuneen väitöskirjansa osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisestä ammattikorkeakoulussa. Laajalan tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä osaamisperustaisesta ja yleisemmistäkin opetussuunnitelmaa koskettavista käytännöistä ja samalla olla mukana niiden muodostamisessa ja kehittämistyössä. (Laajala 2015, 7.) Kansainvälistä näkökulmaa osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta tutkimuksessamme edustavat Biggs ja Tang (2011) taas kirjoittavat teoksessaan opetussuunnitelman tekemiseen osallistuville niitä peri-

aatteita ja lähtökohtia, joista osaamisperustaisia opetussuunnitelmia on lähdetty rakentamaan kansainvälisesti. Biggs ja Tang (2011) antavat myös hyvin tarkkoja ja täsmällisiä ohjeistuksia opetussuunnitelmien tekemiseen ja esimerkiksi osaamistavoitteiden (*Intented Learning Outcomes*) kirjalliseen muotoiluun (ks. myös Honkala 2009).

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman käyttöönottoa suomalaisessa korkeakoulutuksessa edesauttamaan vietiin läpi W5W -hankkeiden lisäksi OSPE -hanke (2012–2014). Hanke pyrki osaamisperustaisen opetussuunnitelman vahvistamiseen sekä työelämän mukaan ottamiseen korkeakoulujen opetussuunnitelmatyöhön. Hankkeessa hyödynnettiin muun muassa edellä mainittuja Campus Conexus -hankkeissa syntyneitä tutkimuksia opetussuunnitelmakäsityksistä ja opetussuunnitelmatyöstä ja hanke näyttää muodostaneen osaamisperustaiselle opetussuunnitelmalle eräänlaisen teoreettisen taustakriteeristön, jossa vahvasti läsnä ovat työelämälähtöisyys, opetussuunnitelman linjakuus ja hyvä pedagogiikka. Etenkin työelämälähtöisyys näyttäytyy mielestämme erityisen voimakkaana OSPE -hankkeen loppuraportissa.

Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanke näyttää olleen suomalaisessa korkeakoulukentässä melko laaja. Hankkeessa oli mukana yhteensä kuusi ammattikorkeakoulua sekä viisi yliopistoa, mukaan lukien Tampereen yliopisto, jossa osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan siirryttiin vuonna 2010. Hankkeen piirissä järjestettiin opetussuunnitelmatyön kehittämisen avuksi yliopistojen kesken opetussuunnitelmatyön työpajoja, seminaareja sekä alakohtaisia tapaamisia. Näissä yhteistapaamisissa keskusteltiin myös osaamisperustaisuuden ja opetussuunnitelmien arvioinnista, joustavista siirtymistä tutkinnon tasojen välillä sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta (AHOT). Korkeakoulujen ja työelämän yhteisissä seminaareissa keskusteltiin yhteisistä osaamistavoitteista ja opetussuunnitelmien sisällöistä. Myös yksi keskeinen puheenaihe seminaareissa oli tutkintojen kansainvälinen vertailtavuus Bolognan prosessin mukaisesti. (Kullaslahti, Haihu & Yli-Kauppila 2014, 7–8.)

Jaana Kullaslahden (2014, 49–50) mukaan opetussuunnitelmatyö on jatkuva prosessi, joka vaatii jatkuvaa arviointia monesta suunnasta (ks. Pinar 2004). Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen korkeakoulujen henkilökunnalle järjestämässä tilaisuudessa lähdettiinkin usein liikkeelle jo olemassa olevan opetussuunnitelman arvioinnista, ja kehittämistyön apuna käytettiin niin itsearviointia, vertaisarviointia kuin asiantuntija-arviointiakin. OSPE-hankkeen konsultointien, arviointi- ja palautetyön perusteella hankkeeseen osallistuneet asiantuntijat muodostivat osaamisperustaiselle opetussuunnitelmatyölle sekä opetussuunnitelmalle kriteeristön, joka on esitetty niin kutsuttuna “puumallina”. Puun kuusi oksaa, joita ovat johtaminen, ennakointi, työelämäläheisyys, verkostomainen toiminta, pedagoginen yhteistyö sekä rakenteet muodostavat opetussuunnitelmatyön kriteerit. Puun hedelmiä ovat taas osaamisperustaisen opetussuunnitelman kuusi kriteeriä:

koulutuksen perustehtävä, työelämärelevanssi, kokonaisvaltainen linjakuus, pedagogiikka, ohjaus ja arviointi. (Kullaslahti 2014, 49.)

OSPE –hankkeen mukaan koulutuksen perustehtävä on opetussuunnitelman lähtökohta. Koulutuksen perustehtävä sekä korkeakoulun painopistealueet ja profiilit tulevat esiin korkeakoulun strategisissa asiakirjoissa. Opetussuunnitelmissa pyritään taas kuvaamaan tiiviisti tutkinnon tuottamat yleiset ja alakohtaiset osaamisalueet. Lisäksi syntyvä asiantuntijuus tulisi kirjata suhteessa työelämän osaamisvaatimuksiin. Työelämärelevanssi onkin yksi osaamisperustaisen opetussuunnitelman peruskriteeri. Osaamisperustainen opetussuunnitelma nähdäänkin välineenä tuottaa korkeakouluista osaajia globaaleille työmarkkinoille sekä yhteiskunnan tarpeisiin eli kaventaa kuilua koulutuksen ja työelämän välillä (Mäkinen & Annala 2010). Työelämän edustajia tulisi muun muassa ottaa mukaan opetussuunnitelmatyöhön sekä pohtia yhdessä, että tutkinnon osaamistarpeet vastaavat nykyisiä ja tulevaisuuden työelämän osaamistarpeita. Niin opiskelijoilla kuin opettajilla tulisi olla mahdollisuus toimia oman opiskelun ja työnteon ohella erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa työelämän yhteistyötahojen kanssa, jotta näkemys työelämän muutoksista ja tarpeista pysyisivät ajankohtaisina. Opiskelijalle oppiminen työelämän ympäristöissä heti ensimmäisestä vuodesta lähtien tulisi olla kirjattuna opetussuunnitelmaan. (Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014, 53–54.)

Yhdessä sovittujen pedagogisten ratkaisujen tulisi tukea osaamistavoitteiden saavuttamista, ja esimerkiksi työelämässä vaadittavan osaamisen kartoittamiseen voidaan soveltaen hyödyntää työelämässä toimivia käytänteitä. Hyvän pedagogiikan vaatimus liittyy myös opetussuunnitelman linjakkuuteen, jolla tarkoitetaan koko tutkinnon kokonaisuuden, yksittäisten kurssien ja opintokokonaisuuksien tavoitteiden linjakkuutta. Opiskelijalle tulisi muodostua esimerkiksi tutkinnon yleiskuvauksen kautta jäsentynyt kuva siitä, miten opinnot rakentuvat erilaisista osaamiskokonaisuuksista ja miten osaaminen kumuloituu ja syvenee opintojen aikana. Myös ohjauksen tulisi kuulua opetussuunnitelman peruspilareihin. Ohjauksen esimerkiksi harjoitteluissa ja projekteissa, tulisi tukea osaamistavoitteiden saavuttamista. (Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014.) Ohjauksen tulisi kin olla koko tutkinnon läpäisevä kokonaisuus, jossa tuetaan opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia (ks. Kukkonen 2011).

Korkeakouluissa osaamisperustainen opetussuunnitelma on tarkoittanut uudistusta, jossa keskiöön ovat tulleet oppimistulokset opetussisältöjen sijaan tai ainakin näin tulisi olla. Uudistuksen tarkoituksena on ollut irtautua perinteisestä opettajakeskeisestä ja tiedon siirtämistä painottavasta opetussuunnitelma-ajattelusta oppijakeskeisempään oppimiseen. (Mäkinen & Annala 2010; Biggs & Tang 2011; Laajala 2015; Honkala ym. 2009; OSPE -hanke 2012–2014) Opiskelija on nostettu osaamisperustaisen opetussuunnitelman keskiöön, ja osaamisperustaisuuden toivotaan auttavan

opiskelijoita tunnistamaan paremmin opinnoista kertyvää osaamista sekä tekevän näkyvämmäksi osaamisen arviointia (Kullaslahti & Yli-Kauppara 2014). Kullaslahti ja Yli-Kauppara (2014) kirjoittavat, että osaamisperustaisuus on hyödyksi erityisesti generalistisille yliopistotutkinnoille, koska opetussuunnitelma tuo näkyväksi tieteenalan roolin osaamisen tuottajana sekä asiantuntijoiden kouluttajana. Myös työelämävalmiudet kirjataan selkeästi opetussuunnitelmaan, mikä helpottaa opiskelijoita hahmottamaan kehittyvää osaamista koulutuksessa ja sanallistamaan sitä työmarkkinoilla. (Kullaslahti & Kauppara 2014; Arene 2007.)

Yksi ensimmäisistä tutkimuksista Suomessa osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkinnoista korkeakoulun kontekstissa on Mäkisen ja Annalan (2011) toteuttama teemahaastattelu opetussuunnitelmatyössä mukana olleille yliopiston ja ammattikorkeakoulun opetushenkilöstölle. Tutkimusta on käytetty myös OSPE -hankkeen osaamisperustaisen opetussuunnitelma “puumallia” suunniteltaessa. Tutkimustuloksi saatiin pelkistettyä kaksi osaamisperustaisen opetussuunnitelman jäsenystapaa, lineaarinen ja dynaaminen, kun opetushenkilökunnan puheesta analysoitiin *competence-* ja *competency-* käsitteitä luonnehtivia kuvailuja. Lineaarinen ja dynaaminen tulkintatapa eivät ole toisensa poissulkevia, vaan limittäisiä ja jännittyneessä suhteessa toisiinsa. Tutkijoiden mukaan lineaarinen käsitys osaamisperustaisuudesta ei kuitenkaan riitä saavuttamaan korkeakoulutukselle asetettuja tavoitteita vaan lisäksi tarvitaan dynaamista tulkintaa. (Mäkinen & Annala 2011.) Mäkisen ja Annalan tekstejä osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta ja osaamisen tulkinnoista (esim. 2010 ja 2011) on käytetty myös Tampereen yliopiston koulutusuudistuksen (2010–2012) yksikköjen opetussuunnitelmatyön tukemisessa ja ohjaamisessa.

Osaamisperustaisuuden lineaariset tulkinnat henkilöstön puheissa jäsenyivät osaamisen käsitteen *competence-*paradigman mukaisesti ja tulivat ilmi pohdinnoissa tavoitekuvausten yhteydestä osaamistavoitteisiin (Mäkinen & Annala 2011). Tavoitelähtöisyys osaamisen kuvaajana on linjassa Tylerin (1949) kehittämän rationaalisen opetussuunnitelmamallin kanssa, ja tukee lineaarista näkökulmaa osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan. Tylerin mallissa opetussuunnitelmatyö etenee lineaarisesti tavoitteiden asettamisesta, oppimiskokemusten suunnitteluun, opetuksen organisointiin sekä tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. (Tyler 1949.) Tylerin mukaan tavoitteissa tulee ilmentyä oppiminen eli opiskelijoiden käyttäytymisen muutos, kuten myös osaamisperustaisen opetussuunnitelman osaamistavoitteissa. Biggs & Tang (2011, 113) ovat samaa mieltä edellisten tutkimusten kanssa siitä, että tavoitelähtöisyys on myös osaamisperustaisen opetussuunnitelman peruslähtökohta. He nimittävät näitä oppimistavoitteita tarkoituksen mukaisiksi oppimistuloksiksi (*intended learning outcomes* = ILO). Tarkoituksen mukaiset oppimistulokset määrittelevät, mitä oppijan tulisi osata jonkin kurssin suorittuaan. Uudenlainen tapa ilmaista tavoitteita opetussuun-

nitelmassa vie tutkijoiden mukaan huomion objektiin eli oppijaan, siihen mitä oppija oppii sen sijaan, että huomio kohdentuisi siihen, mitä opettaja opettaa. (Biggs & Tang 2011, 113.)

Tavoitelähtöisen ajattelun seurauksena tai mukana tulee myös ajatus arvioinnin tärkeydestä. Osaamistavoitteiden tulisi olla selkeästi kuvattuja ja saavutettavia, jotta niiden arviointi olisi relevanttia (Kullaslahti ym. 2014; Honkala ym. 2009; ks. myös Opetusministeriö 2009.) Samaa mieltä on myös Tyler (1949), jonka mukaan tavoitteiden muotoilu on opetussuunnitelmatyön peruslähtökohtia, koska arviointi tapahtuu aina suhteessa tavoitteisiin. Osaamisen tulisi aina tulla arvioitavaksi jonkin konkreettisen toiminnan ja tarkkaan valitun arviointimenetelmän kautta. Opettajien tulisikin yhdessä miettiä, millaista palautetta missäkin tutkinnon vaiheessa tulisi antaa ja lisäksi jaksoarviointien lisäksi olisi tarpeellista tehdä kokoavia arviointeja opiskelijan osaamisen kehitymisestä. (Kullaslahti ym. 2014, 59–60.)

Lineaarinen käsitys opetussuunnitelmasta ilmeni myös Mäkisen ja Annalan (2011) haastattelujen puhuessa osaamisen arvioinnista. Jos arvioinnin lähtökohdaksi otetaan oppimistulokset, on näille määriteltävä minimisuoritukset sekä -tulokset ennalta. Osaaminen onkin EU:n asiakirjoissa suositeltu kirjattavan opetussuunnitelmiin minimisuoritustasolla eli toisin sanoen opiskelija saa kurssista arvosanan yksi (1) asteikolla 1–5 saavutettuaan opetussuunnitelmaan kirjatut kurssitavoitteet. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman saaman kritiikin mukaan osaaminen kertoo tällöin erityisesti siitä, mikä on mitattavissa. Erityisesti yliopiston edustajat näkivät lineaarisen tulkinnan tutkimus- ja tiedeperustaisen opetuksen vastakohtana. (Mäkinen & Annala 2011, 137–138.)

Osaamisperustaista opetussuunnitelmaa ja sen tavoitemuotoiluja on ammattikorkeakoulun ja yliopiston henkilökunnan taholta kritisoitu usein myös siitä, että ne puhuvat behavioristisen oppimiskäsityksen puolesta, jossa oppija nähtiin objektina eli ulkoisen, käyttäytymistä ohjaavan toiminnan kohteena (esim. Biggs & Tang 2011, 118; Laajala 2015; Mäkinen & Annala 2010, 44;). Laajalan (2015) mukaan pragmaattisia perusteluja eli millaisille käsityksille ihmisestä, oppimisesta, tiedosta ja yhteiskunnasta osaamisperustaisuus ja osaamistavoitteet perustuvat, ei tuotu näkyviin opetussuunnitelman kehittäjille. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen kuuluu muun muassa oppimisen tarkka ohjaaminen opetussuunnitelmien tavoitteiden yksityiskohtaisella muotoilulla (esim. Mager 1970). Mager (1970) puhuu opetustavoitteista (vrt. osaamistavoitteet) ja korostaa opettajan merkitystä tiedon siirtäjänä ja oppijaa passiivisena opettajakeskeisen opetustapahtuman kohteena, johon pyritään vaikuttamaan halutulla tavalla.

Dynaaminen näkökulma osaamisperustaisuuteen puolestaan on lähellä competency -paradigman mukaista osaamista (Mäkinen & Annala 2010). Dynaamisen tulkinnan mukaan osaaminen ei ole vain opetussuunnitelmalla tavoiteltava lopputulos vaan se rakentuu syklisessä oppimisprosessissa, jossa yhdistyvät opiskelijan aikaisemmat kokemukset sekä mielikuvat tulevaisuu-

desta ja joka jatkuu myös myöhemmin koulutuksen jälkeisessä elämässä, kuten työelämässä. (Mäkinen & Annala 2012, 139; 145.) Tämä näkemys mukaileekin ajatusta asiantuntijuuden kehittymisestä koko elämänmittaisena prosessina (esim. Tynjälä & Nuutinen 1997). Lisäksi dynaamiseen osaamisperustaisuuden tulkintaan liittyy vahvasti näkemys opiskelijan potentiaalien ja valmiuksien tukemisesta ohjauksen kautta koko opintopolun ajan. Dynaaminen näkemys osaamisesta kohdentaa siis huomion opiskelijan potentiaaleihin ja toimintaan mahdollisimman ansiokkaan suoriutumisen mahdollistamiseksi. (Mäkinen & Annala 2012, 138–139; 145.)

Dynaaminen opetussuunnitelmanäkemys vaatii opettajilta syvällistä ymmärrystä opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmatyön filosofisista perusteista. Laajalan (2015) mukaan osaamisperustaisuuden käsitettä tulisikin selkeyttää, jotta Eurooppalaisen tutkintojen viitekehys, EQF, olisi paremmin ymmärrettävissä suhteessa osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan. Nyt Laajalan (2015, 8–9) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun henkilöstön puheista nousut oppiainekeskeinen opetussuunnitelmamalli on ristiriidassa EQF:n tietoja, taitoja sekä pätevyyskäsitteitä korostavan lähestymistavan kanssa, sillä se nostaa teoreettisen tiedon ja sen omaksumisen arvioimisen tärkeimmäksi opetussuunnitelmassa. Osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön kehittämisessä olisikin Annalan ja Mäkisen (2010, 44; 54–55) mukaan tärkeää tunnistaa opetussuunnitelma-ajattelun perusta konstruktivismissa behaviorismin sijaan. Laajala (2015, 9) toteaaakin, että opetussuunnitelma tulisi nähdä *praxis*-käsitteen mukaisesti yhteisöllisenä opetussuunnitelmana, joka koskettaa koko oppimisyhteisöä (ks. Grundy 1987). Opiskelijat tulisi nähdä yhtäläisinä jäseninä suunnittelemaan opetusta kuin henkilökunta ja opettajatkin (Grundy 1987).

Laajalan (2015) osaamisperustaista opetussuunnitelmaa kartoittavan tutkimuksen tuloksina muodostui kuusi opetussuunnitelmatyötä sekä seitsemän opetussuunnitelmaa kuvailevaa tulkintarepertuaaria, jotka Laajala määrittelee perehdytyskoulutusten keskusteluissa muodostuneiksi tavoiksi puhua opetussuunnitelmasta sekä opetussuunnitelmatyöstä, jotka samalla ovat kehittämässä näitä koskevia diskursseja. (Laajala 2015, 7–9.) Avaamme seuraavaksi mielestämme olennaisia Laajalan tutkimuksen tuloksia, jotka liittyvät omaan tutkimukseemme. Opetussuunnitelmatyön repertuaarit kertovat koulutukseen osallistuneiden asenteista osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämiseen. Vahvin opetussuunnitelmatyötä kuvaileva koulutusohjelmavastaavien puheesta nousut tulkintarepertuaari oli nähdä se ylhäältäpäin tulevana pakko-repertuaarina. Bolognan prosessin seurauksena syntyneet ohjeistukset tehdä opetussuunnitelmatyötä nähtiin kaukaisina, ja ylhäältäpäin tulevien ohjeistusten nähtiin kaventavan ammattikorkeakoulun autonomista roolia opetussuunnitelmiensa tekemisessä. Opetussuunnitelmatyö nähtiin myös pakotettuna, jossa kehittämistyön tarpeellisuus on päätetty muualla kuin opettajien keskuudessa. Työnmäärän koettiin myös lisääntyvän, koska se nähtiin ulkoapäin määriteltynä, eikä itselle mielekkäänä. (Laajala 2015, 110–129.) Yhtäläisyyttä

pakko-repertuaarilla on muun muassa Bernsteiniin (1996), joka puhui opetussuunnitelman rakentamisesta ulkoisten tahojen päämäärien kautta, ja Kukkoseen (2011), joka kirjoitti opetussuunnitelmasta annettuna. Näissä kaikissa lähestymistavoissa opettajien toimijuus on rajattua osallistua opetussuunnitelmatyöhön, mikä vähentää opetussuunnitelmatyöhön osallistumisen mielekkyyttä, vaikka osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön yksi peruskriteereistä on yhdessä tehtävä työ.

Koulutusohjelmavastaavat nostivat merkitykselliseksi seikaksi sen, kenelle opetussuunnitelma on tehty. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman tarkoituksena oli tehdä siitä dokumentti, jossa kuvattaisiin tarkemmin opiskelijoiden toimintaa ja jolloin se voisi toimia opiskelijoita ohjaavana asiakirjana, samoin kuin opetusta ohjaavana dokumenttina. Toisaalta koulutusohjelmavastaavat näkivät opetussuunnitelman hallintovirkamiehille tehtävänä dokumenttina, jossa sai käyttää uuden ohjeistuksen mukaisesti vain tiettyjä sanoja kuvaamaan osaamistavoitteita (ks. myös Kukkonen 2011). Vain tietyn terminologian salliminen opetussuunnitelmadokumentissa koettiin rajoittavana ja Laajala puhuikin tästä ”totalitarismina”. Erillisenä huomiona nousi esiin myös opettajien huoli omasta autonomiasta opetuksen toteuttajana. Opettajat halusivat säilyttää joustavuuden opetus sisältöjen ja -menetelmien painotusarvossa opetusryhmän mukaan ja kokivat uhkaksi, että opetuksen sisällöt, opetusjärjestelyt ja osaamisen näyttötavat olisivat liian tiukkaan ennalta määrättyjä. (Laajala 2015, 110–129.)

Kun pakko-repertuaariin liittyi paljon kyseenalaistamista, velvollisuus-repertuaarissa ylhäältä annetut ohjeistukset on hyväksytty, mutta opetussuunnitelma yritetään toteuttaa käytännössä mahdollisimman helposti ja vaivattomasti. Hyöty-repertuaari kertoo positiivisemmasta suhtautumisesta opetussuunnitelmatyön uudistamiseen, jossa esimerkiksi itsereflektio ja omat kokemukset helpottavat omaa opetustyötä. Kehittämiskoulutus sai koulutusohjelmavastaavat myös arvioimaan kriittisesti omia ajattelutapojaan, minkä Laajala nimesi reflektion käynnistäjä –repertuaariksi. Kriittisyys omille ajattelutavoille on alku muutokselle toteuttaa uudenlaista osaamisperustaista opetussuunnitelmaa. Koulutusohjelmavastaavat näkivät oman pedagogisen johtajan roolinsa osaamisperustaisessa opetussuunnitelmatyössä dialogisena, keskustelevana sekä tasavertaisena muihin opettajiin nähden. Direktiivinen toimintatapa eli muiden käskyttäjänä oleminen torjuttiin koulutusohjelmavastavien keskuudessa. (Laajala 2015, 129–150.)

Laajalan tutkimuksen toinen näkökulma, opetussuunnitelma, käsittelee koulutusohjelmavastavien opetuksen käytänteille, oppimiselle, osaamiselle sekä työelämäyhteisölle antamia merkityksiä. Puheista oli löydettävissä seitsemän erilaista diskurssia tai repertuaaria. (Laajala 2015, 195.) Formaalin oppimisen –repertuaari, joka voidaan nähdä perinteisen kouluoppimisen mallina; oppiaines järjestetään sisältöjen ja osaamistavoitteiden ympärille. Ammattikorkeakoulun opetuskäytännöistä oli löydettävissä monia formaalin oppimisen menetelmiä, kuten tentti tärkeimpänä arviointikriteeri-

nä tai yksin oppimisen korostaminen. (Laajala 2015, 151–161.) Henkilökohtaisen oppimisen –repertuaari kritisoi osaamisperustaisen koulutuksen heikkoa kohtaa eli sitä, että se ei huomioi oppijoiden henkilökohtaista kehittymistä. Vaikka osaamisperustaisen opetussuunnitelman yksi peruslähdekohdista on oppijälähtöisyys, toteutuuko se todella, jos kaikilla opiskelijoille asetetaan samat lähdekohdat ja osaamistavoitteet oppimisessa? (Laajala 2015, 162–165.)

Jos ammattikorkeakoulujen osaamisen kriteereitä tarkastellaan, niistä on löydettävissä EU:n koulutuksen kehittämismalli, KSC (*knowledge, skills, competence*). Kuitenkin keskeisin arviointimenetelmä on tentti, mikä testaa teoreettisen tiedon omaksumista. Tietoperustaisuuden-repertuaari nostaa teoreettisen tiedon tärkeimmäksi osa-alueeksi opetussuunnitelmassa eikä kehittämiskoulutuksen keskusteluissa päästy kehittämään opetussuunnitelmaa osaamisperustaiseksi KSC-mallin mukaisesti. (Laajala 2015, 167–173.) Jatkumona tietoperustaisuuden painottumiseen opetussuunnitelmassa substanssikeskeisyyden-repertuaari kuvailee sitä, kuinka tutkimukseen osallistuvat näkevät vaikeaksi sulauttaa yhteiset osaamisalueet tai geneeriset taidot, kuten kansainvälisyyden tai yrittäjyyden teemat, opetussuunnitelman sisältöihin. Opetussuunnitelma muodostuikin keskusteluissa vahvasti substanssikeskeiseksi ja eräs koulutusohjelmavastaajista sanoikin, että vaikka yhteiset osaamisalueet olisikin kirjattu opetussuunnitelmaan, niitä ei välttämättä otettaisi arviointiin mukaan. (Laajala 2015, 173–181.)

Tutkimuksessa tuotettu opiskelija kohteena –repertuaari on ristiriitainen osaamisperustaisuuden oppijakeskeisyyden periaatteen kanssa, sillä opetus nähtiin tässä lähestymistavassa sisältölähtöisesti ja opiskelijat nähtiin vastuuttomina omasta oppimisestaan sekä passiivisina tiedon vastaanottajina. Viimeiseksi opetussuunnitelman repertuaariksi muodostui kehittämiskoulutuksessa ristiriitainen suhde työelämään. Koulutusohjelmavastaajat liittivät työelämäyhteistyön lähinnä sivustaseuraajan rooliksi, mutta kuitenkin aktiivisiksi opetussuunnitelmaan vaikuttajiksi. (Laajala 2015, 183–195.) Koulutukseen osallistuneiden puheissa ei ollut havaittavissa työelämäsektorin kanssa yhteistyössä tehtävää opetussuunnitelmatyötä opetussuunnitelman dynaamisen tulkinnan mukaisesti (ks. Mäkinen & Annala 2012, 141). Ristiriita tulee siitä, että ammattikorkeakouluille työelämälähtöisyys on opetuksen kulmakivi, mutta tässä tutkimuksessa työelämänäkökulma jopa torjuttiin tietosisältöjen opetuksen ollessa tärkeämpää.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisessä sisältöjen kuvaamisen sijaan huomio olisi siis kohdistettava opiskelijan oppimiseen ja oppimistuloksiin. Opetussuunnitelmatyön kirjoittamisvaiheessa standardien (mittareiden) määrittäminen oppimistuloksille on tärkeää ja sen tulisi mennä kielen tasolle asti. (Esim. Biggs & Tang 2011; Honkala ym. 2009.) Opetussuunnitelman kirjaaminen pitäisikin aloittaa tavoitteiden kirjaamisesta, ja niiden pohdinnassa tulisi ottaa huomioon koko tutkinnon haluttu profiili. Vasta tämän jälkeen tulisi pohtia kurssiin liittyviä teemoja ja

valita ydinkäsitteet (Biggs & Tang 2011, 119–120; ks. myös Tyler 1949.) Biggsin ja Tangin (2011, 116) mukaan instituutiolla itsellään on tietynlainen vaikutus valmistuvien oppimistuloksiin. Esimerkiksi eettiset periaatteet ja suhtautuminen elinikäiseen oppimiseen luovat instituution ilmapiiriä ja arvottavat, mitä ja miten oppimistuloksia painotetaan. Nämä arvot ja periaatteet näkyvät instituution politiikassa ja menettelytavoissa eli siinä millaisia opetussuunnitelmia tehdään ja miten. (Mt.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGISET VALINNAT

Tässä luvussa avaamme tutkimustamme ohjanneita metodologisia valintoja ja esittelemme tutkimustehtävämme ja -kysymyksemme. Alkuun määrittelemme orientaatiomme tutkimukseemme fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan kautta. Se pohjustaakin tutkimukseemme kulkua alusta loppuun saakka. Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan jälkeen esittelemme tutkimustehtävämme ja -kysymyksemme sekä tuomme esiin aineiston hankintaa ohjanneita valintoja. Lopuksi määrittelemme tutkimuksessa aineiston analyysin viitekehyksenä käyttämäämme sisällön-analyysiiä.

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusorientaatio

Tutkimusstrategiamme pohjautuu hermeneutiikkaan ja sen yhteen perinteeseen fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen, mitä tehdäänkin paljon juuri kasvatustieteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Seuraavaksi avaamme fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusorientaation taustalla vaikuttavia ajatuksia ja miten ne näkyvät omassa tutkimuksessamme. Tutkimustamme siis ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa maailmaan ja sen ilmiöihin. Hermeneutiikan lisäksi fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus kiinnittyy myös fenomenologisen filosofian perinteeseen. Fenomenologisen tutkimuksen tapaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen keskiössä ovat ihmisten subjektiiviset kokemukset ja merkitykset sekä yhteisöllisyys. Tämä näkyy tutkimuksemme kontekstisidonnaisuudessa. Jokainen haastateltavamme edustaa ennen kaikkea itseään ja omia näkemyksiään, mutta myös yhteisöään, johon kuuluvat. Vaikka haluamme tuoda tutkimuksessamme esille jokaisen haastateltavan oman näkemyksen, tuomme samalla esille jotain siitä kulttuurista tai yhteisöstä, kuten esimerkiksi opintosuunnasta, tutkinto-ohjelmasta tai yksiköstä, missä haastateltavat työskentelevät. Hermeneuttisen puolen tutkimukseen tuo juuri käsitys ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Jokainen haastateltavamme tulkitsee asioita omasta näkökulmastaan käsin, mutta myös me tutkijoina teemme tulkintoja heidän tulkinnoistaan.

Tiivistetysti sanottuna fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyrkimys on saavuttaa asioiden olemus kielen ja tulkinnan kautta (Mayoh & Onwuegbuzie 2015). Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismaailma, johon kuuluvat inhimilliset kokemukset ja niitä muovaavat merkitykset. Kokemukset muodostuvat kokemuksellisissa suhteissa ihmisen elämismaailmaan eli todellisuuteen (Laine 2015, 29–30; Gallagher & Zahavi 2012, 6–7; Juntunen & Mehtonen 1982, 110; Husserl 1913.) Ihmistä ei voida myöskään ymmärtää irrallisena omasta suhteestaan elämistodellisuuteen. Tämä johtuu siitä, että koska olemme aina jossakin suhteessa elämistodellisuuteemme, kietoutuu aina tuohon suhteeseen erilaisia merkityksiä. Jos määritämme itseämme esimerkiksi opiskelijoina tai naisina, saavat opiskelijana ja naisena oleminen erilaisia merkityksiä erilaisissa suhteissa riippuen kontekstista, kulttuurista tai sosiaalisista yhteisöistä. (Laine 2015, 29–30; Varto 1992.)

Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita nimenomaan yksilön perspektiivistä, sillä jokainen yksilö kokee ja on jossakin suhteessa maailmaan (Laine 2015). Yhteisöjen ja kulttuurien merkitystä ei ole kuitenkaan unohdettu fenomenologisessa ajattelussa. Yksilöt ovat aina jonkin yhteiskunnan jäseniä. Esimerkiksi tiettyyn kulttuuriseen ympäristöön tai yhteisöön kuuluvat kokevat asiat yksilöllisesti, mutta he voivat olla hyvin samanlaisissa suhteissa maailmaan. Heidän antamissaan merkityksissä asioille voi olla paljon samankaltaisuuksia. Sanotaankin, että jokaisen yksilön kokemukset paljastavat väistämättä myös jotakin yleistä, kuten omassa tutkimuksessamme haastatteluvien suhteen ajatellamme (Laine 2015; ks. myös Lehtonen 1996). Fenomenologisen ajattelun mukaan jokaisen yksilön tai tutkittavan todellisuus on rakentunut yksilöllisellä tavalla niiden suhteiden kautta, missä suhteessa hän on maailmaan tai kuhunkin kontekstiin. (Mayoh & Onwuegbuzie 2015; 93–95.)

Hermeneutiikalla käsitetään yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta sekä niiden tutkimista (Laine 2015, 33; Niiniluoto 2002, 142). Hermeneuttinen tutkimus on kiinnostunut jokaisen yksilön ainutlaatuisuudesta ja erilaisuudesta. Perinteisesti tieteellisessä ajattelussa on pyritty säännönmukaisuuksiin ja yksittäisestä yleiseen tapahtuviin yleistyksiin. Saksalaisen filosofin Hans-Georg Gadamerin mukaan hermeneuttinen tutkimus ei ole juuri tässä mielessä perinteistä tiedettä. (Gadamer 2005). Perinteinen tieteellinen ajattelu on usein liitetty myös luonnontieteisiin, joissa tutkimustavat ovat olleet havainnoimisessa, luokittelussa, kuvaamisessa ja hypoteesien todentamisessa (Raatikainen 2004, 91). Myös ihmistieteissä tarvitaan edellä mainittuja luonnontieteille ominaisia tutkimustapoja, mutta ihmistieteissä keskitytään erityisesti tarkastelemaan sitä, miten maailma näyttää ihmiselle merkityksinä. (Varto 1992, 85). Toisin sanoen ihmistä pyritään tulkitsemaan hänen omasta näkökulmastaan eli “ymmärtävästi”. (Raatikainen 2004, 12–13; 85.)

Varhainen, niin kutsuttu metodologinen hermeneutiikka keskittyi vastaamaan kysymyksiin: Kuinka tekstejä tulisi tulkita, jotta ymmärrämme niiden sisällön oikein? Miten tavoittaa tekstin tekijän alkuperäiset tarkoitukset eli intentiot? (Tontti 2002.) Kirjoitetun tekstin lisäksi teksti voi olla myös mikä tahansa muu merkitysten kokonaisuus, jota pyritään ymmärtämään, esimerkiksi taideteos, musiikkikappale tai yhteisö (Lehtonen 1996). Toisaalta hermeneuttisen tulkinnan kohteena voivat olla myös ihmisen keholliset ilmaisut, kuten ilmeet, eleet ja liikkeet. (Laine 2015, 33). Edellä mainittua kielellisten ilmauksien tematiikka mukaillen olemme keskittyneet omassa tutkimuksessa litteroituihin kielellisiin ilmaisuihin ja pyrimme tavoittamaan haastateltavan alkuperäiset tarkoitukset tekstin takaa.

Tekstit eli ilmaisut pitävät sisällään myös merkityksiä. Itse asiassa koko elämämme ja arkemme on täynnä erilaisia merkkejä ja merkityksiä (Lehtonen 1996). Merkkien avulla kerromme itsellemme ja muilla ketä itse olemme ja millaisessa todellisuudessa elämme. Merkitysten avulla selitämme siis maailmaa ja millaisena se näyttäytyy meille. Toimintakulttuurien tai kulttuurien ylipäänsä ilmiöt ovat intersubjektiiivisiä eli subjektien välisiä. (Lehtonen 1996, 16–22.) Tämän vuoksi esimerkiksi opetussuunnitelmatyön kulttuuri muodostuu tietoisten subjektien rakentamisessa institutionaalisissa rakenteissa, sosiaalisissa suhteissa, uskomuksissa, tavoissa ja totumuksissa, mitkä pitävät sisällään erilaisia merkityksiä (ks. myös Lehtonen 1996, 17–18).

Henkilön ilmaukset jostakin asiasta kertovat siis jotakin merkityksistä, joita tämä asia on saanut. Hermeneutiikka astuu tutkimukseen silloin, kun pyrimme tutkijoina tulkitsemaan ja ymmärtämään näitä ilmauksia. Arkielämässä emme tietoisesti tee mitään merkitysanalyysejä, kuten taas esimerkiksi tutkimuksessa, vaan vaistomaisesti ymmärrämme, mitä toinen ilmaisullaan mahtaa tarkoittaa. (Laine 2015, 33–34; Lehtonen 1996.) Toisaalta ilmaisujen ymmärtämisessä tulee väistämättä myös virhetulkintoja, joka johtuu siitä, että jokainen ihminen ymmärtää ja tulkitsee jatkuvasti itseään ja maailmaa yksilöllisellä tavalla (Gadamer 2005; Heidegger 1928). Tulkintaan sisältyy aina myös ihmisestä riippuen erilaisia ennako-oletuksia tai taustauskomuksia. (Raatikainen 2004, 95; Gadamer 2005.)

Virhetulkintojen mahdollisuus on läsnä jokaisessa tutkimuksessa, vaikka tutkija pyrkiikin niitä tietoisesti välttämään. Fenomenologis-hermeneuttinen ote vaatii tutkijalta oman esiyymmärryksen tiedostamista ja tunnistamista (Laine 2015). Fenomenologiassa tästä esiyymmärryksestä vapautumista voitaisiin verrata luonnollisesta asenteesta fenomenologiseen/filosofiseen asenteeseen vapautumiseksi. Husserl (1913) puhuikin oman esiyymmärryksen sulkeistamista eli kaikkien tutkimuksen kannalta olennaisten, kuten asiaan liittyvien ennakkoluulojen tai arvojen asettamisesta oman ajattelun ulkopuolelle neutraalin tarkastelun kohteeksi. (Husserl 1913.) Sulkeistamisen avulla tutkija

pyrkii antamaan tutkittaville ja heidän kokemuksilleen autenttisen mahdollisuuden tulla esiin ja ymmärretyksi.

Hermeneuttisesti orientoituneessa tutkimuksessa kaiken ymmärryksen perustana on siis tulkitsijan esiymmärrys. Olemme tutkijoina pyrkineet avaamaan esiymmärryksemme tutkimuksemme aihepiiristä valitsemamme teoriataustan kautta sekä tuomalla esiin omat ennakkokäsityksemme ja -ajatukset tutkimuksen aihepiiristä. Näemme ymmärryksemme kehittyvän tässä tutkimuksessa hermeneuttisena kehänä. Kaiken ymmärryksen perustana on siis esiymmärrys ja sitä mukaa, kun tulkinta etenee, myös tutkijan esiymmärrys muuttuu. Tämä vaikuttaa uusiin tulkintoihin, jotka taas muokkaavat uutta ymmärrystä. Ymmärtäminen ei koskaan pääty. Näin ollen hermeneuttinen kehä ei koskaan sulkeudu vaan se on spiraalimainen. (Siljander 1988, 115–119.) Hermeneuttiseen kehään liittyy Friedrich Schleiermacherin esittämä ajatus kokonaisuuden ymmärtämisestä. Tutkittavan ilmiön tulkinta käynnistyy kokonaisuuden eri elementteihin tutustumalla. Mitä paremmin ymmärretään ilmiön eri osien merkitystä, sitä paremmin ymmärretään kokonaisuutta. Toisaalta, kun ymmärrys kokonaisuudesta kasvaa, kehittyy myös kokonaisuuden eri elementtien ymmärrys. (Raatikainen 2004, Siljander 1988, 115–119.) Hermeneuttista kehää sopisi kuvaamaan myös tutkimuksellinen dialogi tutkimusaineiston kanssa. Tutkimuksen kannalta arvokas tieto syntyy vasta silloin, kun tutkija ryhtyy aineiston kanssa eräänlaiseen vuoropuheluun eli toisin sanoen kriittisesti reflektimaan aineiston sisällä pitämiä merkityksiä. (Laine 2015, 36).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on kuitenkin eräänlaista paikallistutkimusta tai tapaututkimusta, sillä universaalien yleistyksien sijaan se pyrkii ymmärtämään ihmisen tai yhteisön merkityks maailmaa, kuten hermeneutiikkakin (Laine 2015, 32). Esimerkiksi jos haluamme saada tietoa opetussuunnitelman kehittämisestä, huomataan, että kaikki opetussuunnitelmatyöhön osallistuvat ihmiset ovat erilaisia ja voivat ajatella toisistaan poikkeavilla tavoilla siitä millainen on esimerkiksi hyvä opetussuunnitelma. Merkityks maailma muodostuu esimerkiksi koulutusinstituution opetussuunnitelmatyötä tekevien toimintakulttuurista. Toimintakulttuuri muodostuu monista merkityksistä, joita ovat esimerkiksi rutiinit, rituaalit, traditiot ja myytit, jotka liittyvät opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelmatyöhön. (Ks. myös Wenger 1998, Lehtonen 1996, 14.)

Fenomenologis-hermeneuttisesti orientoituneeseen tutkimukseen ei ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta käytettävästä metodologiasta vaan jokaisen tutkimuksen kohdalla on harkittava erikseen, millä toimintatavoilla saavutettaisiin parhaiten tutkittavan kokemus mahdollisimman autenttisenä (Laine 2015, 35). Tämä vaatii niin ikään kuvailevaa tutkimusta ilmiöstä, mutta myös syvemmälle merkityksiin menevää pohdintaa. Tässä tutkimuksessa pyrimmekin niin ikään haastatteluiden sisällön kuvailemiseen, että haastateltavien ilmaisujen ymmärtämiseen suhteessa erilaisiin

teemoihin, kuten asiantuntijuuteen, opetussuunnitelma-ajatteluun ja koulutuspoliittisiin diskursseihin.

5.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on selvittää, millaisia näkemyksiä opetussuunnitelmatyössä mukana olevilla henkilökunnan edustajilla on opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä ja opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta. Haluamme selvittää, miten tämän hetkiset käsitykset asiantuntijuudesta näkyvät opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuspohdinnoissa vai näkyvätkö ollenkaan. Tutkimuskysymyksiä on kaksi ja ensimmäiselle tutkimuskysymykselle loimme kaksi tarkempaa analyysikysymystä.

1. Mitä haastateltavat puhuvat osaamisperustaisen opetussuunnitelman yhteydessä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä?

Analyytikysymykset:

1. Mitä osaamista opiskelijoilla tulisi olla yliopistokoulutuksen myötä?
 2. Mitä kuvauksia asiantuntijuus/ akateeminen asiantuntijuus saa?
2. Mitä haastateltavat puhuvat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta haluamme selvittää, millaisena opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen näyttäytyy henkilökunnalle osaamisperustaisen opetussuunnitelman yhteydessä ja siitä puhuttaessa. Tutkimuksemme olettamuksena onkin, että yliopistossa on käytössä osaamisperustainen opetussuunnitelma, mikä asettaa tietyt reunaehdot opetussuunnitelmalle ja sen kehittämislle tai ainakin tulisi asettaa. Analyysimme helpottamiseksi päätimme muodostaa kaksi analyysikysymystä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ensimmäisellä analyysikysymyksellä olemme analysoineet haastateltavien puheesta ilmaisuja, joissa puhutaan koulutuksen tuottamasta osaamisesta tai mitä osaamista koulutuksen tulisi tuottaa. Toisella analyysikysymyksellä etsimme haastateltavien puheesta kohtia, joissa he puhuvat asiantuntijuudesta ja/tai akateemisesta asiantuntijuudesta. Opiskelijoiden tiedoista ja taidoista koulutuksen jälkeen puhutaan nykyisin useimmiten näillä molemmilla termeillä ja ne limittyvät toisiinsa. Harjoitusanalyysiä tehdessämme huomasimme, että pelkällä tutkimuskysymyksellä analysointi jäisi liian abstraktille tasolle.

Toisella tutkimuskysymyksellä haluamme kartoittaa, mitkä asiat nousevat esiin, kun haastateltavat puhuvat opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta. Mitä uhkakuvia tai positiivisia odotuksia he kenties tuovat esiin ja mitkä näkemykset ovat ehkä vallitsevia tai onko sellaisia ollenkaan. Olemme kiinnostuneita erityisesti myös siitä, vaikuttavatko henkilökunnan näkemyksiin vallalla olevat koulutuspoliittiset diskurssit tai meneillään olevat muutokset korkea-asteella ja etenkin Tampereella. Lähitulevaisuudella tarkoitamme tässä tutkimuksessa noin viiden vuoden aikajännettä. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen välistä yhteyttä pyrimme tarkastelemaan asiantuntijuuden kehittymisen osalta. Puhuvatko haastateltavat opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvistä asioista, kun he maalailevat opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuskuvia. Onko asiantuntijuus tällöin edes puheenaiheena ja jos ei, niin mitkä asiat haastateltavien puheessa ovat pinnalla.

5.3 Aineiston hankinta

Tutkimuksen kohdejoukkona on Tampereen yliopiston eri yksiköiden ja niiden tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmatyössä vahvasti mukana olevia tai olleita opetushenkilökunnan edustajia. Yhteensä haastateltavia oli 11, joista naisia oli viisi ja miehiä kolme. Kolme haastateltavaa ei antanut lupaa taustatietojen näkymiseen litteraateissa. Tässä tutkimuksessamme emme käytä vertailukohtina sukupuolta, ikää, tutkinto-ohjelmia tai muita haastateltavien taustatietoja, jotta turvaamme haastateltujen anonymiteetin. Haastattelut toteutettiin loka- ja marraskuun aikana 2015. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin 40–60 minuutin välillä. Sivumäärällisesti litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 168 sivua.

Aineistonkeruun ja aineiston jatkokäytön suhteen olemme tehneet graduprojektimme aikana yhteistyötä tutkimusryhmä Higher Education in Transition (HET) kanssa Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä. Keräsimme graduaineistomme (11 henkilökuntahaastattelua) ohella laajemman aineiston jatkokäyttöä varten, mikä käsitti lisäksi 11 opetussuunnitelmatyössä mukana olleen opiskelijan haastattelua. Meillä oli jokaisesta Tampereen yliopiston yksiköstä yksi opiskelija- ja yksi henkilökuntahaastattelu ja lisäksi suurimmista yksiköistä, Yhteiskuntatieteiden yksiköstä ja Johtamiskorkeakoulusta, kaksinkertainen määrä haastateltavia eli kaksi henkilökunnan edustajaa ja kaksi opiskelijaa. Haastateltavat pyrimme valikoimaan ensisijaisesti sen perusteella, että he ovat olleet tai ovat tällä hetkellä vahvasti mukana oman tutkinto-ohjelmansa opetussuunnitelmatyössä.

Aihepiirimme konkretisoituessa päätimme lähteä hyödyntämään Campus Conexus -projektin aikana käytettyjä haastattelurunkoja. Haastattelurungot olivat pääpiirteissään jo tuttuja toiselle

meistä tutkimusapulaisena edellä mainitussa projektissa työskentelyn kautta. Päädyimme siis hyödyntämään vuosien 2009, 2012 haastattelurunkoja opettajille ja opiskelijoille sekä vuoden 2013 opiskelijoilta kerättyä haastattelurunkoa omassa aineistonkeruussamme. Muodostimme kaksi erillistä haastattelurunkoa eli henkilökunnalle ja opiskelijoille, jotka sisältävät suurimmaksi osaksi samat teemat. Muokkasimme aiemmin käytettyjä haastattelurunkoja sopimaan paremmin omaan tutkimaamme ilmiöön sekä vastaamaan nykyään yliopistolla käytössä olevaa termistöä. Esimerkiksi poistimme joitakin vanhoja teemoja, jotka olivat joko vanhentuneita nykyiseen opetussuunnitelman termistöön ja opetussuunnitelmatyöhön nähden tai ne eivät sopineet uusien haastattelurunkojen yleiseen ilmeeseen teemojen suhteen. Esimerkiksi koulutusohjelmat muutimme tutkinto-ohjelmiksi ja laitokset yksiköiksi. Karsimista oli pakko tehdä senkin takia, etteivät haastattelut olisi venyneet liian pitkiksi, jolloin gradun tekeminen olisi hidastunut huomattavasti käsiteltäessä paljon aineistoa, joka ei sinänsä liittynyt aiheeseen, vaikka tarkoitus olikin kerätä laajemmin hyödynnettävissä olevaa aineistoa.

Alkuperäisiin haastattelurunkoihin verrattuna otimme uusiin haastattelurunkoihin mukaan kysymyksiä opetussuunnitelmatyön johtamisesta sekä uuden teeman koskien opetussuunnitelmatyön tulevaisuuden näkymiä. Marja Alastalo ja Maria Åkerman (2010, 378–379) kirjoittavat siitä, että asiantuntijahaastattelussa on erityisen tärkeää osoittaa haastateltaville oma perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön. Vaikka tekemämme haastattelut eivät menetelmällisesti ole varsinaisia asiantuntijahaastatteluja, jouduimme kuitenkin perehtymään opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmatyön käsitteisiin sekä Tampereen yliopiston opetussuunnitelman kehittämisen tapoihin hyvin paljon ennen haastattelujen toteuttamista. Jo haastattelurunkojen muokkaaminen termistön vaati meiltä laajaa perehtyneisyyttä aiheeseen. Meitä auttoivat haastattelurunkojen muotoilussa kokeneemmat HET-tutkimusryhmän tutkijat, aiemmat opinnot, työkokemus sekä kokemus opiskelijaedustajan tehtävistä.

Eryteisesti tutkimuksessamme käytetyt henkilökuntahaastattelut haastoivat meitä oman perehtyneisyyden osoittamisessa haastattelutilanteessa, jossa teemahaastattelurunkoa piti muokata esimerkiksi kysymyksen asetteluissa, sillä kaikki tutkinto-ohjelmat eivät yliopistossa ole rakenteeltaan samanlaisia tai opetussuunnitelmatyö itsessään ei etene samalla kaavalla. Myös Alastalo ja Åkerman (2010, 379) viittaavat siihen, että haastattelijan asiantuntijuuden osoittaminen haastateltavalle keskustelutilanteessa voi olla merkitsevää esimerkiksi siinä, kuinka yleisesti tai yksityiskohtaisesti informantti puhuu. He mainitsevat toiseksi perusteeksi haastattelijan perehtyneisyydelle tutkittavaan ilmiöön etukäteen sen, että myös haastateltavan muisti on rajallinen. Varsinkin, jos haastatellaan menneisyyden tapahtumakuluista, haastateltavaa voi auttaa muistamaan asioita esimerkiksi kysymällä mahdollisimman tarkkoja kysymyksiä. Itse tunnistamme näitä Alastalon ja

Åkermanin mainitsemia seikkoja haastattelutilanteista. Muistin tueksi kerroimme esimerkkejä, mikäli haastateltava ei saanut kysymyksestä kiinni.

Keräämämme aineisto on tarkoitus luovuttaa niiltä osin kuin haastateltavat ovat antaneet luvan HET-tutkimusryhmän käyttöön sekä arkistoida Yhteiskunnalliseen tietoaarkistoon. Haastattelujen suunnittelussa jouduimme pohtimaan paljon aineistonkeruuta, aineiston käyttöä ja jatkokäyttöä koskevia eettisiä asioita, mihin palaamme luotettavuusosiossa luvussa 8. Jokaiselle haastateltavalle lähetimme etukäteen suostumuslomakkeen (ks. liite 1), jossa avasimme näitä aineiston hyödyntämiseen liittyviä huomioita, ja jonka jokainen haastateltava allekirjoitti niiltä osin kuin näki parhaakseen. Myös haastattelun teemat lähetettiin haastateltaville etukäteen orientoitumista varten, vaikka teemojen alueet olivatkin hyvin laajoja.

Haastattelemistamme henkilökunnan edustajista osalla oli kymmenien vuosien kokemus opetussuunnitelmatyöstä ja toisilla vain muutaman vuoden kokemus. Koemme, että henkilökuntahaastattelut voidaan lukea tässä mielessä asiantuntijahaastatteluiksi, koska halusimme kohdejoukoksi nimenomaan vahvasti opetussuunnitelmatyössä ja jopa sen johtamisessa mukana olevia informantteja. Alastalon ja Åkermanin (2010) mukaan asiantuntijahaastatteluun valitaan mukaan henkilöitä, joilla on tietty asema organisaatiossa tai jotka ovat osallistuneet prosessiin, josta tutkija on kiinnostunut. Asiantuntijahaastattelussa on kiinnostuttu siitä tiedosta, jota haastatteluun pyydytyllä oletetaan olevan, ei niinkään asiantuntijasta itsestään. Alastalo ja Åkerman kirjoittavat, että asiantuntijahaastattelussa on kiinnostuttu historiallisesti uniikista tapahtumaketjusta tai ilmiökentästä. (Alastalo & Åkerman 2010, 373–374.) Emme voi määritellä omia tutkimiamme ilmiöitä ehkä näin tiukasti ainutkertaisiksi prosesseiksi, sillä opetussuunnitelmatyö on yliopistoissa jatkuvaa ja säännöllistä, mutta jokainen henkilö antaa siihen oman vaikutteensa ja kokemuksensa.

Vaikka haastattelumenetelmästämmä voidaan tunnistaa asiantuntijahaastattelun piirteitä, aineistonkeruun voidaan katsoa tapahtuneen puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelu-
runkomme pohjautuu siis seitsemään teemaan, joita ovat: 1. Opetussuunnitelmaa koskevat pohdinnat ja keskustelunaiheet. 2. Opetussuunnitelman merkitykset. 3. Opiskelijoiden osallistuminen ja vaikuttaminen opetussuunnitelman tekemiseen. 4. Opetussuunnitelmatyön eteneminen. 5. Opetussuunnitelmaa koskevat esteet, solmukohdat ja onnistumiset. 6. Toteutuneet opetussuunnitelmauudistukset. 7. Opetussuunnitelmatyön tulevaisuus. Teemat ovat hyvin laajasti käsitettävissä ja niiden alle olimme muodostaneet tarkentavia kysymyksiä, joita esitimme tarvittaessa. Olimme siis suunnitelleet teemat ennalta, mutta niiden järjestystä saatoimme vaihdella sen mukaan, mistä haastateltava puhui. Kaikki teemat oli kuitenkin tarkoitus käydä läpi kaikkien haastateltavien kanssa. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 203.) Tässä kohtasimme ajankäytöllisiä haasteita puheliaimpien haastateltavien kohdalla. Varsinkin kiireisten henkilökun-

nan edustajien haastatteluiden kanssa tuli pitää kiinni tunnin maksimikestosta. Tämä johti osittain siihen, ettei kaikista teemoista puhuttu samassa laajuudessa kaikkien haastateltavien kanssa. Tosin jotkut haastateltavat puhuivat luontevammin enemmän joistakin toisista teemoista kuin toisista, mikä kuuluu teemahaastattelun luonteeseen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011).

Vaikka pyrimme teemahaastattelun tapaan siihen, että teemoista ja niiden alle tehdyistä tarkentavista alakysymyksistä keskusteltaisiin varsin vapaasti, halusimme joidenkin teemojen kohdalla käydä tarkkaan läpi myös tietyt alakohdat. Esimerkiksi ensimmäisen teeman ”opetussuunnitelmaa koskevat pohdinnat ja keskustelunaiheet” kohdalla näimme tärkeäksi käydä läpi nykyiseen osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan vahvasti liitettävät käsitteet ja selvittää millaista keskustelua niistä on käyty opetussuunnitelmatyötä tehdessä. Niinpä haastatteluissa on noudatettu välillä hyvinkin strukturoitua tyyliä, mikä ankkuroi aineistonkeruun lähemmäs puolistrukturoitua haastattelua kuin puhdasta teemahaastattelua. Fenomenologis-hermeneuttisesti orientoituneina tutkijoina pyrimme kuitenkin välttämään parhaamme mukaan tiukkaa haastateltavan ohjailua, sillä halusimme antaa haastateltavan omille näkemyksille ja kokemuksille tilaa (ks. Laine 2015).

Alastalo ja Åkerman (2010) kirjoittavat, kuinka haastattelutilanne ja aineiston analyysi kytkeytyvät toisiinsa, ja analyysi alkaa ikään kuin jo haastattelutilanteessa. Haastattelua analysoitaessa tulisikin muistaa, että haastateltavan kertoma on aina tietyssä vuorovaikutustilanteessa muodostettu tulkinta ilmiöstä, ja siihen vaikuttavat esimerkiksi haastattelun paikka sekä se, miten haastateltava suhtautuu haastatteluun ja miten hän juuri siinä hetkessä tulkitsee esimerkiksi menneisyyden tapahtumakulkuja. Haastateltavat puhuvat haastatteluissa aina omasta näkökulmastaan käsin. (Alastalo & Åkerman 2010, 381; 384.)

Suostumuslomake löytyy liitteestä 1 ja haastattelurunko liitteestä 2.

5.4 Sisällönanalyysi aineiston jäsentäjänä

Olemme käyttäneet tutkimuksessamme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä haastatteluaineiston analysoinnissa. Kvalitatiivista sisällönanalyysiä voi käyttää erilaisten aineistojen analysointiin ja se onkin hyvin suosittu tapa analysoida aineistoa laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Esimerkkejä näistä ovat litteroidut haastattelut, keskustelut, videot, havainnointit sekä dokumentit (Mayring 2000). Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysin voi ajatella hyvin löyhäksi analysoinnin viitekehyykseksi, ja esimerkiksi kirjaa lukiessa voi ajatella tekevänsä tekstille jonkinlaisen sisällönanalyysin ilman tiukkaa etenemistä jonkin metodologisen ohjeistuksen mukaan. Omassa tutkimuksessamme olemme käyttäneet sisällönanalyysiä tapana

järjestää aineisto mielekkäämmäksi kokonaisuudeksi, jonka avulla tulkintojen auki kirjoittaminen olisi helpompaa. Emme ole siis noudattaneet tiukempaa metodologista sisällönanalyysiä vaan pikemminkin käyttäneet sitä analysoinnin viitekehyksenä.

Laadullisen sisällönanalyysin kolme keskeistä piirrettä ovat, että se vähentää materiaalin määrää, on systemaattinen ja joustava analyysimenetelmä. Aineiston määrä vähenee, kun tutkija poimii aineistosta tutkimuskysymyksiä vastaavat kohdat. Systemaattisuudella tarkoitetaan, että analyysivaiheessa käydään läpi tietyt vaiheet, joista kerromme myöhemmin lisää. Analyysissä luodut kategoriat voidaan luoda joustavasti, kunhan ne ovat yhdistettävissä aineistoon (Schreier 2014, 3–4.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tavoitteena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista päätimme ottaa aineiston analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, sillä haastateltavien puheenvuorot olivat monitasoisia, eikä esimerkiksi yksi lause olisi riittänyt kuvailemaan koko ajatusta. (Ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108–110.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi lähtee täysin aineiston pohjalta, eikä aiemmilla teorioilla tai tiedoilla pitäisi olla vaikutusta analyysiin (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108–110). Fenomenologishermeneuttisen perinteen mukaisesti olemme pyrkinneet tuomaan kuitenkin esiin omat ennakkokäsityksemme ja tietomme tutkimusaiheesta teoriaosuudessa, ja pyrimme näin osoittamaan, mikä esitieto on mahdollisesti ollut vaikuttamassa analyysin kulkuun. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on useita vaiheita. Jaottelutapa on hieman erilainen kirjoittajasta ja hänen edustamasta tutkimusperinteestä riippuen. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Esittelemme tässä lyhyesti Tuomen ja Sarajärven (2009) tavan toteuttaa aineistolähtöinen sisällönanalyysi, koska sitä olemme osittain hyödyntäneet omaa analysointia tehdessämme.

Ensimmäisessä vaiheessa haastattelut kirjoitetaan auki sana sanalta eli toisin sanoen litteroidaan. Auki kirjoittamisen jälkeen aineistoon tutustutaan ja sitä luetaan läpi. Kolmas vaihe on aineiston pelkistäminen eli redusointi, jossa aineistosta etsitään tutkimuskysymyksiin vastaavia kohtia, jotka merkitään aineistoon esimerkiksi eri värein, kuten me teimme omassa tutkimuksessamme. Kyseessä on siis aineiston pelkistäminen eli tutkimukselle epäolennaisten kohtien karsiminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.) Tätä vaihetta voidaan kutsua myös aineiston koodaamiseksi (Krippendorff 2013, 84–85). Kun sisällönanalyysissä aineistosta poimitaan olennaisia kohtia, on vaarana se, että ne jäävät irrallisiksi, kun sitaattit on erotettu kontekstista eli kokonaisesta aineistosta. Silloin niin sanotuksi ylimääräiseksi jäänyt materiaali saa arvon (Gillham 2000, 59–61). Aineiston analyysiä tehdessämme, jouduimmekin monesti palaamaan alkuperäisiin haastatteluihin, että saimme muistutettua mieleemme asiayhteyden.

Sisällönanalyysin neljäs vaihe on pelkistettyjen ilmausten listaaminen. Eli toisin sanoen, kun tutkimuskysymyksiä vastaavat ilmaukset ovat löytyneet aineistosta, ne listataan esimerkiksi Excel-

taulukkaan, kuten me teimme. Näille alkuperäisilmaisuille pyritään keksimään pelkistetty versio, joka kuvaa alkuperäisilmaisua tai -ajatusta mahdollisimman hyvin lyhyemmässä muodossa. Jokaiselle alkuperäisilmaisulle keksitään siis pelkistetty ilmaus, joka toki voi olla joillain alkuperäisilmaisuilla täysin sama. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Tässä tutkimuksessa pelkistettyjen ilmausten muodostaminen oli osittain haastavaa, koska monimutkaisista ajatuskokonaisuuksista oli vaikea muodostaa yksinkertaisia sanomia. Osasta aineistosta nostetuista ajatuskokonaisuuksista loimme useamman pelkistetyn ilmauksen.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 110) kutsuvat aineiston klusteroinniksi, ryhmittelyksi tai luokitteluksi samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsimistä pelkistetyistä ilmaisuista. Gillham (2000) kutsuu tätä vaihetta aineiston kategorisoinniksi. Gillham kirjoittaa, että analyysivaiheen kategorisointi perustuu päättelyyn ja loogisuuteen. Tässä vaiheessa analyysiä tutkija tulkitsee tutkittavien ilmaisuja ja heidän niille antamia merkityksiä sekä pyrkii päättämään, voisivatko ihmisten eri ilmaukset laittaa samaan kategoriaan merkitsemään samaa ajatusta. (Gillham 2000, 60–61; 69–70.) Päättelyketjut ja muodostetut kategoriat eivät ole objektiivisia, ja eri ihmiset voivat päätyä eri kategorioihin (Gillham 2000). Olennaista on kuitenkin se, että tutkija kirjoittaa auki tarkasti sen, millaisin päättelyketjuin tai millaisella logiikalla hän on päätenyt luomiinsa kategorioihin. (Gillham 2000, 69–70; Krippendorff 2013, 83.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) erottavat kategorisointivaiheesta ala- ja yläluokkien muodostamisen. Pelkistetyistä ilmaisuista pyritään yhdistämään ja luomaan alaluokkia sisällönanalyysin seitsemännessä vaiheessa. Klusteroinnin eli luokkien muodostamisen jälkeen vuorossa on aineiston abstrahointi, jossa muodostuneista alaluokista pyritään muodostamaan yläluokkia eli käsitteellistämään aineistosta poimitut havainnot. Omassa analyysissä kutsuimme kategorisointia luokitteluksi ja loimme ensimmäisen tutkimuskysymysten osalta pelkistyksistä alaluokkia ja alaluokkia yhdistämällä yläluokkia. Toisen tutkimuskysymyksen osalta muodostetut alaluokat eivät enää yhdistyneet yläluokiksi vaan siirryimme suoraan viimeiseen vaiheeseen eli muodostimme alaluokkia yhdistämällä ulottuvuuksia. Sisällönanalyysissä tutkimustehtävään saadaan vastaus yhdistelemällä käsitteitä, mikä perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112.) Tässä tutkimuksessa käsitteellisiksi kokonaisuuksiksi muodostui ulottuvuuksia sekä tasoja, joihin samaa teemaa puhuttelevat luokat on yhdistetty, vaikka ne sisältäisivät ristiriitaisiakin näkemyksiä.

Tutkijan tehtävä on yrittää ymmärtää tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin jokaisessa vaiheessa, ja johtopäätöksissä pyrkiä ymmärtämään, mitä tuloksissa esitellyt teemat tutkittaville merkitsevät (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Analysointi on kuitenkin aina subjektiivista, ja luodut luokat ovat tutkijan tulkinnan perusteella muodostettuja (Gillham 2000, 70–72). Koska meitä oli tässä tutkimuksessa kaksi, saatoimme keskustella luoduista

luokista keskenämme ja perustella, miten olimme päätyneet tiettyihin luokkiin ja tulkintoihin haastateltavien puheesta ja tulisiko joitakin luokkia tai tasoja ja ulottuvuuksia muokata.

6 TULOKSET

Seuraavaksi avaamme sisällönanalyysin keinoin saamiamme vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme eli “Mitä haastateltavat puhuvat opetussuunnitelman kehittämisen yhteydessä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä?” lähdimme etsimään vastauksia siis kahden analyysikysymyksen keinoin. Ensimmäiseen analyysikysymykseen “Mitä osaamista opiskelijoilla tulisi olla yliopistokoulutuksen myötä?” löysimme 150 alkuperäisilmausta. Toiseen analyysikysymykseen “Mitä kuvauksia akateeminen asiantuntijuus/ asiantuntijuus saa?” alkuperäisilmauksia löysimme 40 kappaletta. Pelkistettyjä ilmauksia ensimmäiseen analyysikysymykseen syntyi peräti 239 ja toiseen analyysikysymykseen 75 kappaletta. Useimmista alkuperäisilmauksista muodostui kaksi tai jopa useampi pelkistetty ilmaus. Tämä johtui siitä, että alkuperäisilmaukset olivat melko pitkiä ja moniulotteisia, vaikka arvioimmekin tarkkaan alkuperäisilmauksien pituuksien rajoja.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen aloimme luokitella pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi samankaltaisuuksien perusteella. Tässä vaiheessa päätimme jo yhdistää kummankin analyysikysymyksen pelkistetyt ilmaukset, sillä niistä löytyi hyvin paljon samankaltaisuuksia. Alaluokkia syntyi yhteensä 38 kappaletta. Tämän jälkeen lähdimme pohtimaan, mitä luokkia pystyisimme yhdistämään luonnollisesti. Yläluokiksi tiivistyi 12 opiskelijan tietojen, taitojen, osaamisen ja toiminnan kehittymistä kuvaavaa luokkaa. Toiseen tutkimuskysymykseemme “Mitä haastateltavat puhuvat opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta?” emme muodostaneet erikseen analyysikysymyksiä, koska kysymys itsessään oli selkeä lähteä etsimään vastauksia aineistosta. Alkuperäisilmauksia löysimme tekstimassasta 93 kappaletta ja pelkistettyjä ilmauksia muodostui saman verran. Tämän jälkeen lähdimme yhdistelemään saman tyyppisiä pelkistettyjä ilmauksia toisiinsa ja alaluokkia syntyi 26 kappaletta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta yläluokkien tarkastelun, yhdistämiskokeilujen ja uudelleen arvioinnin jälkeen päädyimme esittämään saadut tulokset luokkien sijaan kolmena *asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuutena*, sillä aineiston luokittelu samankaltaisuuksien perusteella ei enää onnistunut. Lisäksi katsoimme ulottuvuus termin kuvaavan paremmin monia merkityksiä sisällään pitävää litterointiaineistoamme. Ulottuvuudet ovatkin eräänlaisia merkityskoko-

naisuuksia (ks. Laine 2015). Ulottuvuudet istuivat paremmin myös tutkimuskysymykseemme nähden. Asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuuksia ovat: *tietoperustan karttuminen, taitojen ja valmiuksien kehittyminen sekä toimintatapojen oppiminen*. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostamamme alaluokat näyttivät eroavan keskenään niin paljon, ettei alaluokkien yhdistäminen toisiinsa tuntunut luonnolliselta tehdä enää samankaltaisuuden pohjalta. Sen sijaan tähänastiset tulokset alkoivat hahmottua kolmella eri opetussuunnitelman kehittämisen tasolla. Jätimme tarkoituksella yläluokkavaiheen pois ja luokittelimme alaluokat kolmeen eri opetussuunnitelman kehittämisen tasoon, jotka näyttäytyivät meille *yliopisto-organisaationa, opetussuunnitelmatyönä ja opetussuunnitelmana*. Sekä asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuudet että opetussuunnitelman kehittämisen tasot ovat hyvin suuria kokonaisuuksia ja pitävät sisällään hyvin monenlaisia näkemyksiä ja merkityksiä, mutta ne myös kuvaavat kattavasti keräämäämme aineistoa ja jokaisen haastateltavan jokainen aiheeseen liittyvä näkemys on otettu huomioon.

Tähän tutkimusraporttiin poimimistamme sitaateista on voitu poistaa ylimääräisiä täytesanoja luettavuuden parantamiseksi. Tekemämme analyysin esimerkkitaulukot kummankin tutkimuskysymyksen osalta löytyvät liitteestä 3. Taulukoilla pyrimme havainnollistamaan, kuinka analyysi on edennyt ja luokat sekä ulottuvuudet ja tasot muodostuneet.

6.1 Asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuudet

Lähes kaikille tutkimuksessamme mukana olleille opetussuunnitelmatyötä tekeville henkilökunnan edustajille jopa itsestäänselvytenä näyttäytyi yliopiston tarkoitus kouluttaa asiantuntijoita. Asiantuntijaksi kasvetaan siis koulutuksen aikana tai ainakin asiantuntijaksi kehittyminen alkaa yliopistokoulutuksesta. Henkilökunnan käsitykset asiantuntijaksi kehittymisestä on kuvattu kolmen ulottuvuuden kautta, jotka kuvaavat niitä eri tietoja, taitoja ja toimintatapoja, joita yliopistokoulutuksen myötä opitaan tai halutaan opiskelijoiden oppivan. Tulokset kuvaavat samalla sitä, mitä opetussuunnitelman kehittämisen yhteydessä ajatellaan opiskelijoiden tarvitsevan asiantuntijaksi kehittymisen polullaan.

6.1.1 Tietoperustan karttuminen

Tämä oppimisen ulottuvuus kuvastaa koulutukseen tai tutkintoon kuuluvien sisältöjen hallinnan kehittymistä. Ulottuvuus koostuu kahdesta yläluokasta, jotka ovat nimeltään *oman alan sisältöjen laaja-alainen hallinta* ja *henkilökohtainen erityisosaaminen*. Ensimmäinen yläluokka pitää sisällään alaluokkia: laaja-alaisuus omalta oppialalta, oppiaineen syväallinen tietämys, teoreettinen tie-

tämys, oppialan keskeisten sisältöjen hallinta, tieteenalan ymmärtäminen ja pystyy opettamaan muille omaa oppialaa. Jälkimmäinen yläluokka taas koostuu alaluokista: persoonallinen osaaminen ja oppialan erikoisosaaminen.

Yliopistokoulutuksen kautta opiskelijan tulisi pystyä hallitsemaan syvällisesti ja laaja-alaisesti oma oppialansa keskeiset sisällöt ja teorit. Opetussuunnitelmassa tulisi siis pystyä tarjoamaan mahdollisimman kattavasti alan teorioita ja ilmiöitä. Opiskelijan tulisi keskeisten teorioiden ja tutkimusten kautta pystyä myös ymmärtämään tieteenalansa luonnetta. Tieteenalan ymmärtämiseen olennaisena osana kuuluu tieteenalan historian tietämys sekä tieteenalan kirjallisuuden tunteminen. Koulutuksensa myötä opiskelija omaksuu myös tieteen- tai oppialalle tyypillisiä ajattelumalleja ja näkökulmia eli tietää, mitä ominaisuuksia tai peruslähtökohtia on esimerkiksi kasvatustieteellisellä tai terveystieteellisellä tutkimuksella. Haastatteluissa ilmeni, että edellä mainittu laaja-alaisuus ei kuitenkaan saa tarkoittaa sirpaleisuutta vaan tiedon karttumisen olisi tapahduttava kumuloituvasti opintojen aikana ja opinnot eivät saisi olla "sillisalaattia" eli mitä tahansa opintoja mistä tahansa ilman asioiden keskinäistä vuoropuhelua. Myös oman tutkinto-ohjelman opinnot tulisi suunnitella johdonmukaisesti ja yhtymäkohtia toisiinsa ja käytäntöön esille tuoden. Opintojen tulisi siis vähitellen kerryttää opiskelijalle tietoa ja vaikeusasteen tulisi kasvaa opintojen edetessä, jopa siinä määrin, että pystyisi itse tarvittaessa opettamaan omaa alaansa muille. Kolme haastateltavaa oli siis sitä mieltä, että asiantuntijalla tulee olla sellainen tietopohja, että pystyisi opettamaan muita sen suhteen.

*"[--] laaja-alaisuus siinä mielessä on hyvä asia nyky maailmassa erityisesti mut et-
tä siinä pitää sitten mun mielestä olla tavattoman tarkkana siinä että se ei tarkoita
sirpaleisuutta. Että kyllä kustakin opintosuunnasta tai oppiaineesta pitää olla tiet-
ty ymmärrys jos, jotta sen ymmärryksen saavuttaa ettei se tuu viidellä opintopis-
teellä." (H1)*

Laaja-alaisuuden ymmärtäminen vaihteli haastateltavien keskuudessa jonkin verran ja näyttääkin siltä, että haastateltaville itselleen laaja-alaisuus saattoi merkitä montaa asiaa samaan aikaan. Peräti yhdeksän kaikista haastateltavista oli sitä mieltä, että laaja-alaisuus liitetään nimenomaan oman oppialan laaja-alaiseen hallintaa, mutta samaan aikaan seitsemän haastateltavista oli sitä mieltä, että laaja-alaisuus on myös sitä, että opiskelijoilla tulisi olla jonkinlaista ymmärrystä toiselta alalta tai kokemuksia muiden oppialojen opinnoista. Muutama haastateltavista liitti laaja-alaisuuden tietämykseen oman oppialan lähialoista tai -tieteistä ja muutama oli vahvemmin sitä mieltä, että asiantuntijuuteen vaaditaan oppialat ylittävää monialaista osaamista. Laaja-alaisuus alat ylittävänä ymmärryksenä on tuloksissamme kuitenkin taitojen ja valmiuksien kehittämisen ulottuvuudessa,

sillä siinä korostuu enemmänkin valmius ymmärtää yhteiskunnan ilmiöitä kuin tiedon eksplisiittinen hallitseminen.

“[–] meidän opiskelijat saa hyvin laajan käsityksen tästä niin kun todella laajasta kentästä siis [oppialan nimi poistettu] tutkimushan on erilaisilta suuntauksiltaan ja teoriapohjiltaan ja niin edelleen hyvin laaja-alainen itsessään, niin se että meillä ei oo tässä muita tieteenaloja sotkemassa sitä pakkaa niin me oikeesti pysytään sitten antamaan tän tieteenalan, semmonen niin kun laaja-alainen tietämys kandissa ja sitten meillä on ne kaks maisteriohjelmia sitten joissa syvennyttään eri tavoin.” (H4)

Kuten edellisessä lainauksessa tulee esimerkkinä esiin, viisi haastateltavista piti asiantuntijaksi kehittymisen edellytyksenä myös oman oppialan jonkin suuntauksen erikoisosaamista. Erikois- tai erityisosaamisen kartuttamiseen liittyy ajatus opintojen valinnaisuudesta. Opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus muodostaa oma persoonallinen opintopolkunsa, joten opetussuunnitelmassa tulisi olla väljyyttä myös valinnaisuuden mahdollisuuteen oman oppiaineen sisällä, mutta myös sivuaineiden osalta. Viisi haastateltavista piti hyvänä opiskelijoiden vapaata sivuaineoikeutta, jolloin opiskelija pääsee muodostamaan oman henkilökohtaisen opintoyhdistelmänsä, mitä ei välttämättä kellään muulla ole. Eräs haastateltava mainitsi, että sivuaineiden vapaavalinnaisuudella tuetaan opiskelijan oman näkemyksen syntymistä. Erilaisilla opintoyhdistelmillä opiskelijat voivat myös muun muassa kilpailla paremmin työmarkkinoilla tietynlaisista osaamista vaativista tehtävistä tai suuntautua juuri tietynlaisiin työtehtäviin.

6.1.2 Taitojen ja valmiuksien kehittyminen

Taitojen ja valmiuksien ulottuvuus eroaa tiedon ja sisällön hallinnasta toiminnallisen ja käytännön osaamiseen liittyvän näkökulmansa vuoksi, vaikka tietenkin esimerkiksi pätevä ammatillinen toiminta vaatii aina tietynlaisen teorianäkökulman alasta. Taitojen ja valmiuksien ulottuvuus asiantuntijaksi kehittämisessä pitää sisällään *geneerisiä taitoja, tutkimuksellisia valmiuksia, kykyä seurata oman alan kehitystä, valmiuksia toimia kansainvälisessä työympäristössä, ammatillista osaamista ja yhteiskunnallisten ilmiöiden ymmärtämistä*. Jos katsoisimme geneerisiä taitoja kaikessa laajuudessaan, voitaisiin väittää, että kaikki edellä mainitut yläluokat ovat tavalla tai toisella geneerisiä taitoja tai työelämävalmiuksia. *Geneeriset taidot* -yläluokka pitää sisällään yleensä koulutuksen piilo-opetussuunnitelmaan yhdistettyjä konkreettisia taitoja tai osaamista, joita opiskelijan tulisi hallita koulutuksen myötä. Muut yläluokat hahmottuivat meille enemmän abstrakteina taitoina tai konkreettisena tiettyyn ammattiin liitettävänä osaamisena. Geneeriset taidot voidaan nähdä enemmän yleisinä työelämävalmiuksina ammatista riippumatta.

Asiantuntijaksi kehittymisen polulla geneeristen taitojen oppimista pidettiin tärkeänä. Geneerisiä taitoja opittiin haastateltavien mielestä esimerkiksi kurssien suorittamismuotojen, tiimityöskentelyn, projektien tai yleisesti erilaisten opiskelumuotojen kautta. Jotkut haastateltavista sanoivat, että geneeriset taidot näkyvät heillä kirjoitetussa opetussuunnitelmassa tavoitemuotoilujen kautta, ja että olisikin tärkeää tehdä ne opiskelijoille näkyviksi.

“[--] kaikki nää mitä sää sanoit pitäis olla ihan eksplisiittisiä tavoitteita ja jotenkin meillä on aina ajateltu että erityisesti se semmonen opiskelijoiden kriittinen suhtautuminen on se yleensä asioihin ja niiden problematisointi niin se on se mitä me voidaan heille muun muassa tarjota ja antaa ja kasvattaa ja kehottaa [--]”
(H1)

Noin puolet haastateltavista totesi, että opiskelijoiden tulisi hallita koulutuksen myötä geneerisiä taitoja, mutta he eivät erityisesti erotelleet tai kuvanneet näitä taitoja erikseen. Seuraavia geneerisiä taitoja haastateltavat kuitenkin kuvasivat koulutuksen kautta kehittyvän: kriittinen ajattelukyky, esiintymistaidot, projektiosaaminen, viestintätaidot, vuorovaikutustaidot, argumentointitaidot, reflektointitaidot, tiedon jalostamisen taidot, osaamisen soveltamiskyky, teorian ja käytännön yhdistäminen ja oppimisen taidot. Näistä muutamat tarvitsevat tarkempaa avaamista. Esimerkiksi tiedon jalostamistaidot pitävät sisällään niin tiedon hankintaan, arvioimiseen kuin muokkaamiseen ja kirjoittamiseen liittyvät taidot. Osaamisen soveltamiskyvyllä viitattiin asiantuntijatyön monimuotoisuuteen ja siihen, että asiantuntijana voi työskennellä hyvinkin monissa eri työtehtävissä. Asiantuntijan tulee pystyä nimenomaan soveltamaan tietoaan ja taitojaan laajalla skaalalla. Tämä liittyy vahvasti esimerkiksi generalistialoihin, koska tutkinto ei valmista tiettyyn ammattiin, on koulutuksesta saatava osaaminen sovellettavissa hyvin moniin työtehtäviin.

Teorian ja käytännön yhdistämisellä tarkoitettiin usein opittujen teorioiden tai viitekehysten hyödyntämistä esimerkiksi työelämän tilanteissa tai yhteiskunnallisia ilmiöitä tunnistettaessa. Teorian ja käytännön yhdistäminen ilmeni myös opittujen ammatillisten taitojen siirtämisenä käytännön ammatilliseen ympäristöön ja toimintoihin. Esimerkiksi aloilla, joilla tarvitaan taitoa kohdata asiakas riittävän sensitiivisesti, asiakaskohtaamista tuli harjoitella ensin kontrolloiduissa harjoitusolosuhteissa ja vasta sen jälkeen oikeassa työelämän tilanteessa. Oppimisen taitoja eli toisin sanoen oppimaan oppimista seitsemän haastateltavista piti tärkeänä taitona myös työelämässä, koska tutkinto itsessään tarjoaa kuitenkin vain osan tarvittavista tiedoista ja taidoista ja jokaisessa työtehtävässä on omat opeteltavat alueensa eikä niitä edes voida koulutuksen kautta opiskella.

Asiantuntijaksi kehittymiseen akateemisessa koulutuksessa liittyivät vahvasti tutkimukselliset valmiudet. Opiskelijalla tulisi olla riittävä metodologinen kyvykkyys tehdä tutkimusta ja tarkastella asioita tutkivalla otteella. Tutkimuksellisiin valmiuksiin liittyvät myös akateemiset valmiudet,

joilla tarkoitettiin esimerkiksi kykyä tehdä yhteistyötä eri tieteenalojen edustajien kanssa ja akateemisten käytäntöjen hallitsemista niin tutkimuksen kuin tieteen avoimuuteen liittyviä periaatteita noudattamalla. Edellistä yläluokkaa lähellä on myös yläluokka: kyky seurata oman alan kehitystä. Haastateltavista kolme oli sitä mieltä, että opiskelijoiden tulisi olla kiinnostuneita oman alan kehityksen seuraamisesta niin tieteen kuin yhteiskunnankin ilmiöiden saralla. Opetussuunnitelman ja tieteenalan suhdetta yksi haastateltava kuvasi näin:

“[–] tässähan opetussuunnitelmatyössä pyritään siihen et et tuota opiskelijoilla syntyis jonkinlainen tuntuma siihen että mitä tutkimuspuolella tapahtuu.” (H6)

Koulutuksen aikana opiskelijoille pitäisi syntyä ymmärrystä yhteiskunnallisista ilmiöistä. Yliopistokoulutuksen tulisi ohjata opiskelijaa kriittiseen ajatteluun ja sitä kautta myös ymmärtämään yhteiskunnallista toimintaa eri näkökulmista sekä jäsentämään yhteiskunnallisia ilmiöitä. Yhteiskunnallisten ilmiöiden ymmärtäminen vaatii myös monimutkaisten kokonaisuuksien hallintaa eli myös kykyä hahmottaa monimutkaista maailmaa kokonaisuutena ja tehdä systemaattista tarkastelua. Tähän yläluokkaan myös kuuluu monialainen ymmärrys, mistä mainitsimme ensimmäisen ulottuvuuden yhteydessä. Opiskelijan tulisi nähdä oman alan ajattelutapojen yhteydet ja erot muiden alojen ajattelutapoihin tai ainakin kyettävä jossain määrin tunnistamaan näitä paradigmoja.

Asiantuntijuutta määritellessään haastateltavat nostivat esiin kansainvälisyyden ja useat heistä olivat myös sitä mieltä, että kansainvälistymisen vaatimukset tulevat yhä kasvavissa määrin lisääntymään akateemisessa koulutuksessa. Eräs haastateltava totesi, että kansainvälisyys tulisi jollain tavalla olla mukana tutkinnossa, sillä kykyä toimia kansainvälisissä tehtävissä saatetaan pitää työelämässä itsestään selvänä asiantuntijan taitona:

“[–] kansainvälistyminen ja tän tyyppiset asiat että kaikkea sitähan täytyy olla jollakin tavalla mukana et et tota syntyy ainakin jonkinlainen kosketus sellaseen tekemiseen joka tulee sitten työelämässä vastaan tällasena ikään kuin yleisenä odotuksena että odotetaan asiantuntijatehtävissä työskenteleviltä.” (H6)

Edellä kuvasimme, kuinka asiantuntijan pitäisi pystyä soveltamaan osaamistaan monenlaisiin työtehtäviin etenkin jos hän on valmistunut generalistialalta. Toisaalta joillakin asiantuntija-aloilla tarvitaan myös tiettyjä, jopa lakien tai kansainvälisten standardien määrittämien taitojen hallintaa. Näitä taitoja tulee usein harjoitella käytännössä ja tietyn ammattikuvan aloilla harjoittelu onkin olennainen osa tutkintoa ja sen hyväksyttävää suorittamista. Kolme haastateltavaa piti käytännön kokemusta omalta alalta ammatillisen osaamisen vaatimusten yhteydessä olennaisena osana asiantuntijaksi kehittymisen polulla.

“[--] tietysti meillä on jo tavallaan sen asetuksen määrittämät et mitä pitää ainaki olla siellä just tää pakollinen harjottelu ja kaikkee, mutta tota, et mitä tutkintoon täytyy sisältyä.” (H11)

Ammatillinen osaaminen on työelämässä tarvittavan osaamisen hallintaa. Haastateltavien puheesta kävi myös ilmi, että usein työelämä tai työnantajat odottavat tai haluavat valmistuvilla olevan tietynlaista osaamista. Eräs haastateltava sanoikin työnantajien tietävän millaisella osaamisella varustettuja valmistuneita kyseisestä tutkinto-ohjelmasta tulee eli he ikään kuin tietävät, mitä saavat palkatessaan valmistuneen. Jotkut haastateltavat näkivät, että työelämällä saattoi olla tiettyjä tarpeita, joihin heidän tulisi antamallaan koulutuksellaan myös vastata.

“[--] ne seikat joita meiltä valmistuvan henkilön tulee tota niin osata ja sanotaan et tiedän et työnantajat jotka rekrytoi meiltä valmistuneita henkilöitä niin ne tietää et meiltä valmistuvil opiskelijoilla on tietyn tyyppiset, niin kun osaaminen taustalla, et kyl mä sen nään jotenkin niin kun tietyl tavalla täysin välttämättömäks et se huomioidaan opetussuunnitelmatyössä.” (H7)

6.1.3 Toimintatapojen oppiminen

Kolmantena ulottuvuutena opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämisessä hahmottui asiantuntijan toimintaa ja toimintatapoja korostavat diskurssit. Kolmas ulottuvuus on kooltaan ehkä pienin, mutta sisältää monipuolisia käsityksiä siitä, miten asiantuntijan oletetaan toimivan esimerkiksi työelämässä. Toimintatapojen oppimisen ulottuvuus koostuu kolmesta yläluokasta, jotka ovat *luottamus omaan osaamiseen työelämässä, aktiivinen toimija ja joustavuus*. Yläluokat olemme yhdistäneet nimenomaan toimintatavoiksi, koska niitä voidaan harjoittaa koulutuksessa ja työharjoittelussa. Lisäksi näemme asiantuntijuuden ennemmin toimintatapana kuin ominaisuutena, koska ominaisuudet voivat olla synnynnäisiä, mutta asiantuntijuus on elämän mittainen kehittämisprosessi.

Se, että tuleva asiantuntija luottaisi omaan osaamiseensa työelämässä, vaatii päätöksentekokyvyn harjoittamista ja itsevarmuuden luomista teoriaa ja käytäntöä yhdistäen. Haastateltavat, jotka puhuivat päätöksentekokyvyn harjoittamisesta, olivat useimmiten alalta, jolla vaaditaan tiettyä ammatillista osaamista. Niinpä päätöksentekokyky harjaantui käytännön harjoittelussa esimerkiksi ammatissa vaadittavien päätöksentekoketjujen harjoittelemisella. Myös itseluottamus omasta osaamisesta kehittyi omia taitoja testaamalla ja harjoittamalla työympäristössä.

Joustavuus nähtiin kolmen haastateltavan mukaan yhdeksi asiantuntijan toimintatavaksi. Työelämä saatettiin haastateltavien keskuudessa nähdä jatkuvasti ja nopeasti muuttuvana, joten asiantuntijalta vaadittiin valmiuksia toimia tässä muuttuvassa ympäristössä ja yleensäkin muutosvalmiutta. Asiantuntijan olisi kyettävä toimimaan myös oman mukavuusalueensa ulkopuolella. Kuten

näemme, joustavuus liittyy osittain myös geneeristen taitojen yhteydessä puhuttuun osaamisen soveltamiskykyyn, joka tarkoitti muun muassa taitoa soveltaa omaa osaamista moniin eri työtehtäviin. Neljäs haastateltava kertookin tästä kytköksestä osuvasti:

“[--] meidän ennemminkin valmennetaan, siis tällöisiä generalisteja jotka pystyy sitten niin kun siis, navigoimaan työelämässä, siirtymään erilaisiin tehtäviin, vaihtamaan sitä niin kun tavallaan sitä niin kun alaa, koska heillä on just semmoiset hyvät perustaidot.” (H4)

Asiantuntija on kaiken edellä mainitun lisäksi aktiivinen toimija. Viisi haastateltavista kuvasi asiantuntijaa aktiivisena kehittäjänä. Asiantuntijalla tulisi olla kehittävä ote tekemäänsä työhön. Ihanteellinen kehittäjä-asiantuntija haastattelujen yhteenvedon tuloksena olisikin dynaaminen ja omaaloitteisesti toimiva, uudenlaisen kulttuurin edistäjä ja oppi- tai tieteenalaa luova. Vain yksi haastateltavista nosti esiin yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulman asiantuntijan työssä. Yksi haastatelluista kertookin, että opintojen aikana opittu aktiivinen työskentelyote tulisi säilyttää työelämässä:

“[--] tärkeintä on sitten se että he säilyttää tän, aktiivisen otteen oppijana ja kehittäjänä [--] luennointi on passivoiva tapa oppia ja huono tapa oppia, ja tota, sillä viedään helposti nämä kehittämisen valmiudet pois ihmisistä jotka on akateemisia niin tehdään suorittajia kun heidän pitäis olla kehittäjiä eli osajia.” (H8)

6.2 Opetussuunnitelman kehittämisen tasot

Toisella tutkimuskysymyksellä, ”Mitä haastateltavat puhuvat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta?”, halusimme kartoittaa millaisia pohdintoja henkilökunnalla on tulevaisuuden opetussuunnitelmasta ja sen kehittämisestä. Tutkimuskysymyksen taustalla olivat ajankohtaiset koulutuspoliittiset diskurssit ja korkea-asteen sekä Tampereen yliopiston viime aikoina kohtaamat muutokset ja aiotut tulevaisuuden muutokset. Kaikki haastateltavat eivät halunneet tai pystyneet ottamaan paljon kantaa tulevaisuuskysymykseen, koska olivat jäämässä pois opetussuunnitelmatyöstä. Osa haastateltavista myös kieltäytyi arvailemasta tulevaisuutta, koska yliopisto-organisaatiossa on niin kovat muutokset meneillään Tampereella. Kuitenkin vastauksia tähän kysymykseen on kaikilta haastateltavilta, sillä he puhuivat viitaten tulevaisuuteen opetussuunnitelmatyössä aiemmin haastattelussa, mutta ehkä eivät osanneet tai halunneet vastata suoraan kysymykseen tulevaisuudesta. Yleisesti voidaan siis todeta, että tulevaisuuden pohdinta herätti heissä niin myönteisiä, kielteisiä, neutraaleja kuin ristiriitaisiakin näkemyksiä.

Haastateltavat puhuivat opetussuunnitelman kehittämisen yhteydessä esimerkiksi pinnalla olevan Tampere3 -hankkeen vaikutuksista omaan tutkinto-ohjelmaan, resurssien vähenemisestä, opetussuunnitelmatyön tekemisen käytännöistä sekä opetussuunnitelman sisällöllisistä muutostarpeista. Yhdistimme pelkistyksiä keskenään 26 alaluokaksi. Alaluokat eivät kuitenkaan tuntuneet yhdistyvän keskenään yläluokiksi samankaltaisuuksien perusteella, mutta ne näyttivät kertovan opetussuunnitelman kehittämisen eri tasoista. Päädyimme siis muodostamaan opetussuunnitelman kehittämisen kolme tasoa, jotka ovat *yliopisto-organisaatio*, *opetussuunnitelmatyö* ja *opetussuunnitelma*. Tasot ovat yhteydessä toisiinsa, sillä esimerkiksi yliopistotason päätökset vaikuttavat sekä opetussuunnitelmaan että opetussuunnitelmatyöprosessiin, ja se minkälaista opetusta tutkinto-ohjelmat tarjoavat, on kytköksissä esimerkiksi koko yliopiston profiiliin. Tasot voivat pitää sisällään myös keskenään vastakkaisia näkemyksiä, joten osittain tämän vuoksi tulokset on raportoitu luokkien sijaan tasoina. Tasot ovat hyvin moniulotteisia ja jokaisen haastateltavan kokemus on huomioitu.

6.2.1 Yliopisto-organisaatio

Yliopisto-organisaation tasolla haastateltavat puhuivat suurimmaksi osaksi organisaation tasolla tapahtuvista muutoksista lähitulevaisuudessa. Tampere3 -hankkeeseen liittyvistä muutoksista puhuttiin useammassa muodostamassamme alaluokassa. Kolme haastateltavistamme puhui sekä *tulevaisuuden epätietoisuudesta* että *tulossa olevista suurista muutoksista*, jotka muodostavatkin kaksi erillistä alaluokkaa. Yliopisto-organisaation ja tutkintojen rakenne tulevaisuudessa mietityttivät haastateltuja. Näitä pohdintoja kuvasi usein epävarmuus ja epätietoisuus tulevasta. Eräs haastateltavista kuvaa osuvasti:

“[--] täytyy sitten katsoa minkälaisessa yliopistossa silloin eletään kun seuraavan kerran sitä opetussuunnitelmaa tehdään.” (H1)

Yksi haastateltava taas näki selkeästi, että yliopiston tai oman tutkinto-ohjelman tulevaisuuden suhteen *uhkatekijöitä olevan mahdollisuuksia enemmän*. Hän kertoi olevansa erityisen huolestunut siitä jos yliopistotason linjaukset edellyttävät, että kandidaatin tutkinnoista tehdään liian laaja-alaisia, niin tällöin opiskelijat eivät pysty erikoistumaan mihinkään tiettyyn suuntaukseen omalla oppialallaan. Puheissa opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta muutoksiin liittyen tulivat esiin pohdinnat Tampereen korkeakoulujen yhdistymisestä, ja sen vaikutuksista haastateltavan edustaman oppialan opintoihin. Neljä haastateltavista otti puheeksi, että *yhteistyö muiden korkeakoulujen kanssa lisääntyy jonkin verran*. Tämä näkemys tuli esiin niiden haastateltujen puheis-

sa, joilla on oman oppialan läheisiä aloja muissa korkeakouluissa. Puhuttaessa korkeakoulujen yhdistymisestä löysimme aineistosta sekä positiivista että negatiivista suhtautumista yhteistyön lisääntymiseen. Tosin vain yksi haastateltavista sanoi ääneen torjuvansa täysin ajatuksen yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhdistämisestä. Muut kolme, jotka puhuivat yhteistyön lisääntymisestä, kertoivat, että erityisesti opintojen alkuvaiheessa, noin vuoden ajan, yhteiset opinnot ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä voisivat olla mahdollisia, mutta sen jälkeen olisi erikoistuttava johonkin suuntaan. Lisäksi yksi haastateltava arveli, että oman alan perusopintoja tullaan yhteistyön lisääntyessä tarjoamaan yhä useammalle sivuaineopiskelijalle. Sen lisäksi, että yhteistyö Tampereen sisällä korkeakoulujen kesken tulee tiivistymään, kaksi haastateltavaa mainitsi myös, että benchmarkkausta ja yhteistyötä muiden yliopistojen samojen alojen kanssa voisi tehdä enemmän.

Korkeakoulujen yhteistyön lisääntymiseen näyttää siis liittyvän ristiriitaisia näkemyksiä. Yhteistyötä, esimerkiksi ristiinopiskelun mahdollisuuksia lisäämällä, voidaan ja halutaan tehdä, mutta kuitenkin erikoistumisen pitäisi olla mahdollista. Erillään halutaan pitää käytännöllisesti ja teoreettisesti painottuneet tutkinnot. Tätä opetussuunnitelmien yhdistämisen kompleksisuutta kuvaa osuvasti yksi haastatelluista:

“Jos Tampere3 oikeesti tapahtuu ja toi ammattikorkeakoulu tulee tohon kuvioon mukaan niin sittenhän kaikki menee aivan uusiks [--] mä itse nään siellä jotain yhtäläisyyttä meidän alalla jossa voidaan tehdä yhteistyötä ja tota, mutta, mutta se että jos koko kandi olis yhteinen näitten T3:n sisällä, niin se ei ehkä, se ei ehkä ihan onnistu.” (H3)

Opetussuunnitelman kehittämiseen yksiköissä vaikuttavat luonnollisesti koko yliopistotason tavoitteet ja profiili siitä, mihin yliopiston tutkimus- ja opetuspuolella halutaan keskittyä. Jotta yliopiston tavoitteet ja yksiköiden opetussuunnitelmat olisivat linjassa keskenään, yksi haastatelluista toi esille, että opetussuunnitelmatyössä olisi paljon apua, mikäli yliopistotason ohjeistukset ja tavoitteet olisivat selkeitä ja tulisivat ajoissa yksiköissä opetussuunnitelmatyötä tekeville. Näin vältettäisiin turhan työn tekemistä yksiköissä eikä jo tehtyjä suunnitelmia tarvitsi laittaa uusiksi ylhäältä päin tulevan päätöksen vuoksi. *Yliopistolla oltava selkeät tavoitteet* -alaluokka on muodostettu yhden haastateltavan sanoman pohjalta.

Yliopistotason tavoitteet vaikuttavat opetussuunnitelmatyöhön, kun yksiköt muodostavat omat tutkimus- ja opetusprofiilinsa yliopiston strategiaan nojaten. Kolme haastateltavaa näki, että tulevaisuudessa yliopiston ja yksiköiden profiloitumisella on yhä suurempi merkitys. Paineita yksiköiden profiloitumiseen tulee myös sekä yliopisto-organisaation tasolta että Opetusministeriöltä. Oma visiota tai näkemystä tulisi tavoitella aktiivisesti eikä jäädä odottamaan ikään kuin jostakin muualta tulevaa määräystä omasta kohtalosta. Erikoistuminen muihin yliopistoihin nähden

edesauttaa joidenkin tutkinto-ohjelmien olemassaoloa, jos ne pystyvät tarjoamaan tutkimustietoa ja opetusta alueesta, mitä muualla Suomessa ei ole. Omiin vahvuuksiin tulisi keskittyä ja niitä tulisi korostaa. Eräs haastateltava totesi profiloitumisesta näin:

“[--] jos mulla ei oo mitään visioo ja jos meillä ei oo mitään näkemystä niin me ollaan ihan hukassa ja jos meillä on se näkemys ja visio niin sitten meillä täytyy olla taitoo ja voimaa mennä siihen suuntaan, koska tota semmonen niin kun kyt-täily ja semmonen tarkkailutilanne tai tarkkailijan rooli niin mä luulen että siinä käy huonosti.” (H5)

Profiloituminen liittyy osittain myös taloudellisiin kysymyksiin, sillä yksiköiden profiloitumisen avulla yritetään karsia päällekkäistä koulutusta yliopistojen välillä ja toisaalta selkeyttää yksikköjen ydinosaamisalueita. Opetussuunnitelman kehittämiseen vaikuttavat käytettävissä olevat taloudelliset resurssit. Olemme liittäneet *resurssien väheneminen vaatii uusia ratkaisuja* -alaluokan osaksi yliopisto-organisaation tasoa, sillä se läpäisee koko yliopisto-organisaation yksiköt ja tutkinto-ohjelmat mukaan lukien. Haastatellut pohtivat yleensä sitä, miten yhtä paljon ja yhtä laadukasta opetusta pystytään tarjoamaan tulevaisuudessa, jossa henkilökuntaa ja rahaa tulee olemaan entistä vähemmän. Haastatellut pohtivatkin, että opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudessa opetuksen järjestäminen vaatii uudenlaisia ratkaisuja ja yhteistyön lisääntymistä. Yksi haastateltavista puhui uusien pedagogisten menetelmien välttämättömyydestä, jotta opetus säilyisi laadukkaana resurssipulasta huolimatta. Opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuteen kuuluu opetussuunnitelman tiivistämistä ja esimerkiksi valintoja siitä, mitä sisältöalueita opetetaan kontaktiopetuksessa ja voiko jonkin kurssin järjestää yhteistyössä omaa oppialaa lähellä olevan alan kanssa. Kaksi haastateltavista pohti resurssikysymystä seuraavasti:

“[--] pienevien resurssien maailmassa on pakko ja pitääkin lähteä miettimään sitä että mikä on järkevää ja mitä voidaan tehdä yhdessä paremmin sen sijaan et loke-roidutaan.” (H3)

“[--] meidän pitäis koko ajan tarkkailla sitä laatua, jos mä sanon kliseemäisesti laadusta tinkimättä se on aika hankala yhtälö. Mutta tota reaali maailma tulee oleen se, että tää tulee niukkeneen tää taloudellinen resurssi koko ajan että se pakottaa meidät niin kun uudistamaan ja päivittämään tätä meidän suunnitelmaa täällä [--]” (H5)

Resurssipula todettiin haastateltavien keskuudessa siis tätä päivää kuvaavaksi faktaksi. Näytti kuitenkin siltä, että haastateltavat hakivat ja pohtivat uusia ratkaisuja järjestää opetusta ja arkea sen sijaan, että jäätäisiin paikoilleen murehtimaan maailman menon tilannetta.

6.2.2 Opetussuunnitelmatyö

Opetussuunnitelman kehittämiseen liittyy vahvasti opetussuunnitelmatyö, johon kuuluvat opetussuunnitelman tekemiseen liittyvät toimintatavat ja kulttuuri, suunnittelu ja päivittäminen. Opetussuunnitelmatyön taso pitää sisällään siis haastateltavien näkemyksiä tulevaisuuden opetussuunnitelmatyöstä. Haastateltavat esittivät joitakin huolenaiheita, mutta myös parannusehdotuksia työskentelytapoihin. Suurin osa opetussuunnitelmatyöhön liittyvistä kehitysideoista liittyivät yliopistotason prosesseihin tehdä opetussuunnitelmatyötä eli haastateltavat toivoivat yliopiston johdolta parannusta opetussuunnitelman uudistamisprosessiin, joka lähes kaikissa Tampereen yliopiston yksiköissä tehdään kolmen vuoden välein. Opetussuunnitelmatyön taso muodostuu kahdeksasta alaluokasta.

Haastateltavien puheessa opetussuunnitelmatyöhön liittyen oli havaittavissa Tampereella mylertävien korkeakoulun muutoksien läsnäolo, kuten myös yliopisto-organisaation ja opetussuunnitelman tasoista puhuttaessa. Kaksi haastateltavista totesi suoraan, että *yliopistossa tapahtuvat muutokset tuovat haasteita opetussuunnitelmatyön organisoimiseen*. Toinen heistä mainitsi, että mahdolliset organisaatiomuutokset tulevat lisäämään opetussuunnitelmatyön työmäärää ja ylipäänsä maailman nopea kehittyminen vaatii opetussuunnitelman jatkuvaa päivittämistä:

“[--] ihan hirvittävästi siitä tulee työtä näistä kaikista ikään kuin muutoksista ja koko ajan maailma muuttuu ihan valtavasti [--]” (H1)

“[--] kun he muuttaa jotain omaa palikkaansa joka on osana mejän opetussuunnitelmaa niin totta kai sitten se meidänkin suunnitelma muuttuu [--]” (H3)

Kuten jälkimmäisestä sitaatista voimme tulkita mahdollinen yhteisopetuksen lisääntyminen jonkin muun oppialan tai -alojen kanssa tulevaisuudessa tuo myös aikataulullisia haasteita opetussuunnitelmatyölle, jos opetussuunnitelmatyön aikataulu ei ole keskenään linjassa korkeakoulujen kesken, kuten toinen haastateltavista totesi. Jos eri oppialat tekevät paljon yhteisopetusta keskenään, vaatii se myös opetussuunnitelmatyön prosessien yhtenäistämistä. Kaksi haastateltavista oli taas sitä mieltä, että opetussuunnitelmatyö tulee luultavasti säilymään tulevaisuudessa hyvin pitkälti samanalaisena kuin tähänkin asti. Tosin toinen heistä mainitsi että prosessi on aina tekijänsä näköinen, vaikka periaatteet olisivatkin samat:

“[--] niin kuvittelisin että ne yleiset suuntaviivat tulee olemaan suurin piirtein nämä mutta miten sitten kukin sitä sitten toteuttaa käytännössä niin se jää sitten nähtäväksi, joo.” (H8)

Kahden haastatellun opetussuunnitelmatyön kehittämistoiveissa tuli ilmi, että *opetussuunnitelmatyölle haluttaisiin enemmän aikaa*. Kehittämisehdotuksena yksi haastateltava mainitsi, että opetussuunnitelmatyön voisi aloittaa nykyistä aikaisemmin. Tämä linkittyy myös yliopisto-organisaation tasoon, sillä opetussuunnitelmatyötä on vaikea tehdä, mikäli yliopistotason linjaukset eivät ole tiedossa. *Opetussuunnitelmatyön kehittämisen toivottiin olevan koko yliopistoyhteisön yhteinen asia*. Tällä tarkoitettiin sitä, että opetussuunnitelmatyöhön osallistuisivat henkilökunnan lisäksi opiskelijat alusta alkaen:

“Miksei me niin kun voitais alkaa palaveeraamaan jo nyt vaikka syksyllä vaikka kerran kuussa niin että niin kun onhan ne tosiaan pienellä porukalla että ehkä siinä niin kun ois helpompi sanoa asioita ja ja enemmän niin kun tilaa ja aikaa sille että oikeesti tulis heidän niin kun näkökulmiaan.” (H9)

Eräs haastateltavista kaipasi myös jonkinlaista vertaistukikanavaa muiden oppiaineiden opetussuunnitelmatyötä tekevien kesken, missä voisi vaihtaa esimerkiksi hyviä käytäntöjä opetussuunnitelmatyöprosesseista. Paitsi että opetussuunnitelmatyöhön haluttiin ottaa vahvasti mukaan opiskelijat ja koko henkilökunnan edustajat, yksi haastatelluista mainitsi työelämäedustajien kanssa yhdessä tehtävän opetussuunnitelman kehittämisen. Hän ehdotti, että opetussuunnitelman aktiivisen kehittämisen vaiheessa työelämän edustajien kanssa voitaisiin keskustella saman pöydän ääressä ainakin kerran. Työelämän edustajilta haluttiin tällä toimintatavalla saada kommentteja opetussuunnitelman ja työelämän vastaavuuteen. Käytännössä tämä tarkoittaisi opetussuunnitelman sisältöjen sekä riittävän työelämävastaavuuden pohtimista yhdessä työelämän edustajien kanssa.

“Ehkä se mikä, mikä vois olla vielä vahvempaa meillä niin on se että antais noille sidosryhmille meidän opseja näyttille [--] et siellä vois kierrättää ja miettiä sit ihan yhdessä et vastaaks tää sitä mitä te niin kun odotatte teidän tulevilta työntekijöiltä että.. [--]” (H10)

Opetussuunnitelmatyö herätti joissakin haastateltavissa voimakkaitakin mielipiteitä. Erityisesti tässä suhteessa nousi esiin, että *opetussuunnitelman kehittäminen ei saisi olla liikaa ylhäältä johdettua*. Yliopistojohdon tulisi luottaa henkilökunnan asiantuntijuuteen omalla alallaan. Haastateltujen mielestä opetushenkilökunta osaa rakentaa päteviä opetussuunnitelmia ilman liikaa ohjailemista ylemmältä tasolta. Joissakin kommentteissa korostettiin, että henkilökunnan asiantuntemus omasta alasta on luultavasti yliopiston johtoa parempi eikä asioihin tulisi liikaa puuttua:

“Me tehdään sitä juttua niin kun ihan itseksemmekin. Meitä ei tarvii käskeä siihen mitenkään niin kun ulkoapäin.” (H4)

“[--] kannattais niin kun pitää tai ymmärtää sen oman neuvonantokyvyn rajallisuus, vaikka tietysti on niin kun tärkeää et nää pedagogiset huomiot tulee huomiioon otetuksi mut toisaalta olen kyllä huomannu et helposti niin kun saatetaan kyllä löytää kaikenlaisia virheitä mut jos sit kysytään mitenkä tätä sit tulisi korjata niin siihen se viisaus sit yleensä loppuukin.” (H7)

Yksi haastatelluista toi näkyviin myös opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuteen toiveen, että opetussuunnitelmatyössä olisi mahdollista keskittyä enemmän sisältöjen pohtimiseen kuin sanalliseen muotoilukieleen. Tällä haastateltava viittasi Tampereen yliopiston muutama vuosi sitten toteuttamaan yliopistouudistukseen, jonka yhteydessä lanseerattiin myös osaamisperustainen opetussuunnitelma yliopiston opetussuunnitelman perustana. Tällöin henkilökuntaa ohjeistettiin jopa hyvin sanatarkasti muotoilemaan kurssien ja tutkintojen tavoitteet osaamisiksi ja erottamaan ne sisällöistä. Samainen haastateltava toivoi myös, ettei pedagogista näkökulmaa tarvitsisi painottaa tulevaisuuden opetussuunnitelmassa liikaa, koska se ei hänen mukaansa palvele tutkimusyliopiston tarpeita. Yksi haastatelluista nosti erityisenä pohdintana esiin, että tulisiko johdon tasolta paineita pienentää kandidaatin tutkintojen lukumäärää yksikössä yksikön näkökannan vastaisesti.

Toiveeseen ylhäältä ohjautuvuuden vähenemiseen liittyy myös näkemys siitä, että opetussuunnitelmatyö ei saisi olla liian byrokraattista. Haastateltava nosti esiin useaan kertaan pelon siitä, että keskushallinnon toimesta opetussuunnitelmaprosessi tulisi olemaan liian raskas prosessi henkilökunnalle ja tämä veisi pois resursseja opetukselta ja tutkimukselta. Haastateltava toivoikin, että tulevaisuudessa opetussuunnitelmatyö pidettäisiin yksinkertaisena prosessina, joka ei sisältäisi liikaa hallinnollisia toimia:

“[--] niin ehkä tämmönen niin kun opetussuunnitelmatyön pitäminen niin kun keep it simple [--]” (H7)

Opetussuunnitelmatyön oivallisena apuvälineenä nähtiin *palautteen tehokas hyödyntäminen*, mikä muodostaakin oman alaluokkansa opetussuunnitelmatyön tasolla. Palautteen hyödyntämisen tärkeyden nosti esiin kolme haastateltavaa. Opiskelijapalautteen keräämisaktiivisuus sekä palautteen hyödyntäminen opetussuunnitelmatyössä vaihtelee tutkinto-ohjelman mukaan. Palautteen perusteella saadaan kehitysideoita esimerkiksi opintojaksojen sisältöihin sekä toteutusmuotoihin. Yksi haastateltava mainitsi, että palaute on opetussuunnitelman perusta, ja siitä lähdetään opetussuunnitelmatyössä aina liikkeelle. Eräs haastateltava oli toiveikas siitä, että uusi sähköinen palautejärjestelmä toisi tullessaan uusia ideoita ja muutostarpeita, joita aiemmin ei ole osattu huomioida. Palautteen hyödyntämisen yhteydessä tuli myös esiin näkökulma, että palautteenkeruun tulisi olla aina tarkoituksenmukaista eli sitä tulisi kerätä silloin, kun sitä oikeasti aiotaan hyödyntää kehittämistyössä:

“[--] meidän pitäisi kyllä niin kun sillai pelata reilua peliä. Kerättäis palautetta jolla oikeesti halutaan jotain tietoo mitä voitais hyödyntää sitten jossakin ja jotenkin mä itse kannatan tämmöstä että mieluummin harvemmin ja vähemmän kuin mut sit se ois oikeesti se reposteltas avattais ihan loppuun saakka [--]” (H5)

Palautteet eivät siis saisi jäädä käsittelemättä ja liian tiuha palautteenkeruu karsii myös palautteen perusteellisuutta, koska opiskelijat eivät välttämättä jaksavat vastata palautteisiin. Viimeinen kehittämisnäkökulma opetussuunnitelmatyöhön liittyi teknisten sovellusten kehittämiseen. Kaksi haastateltavista toivoi *käyttäjätavallisempia teknisiä sovelluksia opetussuunnitelmatyöhön*. Haastateltava mainitsi muun muassa, että sisältöjen kirjaaminen opetussuunnitelmaan on hankala tekninen prosessi, ja että opetussuunnitelma on heikosti visuaalisesti hahmotettavissa yliopiston käyttämässä opetussuunnitelmatyökalussa, kuten hän kuvaa:

“[--] jos nyt aattelee sitä opsia niin kun myös tavallaan tämmösenä niin kun järjestelmänä niin kyllä mä nyt jotenkin kovasti toivoisin et siihen tulis jotain semmosta selkeyttä ja linjakuutta mutta myös siihen niin kun visuaaliseen ylöspanoon.” (H4)

Toinen haastatelluista ehdotti, että opetussuunnitelmatyössä voisi hyödyntää myös yleisiä tiedon jakamiseen tarkoitettuja sovelluksia. Tämä helpottaisi opetussuunnitelman muokkaamista monen käyttäjän kesken yhtä aikaa ja reaaliaikaisesti.

6.2.3 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman tasolle kokosimme haastateltujen puheista nousseet ilmaukset, jotka liittyvät opetussuunnitelman sisällölliseen kehittämiseen tai opetussuunnitelman saamiin pohdintoihin ja merkityksiin lähitulevaisuudessa. Voimme huomata, että ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys kietoutuvat toisiinsa, koska opetussuunnitelman sisällölliset kehittämistarpeet koskevat useita samoja teemoja kuin mitä haastatellut kuvasivat ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä. Neljä haastateltavaa toi esiin, että opetussuunnitelman tulisi antaa valmiuksia opiskelijoille kehittää itseään:

“[--] sanotaan nyt päivittäminen ja ajattelu (opetussuunnitelman) niin että opiskelijoilla olis sitten parhaat mahdollisuudet, parhaat mahdolliset edellytykset sitten toimia, että toi on niin kun tukevasti ilmassa.” (H1)

Haastateltu tarkoittaa “tukevasti ilmassa” -ilmaisulla, että opiskelijoiden tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittäminen on keskeisellä sijalla opetussuunnitelman kehittämisessä. Maailma ja tarvittava osaaminen muuttuu nykypäivänä nopeasti, joten opetussuunnitelman kautta opiskelijoille

halutaan antaa valmiudet uusien asioiden omaksumiseen tai oppimiseen, mikä on edellytys itsensä kehittämiseen myös myöhemmin, esimerkiksi työelämässä. Yksi haastateltavista puhui myös siitä, että opetussuunnitelman tulisi mahdollistaa opiskelijalle oman ammatillisuutensa rakentamisen ja opiskelijoiden tulisi koulutuksen aikana tiedostaa omat mahdollisuutensa ammatillisena. Hän totesi myös, että opiskelijan tulisi osata käyttää koulutuksessa saatuja oppeja ammatissa eteen tulevien valintojen edessä. Eräs toinen haastateltavista mainitsi ratkaisuksi muuttuvan maailman haasteisiin laaja-alaisuuden tutkinto-ohjelmissa, mikä muodostaa oman itsenäisen alaluokkansa: *laaja-alaisuus pyrkii vastaamaan koko ajan muuttuvan maailman haasteisiin.*

Lähes puolet haastatelluista näki *joustavuuden* tärkeäksi kulmakiveksi opetussuunnitelman kehittämisessä. Joustava opetussuunnitelma linkittyy myös edelliseen luokkaan, sillä opetussuunnitelman ollessa joustava, siinä on mahdollista huomioida esimerkiksi uudet osaamistarpeet työelämässä. Haastateltavat näkivät, että opetussuunnitelman kehittämisen on oltava jatkuva prosessi, joka pysyy ajanhermolla. Joustavaan opetussuunnitelmaan pystytään ottamaan mukaan esimerkiksi kursseja ajankohtaisista ilmiöistä eikä tarvitse odottaa seuraavaan opetussuunnitelmakerrokseen asti. Tiivistetysti joustavuudesta voisi sanoa, että

“[–] meidän pitää opetussuunnitelmassa, seurata sitä mihin tiede kehittyy ja pyrkiä sitä meidän opetussuunnitelmaa, sitten aika ajoin muokkaamaan siihen suuntaan mihin tää muu maailma ja tiede menee.” (H3)

Ylipäätään opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta puhuessaan kuusi haastateltavaa toi esiin, että *opetussuunnitelman perusteita olisi arvioitava uudelleen.* Haastateltava tuo hyvin esiin puheenvuorossaan, mitä opetussuunnitelman kokonaisvaltainen tarkastelu tarkoittaisi:

“[–] tän opetussuunnitelman merkitystä ei kauheen, ainakaan kaikkialla ja kaikkien opettajien keskuudessa noin yleisesti, eri tutkinto-ohjelmissa, oikeen ymmärretä. Että semmonen käsitys mulle on noin yleensä tullu et ei nähdä sitä ohjaavaa merkitystä ja että kun sitä kuitenkin tehdään niin sehän olis hirveen iso apu, että sitä kerralla mietittäis vähän kokonaisvaltasemmin ja sitten on nää opintokokonaisuudet ja -jaksot jotka sitten toteuttaa sitä kokonaistavotetta niin silloin se iso työ mikä siihen joka tapauksessa menee niin saatas niin kun täysmääräseen hyötyyn.” (H2)

Haastateltava kyseenalaistaa, että kaikki opettajat eivät välttämättä näe opetussuunnitelman opiskelijaa ohjaavan vaikutuksen. Opetussuunnitelman toivottaisiin olevan helposti ymmärrettävissä oleva kokonaisuus, että siitä olisi nähtävissä, miten eri opintokokonaisuudet kytkeytyvät toisiinsa ja tukevat kumuloituvaa oppimisprosessia. Lisäksi haastateltavat pohtivat, kuinka teoriaopinnot ja käytännöllisemmät opinnot tulisi yhdistää kokonaisuudeksi opetussuunnitelmassa.

Tampere3 -hankkeeseen liittyen haastateltavat pohtivat oppialojen yhteisten opintojen ja kandidaatin tutkintojen tarkoituksenmukaisuutta. He toivat esiin esimerkiksi kysymyksen siitä, tarvitseeko enemmän käytännölliseen työhön valmistuvan tulevaisuudessa opiskella teoreettisia yliopisto-opintoja tulevaisuudessa ja ovatko teoreettiset opinnot relevantteja käytännön työhön suuntautuvalle. Toinen haastateltu pohti laajojen kandiohjelmien ongelmallisuutta, koska tieteenalat itsessään ovat jo hyvin laajoja, ja laajojen tutkintojen myötä oman alan erityisosaaminen voi jäädä sirpaleiseksi:

“[--] tulevaisuuskysymyksissä liittyy tietysti myös se että mitenkä laajempina kokonaisuuksina koulutusta kehitetään Tampereen yliopistossa joka koskee sitten sitä että mitenkä ne yksikkötasolla.. Tuleeko kovasti paineita edelleen siihen että täytyis entistä pienempään lukumäärään kandiohjelmiä saada tää opetus supistettua ja meillä se tässä yksikössä on aika hankalaa koska nää tiedonalat on niin erilaisia näissä tutkinto-ohjelmissä.” (H6)

Kolme haastateltavista arvioivat kriittisesti opetussuunnitelmaa ohjaavia periaatteita. Esimerkiksi yksi heistä kyseenalaisti sen, että tulisiko ilmiöpohjaisuus ottaa opetuksen perustaksi tämän päivän “muoti-ilmiön” takia arvioimatta sitä kriittisemmin. Toinen haastateltava oli vakuuttunut osaamisperustaisuudesta opetussuunnitelman perustana useamman vuoden käytännön kokemuksen perusteella edustamallaan alalla. Hän totesi osaamisperustaisuuden olevan hyvin toimiva ja ehdottomasti oikea suunta kehittää opetussuunnitelmaa. Kolmas opetussuunnitelman perusteita pohtinut ideoi, että tulevaisuudessa opetussuunnitelmia saattaisi olla kaksi. Toinen olisi ihannetason opetussuunnitelma, joka sisältäisi idealistisempia ja abstraktimpia tavoitteita. Toinen muoto opetussuunnitelmasta olisi taas siitä johdettu “arjen ohjekirja” opettajille, jossa oppimis- ja osaamistavoitteet olisi kirjattu haastateltavan sanoin “riittävällä” tasolla opiskeltavan alan osaamistavoitteisiin nähden. Olemme tulkinneet haastatellun lausuman näin, mutta haastattelussa ei ollut aikaa kysyä, mikä haastateltavan syvempi merkitys lausumalle oli. Alla lainaus haastateltavan puheesta:

“Mutta oiskohan tää menossa siihen suuntaan että olis kaks opetussuunnitelmaa. Olis tämmönen idealistinen joka ois enemmän tämmönen idealistinen ja filosofinen ja kaikkee ja sit olis tämmönen niin kun siitä johdettu, sen suuntasesti johdettu karvalakkiversio, että tämmönen arjen abc-kirja miten tää niin kun hoituu ja hoituu kuitenkin sillai niin kun [--] ”riittävän hyvin”.” (H5)

Kun ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla haastatellut nostivat yhdeksi koulutuksen tuottamaksi osaamisalueeksi ammatillisen osaamisen, nousi *työelämänäkökulman vahvempi huomioiminen opetussuunnitelmassa* yhdeksi opetussuunnitelman sisällölliseksi kehittämiskohteeksi vain yhden haastateltavan puheessa. Hänen mukaansa painetta panostaa opintojen ja työelämän vastaavuuteen tulee yhteiskunnan eri sektoreilta alasta riippumatta, eikä se koske ainoastaan niin sanottu-

ja käytännönläheisiä tai ammattiin valmistavia aloja. Haastateltavista puhui opetussuunnitelman ja työelämänäkökulman yhteydestä seuraavasti:

“[--] koen näin että sitä pitäis olla huomattavasti enemmän ja tota onneks valtakunnan tasolta niin kun opetus- ja kulttuuriministeriön suunnasta erilaisista raporteista yhä enemmän tulee vaatimus niin kun näistä työelämäyhteyksien huomiointamisesta ja tavallaan se että sitä kautta tulee painetta päivittää sitä opetussuunnitelmaa ynnä muuta että se vastaa [--] oikeeta työelämää” (H5)

Vastakkaisen näkemyksen mukaan työelämätaitoja ei tarvitsisi erikseen korostaa opetussuunnitelmassa, koska *akateeminen koulutus antaa riittävät työelämätaidot* tieteenalan perusosaamisen kautta. Haastateltavan mukaan akateeminen tutkinto ja työelämätaidot eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan riittävä tieteenalaosaaminen tukee myös opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä, kuten hän alla pohtii:

“[--] miten me voitais antaa semmoset niin kun että täs on sulle tämmönen niin kun projektin hallintaosaaminen ja niin edelleen. Et tämmöset [--] työelämärelevantit taidot jotka ei vanhenis saman tien. Et kyl pitäis niin kun enemmän uskoo siihen että siis kun on olemassa nää tieteenalat jotka on vuosisatoja vanhoja, jotka on kehittyny ihan itsellään sisäisesti ja reagoiden erilaisiin yhteiskunnallisiin ja niin kun tieteen koko kentällä tapahtuviin muutoksiin, niin kyllä se muutos jatkuu.” (H4)

Yhteensä neljä haastatelluista oli kuitenkin sitä mieltä, että lähitulevaisuudessa *opetussuunnitelman sisällölliset muutokset tulevat olemaan pieniä*. Nämä vastaajat edustivat aloja, joilla on pitkät perinteet ja joiden tieteenteoriat tulevat tuskin muuttumaan. Yksi heistä toisti moneen kertaan, ettei uudistuksia tarvita seuraavalla opetussuunnitelmakerroksella, koska viime kierroksella tehtiin suuri työ. Toinen vastaajista taas ilmaisi, että hänen edustamansa alan monikerroksellisuus ja perinteinen asema pitävät huolen siitä, että opetussuunnitelman muutokset pysyvät kohtuullisina. Kolmas uskoi, ettei korkeakoulujen yhdistämispyrkimys vaikuttaisi esimerkiksi maisteriohjelman sisältöön, sillä hänen edustamallaan professionaalilla opiskelijoille tulee taata tietty standardiosaaminen ammatin harjoittamiseksi.

Tieteenalapohjaisuus opetussuunnitelman perustana nousi esiin neljän haastateltavan puheissa. Haastateltujen mukaan opetussuunnitelmien kehittämisessä on seurattava tieteen kehittymistä, kuten haastateltava ilmaisee:

“[--] mejän pitää opetussuunnitelmassa, seurata sitä mihin tiede kehitty ja pyrkii sitä mejän opetussuunnitelmaa, sitten aika ajoin muokkaamaan siihen suuntaan mihin tää muu maailma ja tiede menee.” (H4)

Haastatellut toivoivat, että jos Tampere3 -prosessin yhteydessä tutkintoja mahdollisesti yhdistellään, muistettaisiin säilyttää kunkin alan ominaispiirteet, eikä tehtäisi tutkinnoista liian laaja-alaisia sisällyttäen niihin liian montaa eri tieteenalaa. Ainakin maisteriopinnoissa olisi erikoistuttava yhteen tieteenalaan ja tieteenalan suuntaukseen. Oman alaluokkansa muodosti taas kahden haastateltavan näkemys siitä, että opetussuunnitelman tulevaisuuteen kuuluu *enemmän yhteisiä opintoja oman yksikön sisällä* opiskelijoille, mikä tuo opiskelijoille lisää joustavuutta opintoihin. Esimerkiksi menetelmäopinnot nähtiin relevantiksi yhdistää yksikön kahden eri tutkinto-ohjelman kesken:

“[--] mahdollista ja toivottavaakin että pidetään niin kun yhteisiä kursseja ja silloin sekä niin kun yhteiset perus- että aineopinnot niin sekä kvali että kvantipuolelta niin kun menetelmäpuoli yhdistettiin. Nyt meillä on niin kun ne kaikki yhteiskursseja.” (H10)

Viimeisenä kohtana opetussuunnitelman sisällölliseen kehittämiseen kaksi haastatelluista mainitsivat, että *kansainvälisyys opetussuunnitelmassa tulee lisääntymään*. Kansainväliset trendit koulutuksen saralla vaikuttavat erityisesti nyt, kun korkeakoulututkinnoista yritetään tehdä vertailukelpoisia keskenään. Myös esimerkiksi englanninkielinen koulutus lisääntyy tulevaisuudessa. Kansainvälisyyden voimistumisesta opetussuunnitelmassa eräs haastateltava mainitsi näin:

“[--] kansainvälisyys ja tietenkin tää tietty tää että pitäisi olla kurssitarjontaa ja koulutusta englanninkielellä ja niin pois päin. Tämmöset on uusia tuoreita jotka tulee varmaan niin kun voimistuun koko ajan.” (H5)

6.3 Yhteenveto

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää opetussuunnitelmatyötä tekevien henkilökunnan jäsenten näkemyksiä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen koulutuksen aikana. Sisällönanalyysin johdattamana muodostimme kolme eri asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuutta, jotka kukin kuvaavat asiantuntijuuden eri puolia. Ensimmäinen ulottuvuus kuvailee opiskelijoiden tietoperustan karttumista. Opiskelijoiden odotetaan koulutuksessa oppivan oman alan sisältöjä laaja-alaisesti, mutta toisaalta opiskelijoiden oletetaan erikoistuvan yhteen oppialaan tai suuntaukseen tarkemmin, mitä voidaan kutsua asiantuntijan henkilökohtaiseksi erityisosaamiseksi.

Taitojen ja valmiuksien kehittymisen ulottuvuus kuvastaa niin sanottuja yleisiä akateemisen koulutuksen tuottamia taitoja. Vahvasti haastateltavien puheissa tulivat esiin opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen osana yleiset generiset taidot, kuten vuorovaikutustaidot ja kriittinen ajattelu, sekä tutkimuksen tekemisen valmiudet. Taitojen ja valmiuksien kehittymisen ulottuvuus pitää sisällään myös kyvyn soveltaa koulutuksessa opittuja sisältöjä työelämässä tai yhteiskunnalli-

sia ilmiöitä jäsentäessä. Joillakin professionaaloilla tämä saattoi tarkoittaa standardit täyttävää osaamista. Jatkuva uuden oppimisen taito nähtiin tärkeänä asiantuntijan valmiutena. Lisäksi opiskelijoiden kehittyvään asiantuntijuuteen liitettiin valmius toimia kansainvälisissä tehtävissä.

Kolmas opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä kuvaava ulottuvuus kuvasi asiantuntijan toimintatapoja. Asiantuntijalle ominaisiin toimintatapoihin nähtiin kuuluvan vahva luottamus omaan osaamiseen työelämässä. Lisäksi ulottuvuuteen kuului joustava työskentelyote jatkuvasti muuttuvassa maailmassa ja kyky toimia oman mukavuusalueen ulkopuolella. Asiantuntijalla oletettiin olevan kehittävä ote työhön ja hänet nähtiin muutenkin aktiivisena toimijana työelämässä.

Kysymykseen osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta haastateltavat nostivat esiin monipuolisia sekä monella tasolla ilmeneviä näkemyksiä, huolenaiheita ja kehittämis ehdotuksia. Opetussuunnitelman kehittämisen tasojen, yliopisto-organisaatio, opetussuunnitelmatyö ja opetussuunnitelma, sisällä oli myös osittain keskenään ristiriitaisia näkemyksiä. Yliopisto-organisaation tasolla opetussuunnitelman kehittämistyö liittyi yliopisto-organisaation rakennemuutoksiin sekä epävarmuuteen näiden muutosten vaikutuksista tulevaisuuteen. Muutosten uskottiin olevan suuria esimerkiksi yhteisopetuksen lisääntymisen osalta korkeakoulujen kesken. Eräs kehittämisen näkökulma opetussuunnitelmatyöhön yliopisto-organisaatiolle oli tavoitteiden ja linjausten selkeyttäminen. Haastateltavat kokivat myös, että oman yksikön tai tutkinto-ohjelman profiilia tulisi terävöittää, jotta se säilyisi kilpailukykyisenä muihin yliopistoihin ja aloihin nähden. Resurssien väheneminen tuli vahvasti esiin koko yliopistoyhteisön yhteisenä haasteena tulevaisuudessa, mikä tarkoitti haastateltavien mukaan esimerkiksi uusia pedagogisia ratkaisuja opetuksen järjestämiseen sekä alojen välisen yhteisopetuksen lisäämistä.

Opetussuunnitelmatyön tasolla haastateltavat toivat esiin kehittämisen näkökohtia opetussuunnitelmaa koskevaan työskentelyprosessiin. Opetussuunnitelmatyön toivottiin olevan yhteinen projekti koko yliopistoyhteisön kesken. Toinen näkökulma taas oli, ettei prosessi saisi olla liian byrokrattinen, yliopiston johdon vahvasti ohjailema prosessi. Lisäksi opetussuunnitelmatyöhön haluttiin ottaa vahvemmin mukaan työelämän edustajia. Opetussuunnitelmatyössä haluttaisiin hyödyntää entistä enemmän kerättyä palautetta sekä toivottiin parempaa käytettävyyttä opetussuunnitelmatyöhön tarkoitetuille teknisille sovelluksille. Yliopistotason muutosten katsottiin tuovan haasteita yksiköissä ja tutkinto-ohjelmissa tapahtuvan opetussuunnitelmatyön organisoimiseen.

Opetussuunnitelman tasolle henkilökunnan mainitsemat kehittämiskohteet koskivat opetussuunnitelman sisältöjä, joihin toivottiin muun muassa enemmän työelämälähtöisyyttä, tiedonjälöstämistaitojen painottamista sekä kansainvälisyysaspektia. Laaja-alaisuus, joustavuus ja tieteenala-perustaisuus nähtiin tärkeinä kulmakivinä opetussuunnitelman sisältöjä pohdittaessa. Toiset haastatelluista näkivät opetussuunnitelman sisällölliset muutokset tulevaisuudessa pieninä, kun taas toiset

näivät niiden vaativan perusteellista uudelleenarviointia. Opetussuunnitelman tulisi ohjata ja antaa tukea opiskelijoiden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Lähdemme purkamaan johtopäätöksiä ja pohdintaa opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvien tasojen kautta. Näin voimme tarkastella, miten henkilökunnan näkemykset opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä näkyvät tai eivät näy opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuspohdinoissa. Tämän koemme merkityksellisesti juuri sen takia, mitä alussa toimme esille tutkimuksemme perimmäisistä intresseistä: Millaisia ihmisiä ja asiantuntijoita korkeakoulutuksen halutaan kouluttavan myös tulevaisuudessa. Tarkastelemme saamiamme tuloksia myös suhteessa tutkimuksemme taustaan eli vallalla oleviin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin ja diskursseihin sekä teoriataustaamme asiantuntijuudesta, opetussuunnitelmasta ja osaamisesta. Pohdinnassamme on syytä ottaa huomioon yksi seikka henkilökunnan opetussuunnitelmanäkemyksen eroavaisuudesta: Vaikka olemme, että yliopistossa opetussuunnitelma ja sen kehittämisen perusta ovat osaamisperustaisuudessa, emme kuitenkaan tiedä tarkalleen, miten kukin haastateltava määrittelee osaamisperustaista opetussuunnitelmaa tai miten he toteuttavat opetussuunnitelmatyössä siihen liittyviä ajatuksia.

Saamamme tulokset opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta ja opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumisesta, tuovat esiin joitakin ajassamme ja korkeakoulutuksessa läsnä olevia diskursseja. Olemme myös tietoisia siitä, että luomme ja uusinnamme näitä diskursseja juuri tutkimuksemme kautta. Haluamme kuitenkin esittää pohdintoja ja kriittisiäkin huomioita siitä, mitä asioita tulisi ottaa huomioon ja pohtia koulutuksia suunniteltaessa. Tuloksiamme perusteella näyttää siltä, että niin opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen kuin opetussuunnitelman kehittämisen kohdalla yhteen sulautuvat uusliberalismiin liitetyt näkemykset koulutuksen tehokkuudesta, laadun varmistamisesta, kilpailukykyisyydestä sekä historian havinasta tulevat koulutuksen sivistykselliset ja kansakunnan palvelemisen näkemykset. Mielenkiintoista onkin, mikä näkemys nousee valta-asemaan korkeakoulutuksessamme?

Tuloksissa opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuskuvia värittää osin epätietoisuus. Tämä voi liittyä osittain tai vahvastikin tutkimuksemme kontekstiyliopistossa läsnä olevaan ja etenevään korkeakoulujen yhdistämishankkeeseen, Tampere3 -hankkeeseen, ja siitä käytävään keskusteluun. Miten aloja, opintoja tai tutkimusta lähdetään yhdistämään ja mikä on oman alan kohtalo

tai asema uudenaikaisessa korkeakoulussa? Toisaalta epätietoisuus tulevasta opetussuunnitelman kehittämisen suhteen voi liittyä osaksi laajempaa yhteiskunnallista korkeakouluetosta, jossa vahvana puheenaiheena on resurssien parempi kohdentaminen toimintoja yhdistämällä. Esimerkiksi juuri hallituksen kärkihankkeilla vuosille 2016–2018 halutaan uudistaa osaamista ja koulutusta vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 28.9.2015). Korkeakouluja kannustetaan profiloitumaan ja tiivistämään keskinäistä yhteistyötä sekä kokoamaan isommiksi yksiköiksi tietyntyyppisiä osaamisia (Mt.; ks. myös Kiilakoski & Oravakangas 2010).

Tuloksissamme esiin nousivat opetussuunnitelman tulevaisuuden kehittämisen kannalta juuri tarve yliopiston ja sen alojen selkeämpään profiloitumiseen ja yhteistyön lisäämiseen muiden korkeakoulujen kanssa. Selkeällä profiloitumisella erotetaan muista, ja kuten eräs haastateltava totesi: Tulevaisuudessa tulisi keskittyä edistämään sellaista toimintaa, jossa ollaan parempia kuin muut vastaavat alat tai koulutukset. Opetussuunnitelman kehittämisessä onkin havaittavissa selkeästi kilpailua. Rinne ja kumppanit (2012) toteavatkin, että nykyisen yliopistolaitoksen toiminnan läpäisee kauttaaltaan kilpailu. Tällaisessa kilpailuyliopistossa tavoitellaan monipuolisempaa rahoituspohjaa, joustavaa reagointia toimintaympäristön muutoksiin, tutkimus- ja opetustoiminnan laadun ja vaikuttavuuden jatkuvaa vahvistamista, resurssien parempaa kohdentamista huippututkimukseen ja aloihin, jotka tuottavat innovaatioita (ks. myös Tampere3 infotilaisuus 1.12.2015). Huoli ja epävarmuus oman oppialan tulevaisuudesta ei siis ole aiheeton, kun tarkastelemme sitä suhteessa myös siihen, että rahoitus kohdentuu niille aloille, jotka tuottavat innovaatioita ja ovat hyödynnettävissä kansainvälisessä kilpailussa. Lisäksi paine elinkeinoelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyön lisäämiseen (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012) voi aiheuttaa epävarmuutta. Miten lisätä työelämärelevanssia esimerkiksi hyvin teoreettisilla ja filosofisilla aloilla? Mitä innovaatioita näiltä aloilta pystytään tuottamaan tai kaupallistamaan?

Yhteistyön lisääntyminen muiden korkeakoulujen kanssa näyttäytyi haastateltavien tulevaisuuspohdinnoissa selkeästi. Tuloksia kuitenkin leimasivat mielikuvat siitä, että esimerkiksi yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkintoja ei voida täysin yhdistää koulutusten luonteiden erilaisuuden vuoksi. Vaikka tulevaisuuteen liittyivät haastateltavien puheissa epävarmuus ja suuret muutokset korkeakoulutuksessa, nähtiin silti yhteistyön lisääntyminen muiden korkeakoulujen kanssa pääasiassa positiivisena asiana. Yhteistyön lisääntyminen vaatii kuitenkin esimerkiksi opetussuunnitelmatyön jonkinlaista uudelleen organisoimista tai päivittämistä myös haastateltaviemme mukaan. Opetussuunnitelman rakentuminen tulisi Kukkosen (2012) mukaan näyttäytyä eräänlaisena sivutuotteena kestävästä uudenlaisesta pedagogista kulttuurista rakentaessa, johon vahvasti liittyy eri koulutusalojen ja toimijoiden yhteistyö. Kukkonen (2012, 154) korostaa, että olisi yhä tärkeämpää kysyä, mikä opetussuunnitelma on ja mitä sen tulisi sisältää rajautumatta tiettyihin oppiaineisiin tai

koulutusaloihin. Kukkosen (2012) mukaan opetussuunnitelmatyön keskiössä tulisi olla opiskelijan asiantuntijaidentiteetin rakentuminen (*being*), mitä myös Barnett ja Coate (2005) korostavat ajattelussaan. Tuloksissamme ei kuitenkaan korostu opiskelijan identiteetti tai oleminen opetussuunnitelmatyön keskiössä vaan pikemminkin käytännön opetussuunnitelmatyöhön liittyvät seikat. Tähän voi olla monta syytä. Läsnä olevat muutokset ja epävarmuus voivat nostaa pinnalle asioita, jotka tulevat vaikuttamaan etenkin käytännön työhön. Tällöin mielen päällä olevat asiat eivät välttämättä liity koulutusten perustavanlaatuisiin pohdintoihin yhteiskunnallisista merkityksistä tai opiskelijan kokonaisvaltaisesta kehittymisestä ihmisenä vaan nimenomaan siihen, miten jokin muutos tulee vaikuttamaan omaan työhön tai tutkinto-ohjelmaan. Joka tapauksessa yhteistyön lisääntyminen korkeakoulujen välillä sekä jo esimerkiksi yliopiston yksiköiden sisällä vaatii kaikkien osapuolien opetussuunnitelmanäkemyksen esiin tuomista ja uudelleen neuvottelua, jotta opetussuunnitelmatyön tavoitteet olisivat yhteisesti määriteltyjä ja rakentuisivat kaikkien ymmärtämälle pohjalle.

Saamamme tutkimustulokset opiskelijoiden asiantuntijuuden osa-alueista ovat hyvin samankaltaisia jopa 15 vuotta sitten tehtyjen tutkimusten kanssa (ks. esim. Tynjälä & Nuutinen 1999, Mäkinen & Olkinuora 1999; Trilling & Hood 1999). Tulostemme ensimmäinen ulottuvuus, *tietoperustan karttuminen*, näyttäytyy myös lähes kaikissa muissa aiemmissä tutkimuksissa asiantuntijuuden yhtenä osa-alueena. Asiantuntijalla on oltava syvälinen tietämys omalta alaltaan ja tähän liittyy myös käsitys erikoistumisesta jollekin tietylle osa-alueelle. (ks. esim. Tynjälä 2010; Mäkinen & Olkinuora 1999.) Opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuspohdinnoissa haastateltavat totesivat, että tieteenalapohjaisuus tulisi säilyttää opetussuunnitelman perustana. Tieteenalapohjainen asiantuntijuus ei siis tulostemme perusteella ole ainakaan haastateltaviemme mielestä muuttumassa.

Taitojen ja valmiuksien kehittämisen ulottuvuuden voidaan katsoa kuvastavan kokonaisuudessaan geneerisiä taitoja, vaikka olemmekin omissa tuloksissamme erottaneet geneerisistä taidoista muun muassa ammatillisen osaamisen, tutkimukselliset valmiudet, kyvyn seurata oman alan kehitystä ja valmiuden toimia kansainvälisessä työympäristössä. Esimerkiksi Virtasen ja Tynjälän (2013) tekemässä tutkimuksessa geneerisiksi taidoiksi laskettiin yhteensä 43 erilaista tietoa ja taitoa, joihin voidaan laskea kaikki tutkimuksemme asiantuntijuuden ulottuvuudet. Se, mitä kaikkea geneerisiksi taidoiksi voidaan laskea, näyttääkin olevan täysin tutkijasta ja tutkimuksesta riippuvainen. Taitojen ja valmiuksien kehittämisen ulottuvuudessa asiantuntijan kansainväliset valmiudet nousivat esiin myös opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuden suhteen. Haastateltavista kaksi näki, että kansainvälisyys opetussuunnitelmissa tulee lisääntymään tulevaisuudessa muun muassa englanninkielisen koulutuksen myötä. Myös yksi uuden korkeakoulun, Tampere3:n, tavoitteista

on luoda uudenlainen oppimisympäristö, joka vetää puoleensa myös kansainvälisiä tutkijoita ja opiskelijoita (Valtioneuvosto 21.2.2016).

Tuloksissamme aiemmista asiantuntijuuden määritelmistä poikkeava *toimintatapojen oppimisen* ulottuvuus, jossa korostuu esimerkiksi nykyajalle tyypillinen diskurssi muutosvalmiudesta ja kyvystä työskennellä oman epämukavuusalueen ulkopuolella. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa ei tullut esiin samaan ulottuvuuteen kuuluvaa asiantuntijan aktiivista roolia kehittäjänä. Haastateltaviamme mukaan asiantuntijan tulisi suhtautua kehittävällä otteella omaan työhönsä. Opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuden pohdinnoissa lähinnä haastateltavien puheessa tuli esiin tältä osin edellä mainittu ajatus siitä, että opetussuunnitelman tulisi antaa valmiuksia opiskelijoille kehittää itseään. Jää kuitenkin epäselväksi, tulisiko opetussuunnitelman avulla tulevaisuudessa tukea esimerkiksi opiskelijoiden luovuuden kehittymistä, mikä saattaisi edesauttaa sitä, että tulevat asiantuntijat ovat myös työssään aktiivisia kehittäjiä.

Toimintatapojen oppimiseen vain yksi haastateltava liitti ajatuksen siitä, että asiantuntijan tulisi olla yhteiskunnallinen vaikuttaja. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen on kirjattuna yliopistollisen koulutuksen perustehtäviin (Yliopistolaki 558/2009), joten saamiemme tulosten perusteella voisi toivoa, että se katsotaan jopa itsestäänselvyydeksi, joten siksi haastateltavat eivät tuoneet sitä vahvasti esiin. On kuitenkin jossain määrin huolestuttavaa, ettei yhteiskunnallista vaikuttamista yhtenä asiantuntijan tehtävänä tuotu voimakkaammin esille, sillä esimerkiksi Tampere3 -hankkeen päämääränä on luoda: ”Tampereelle kansainvälisesti arvostettu työelämää ja suomalaista yhteiskuntaa kehittävä monialainen yliopisto” (ks. Valtioneuvosto 21.2.2016). Se, miten tavoitetta lähdetään toteuttamaan, vaatii mielestämme syvällistä pohdintaa siitä, miten yhteiskuntaa tulisi kehittää tässä yhteydessä eettisesti kestäväälle pohjalle.

Jakku-Sihvonen (2005) kirjoittaa, ettei asiantuntijaksi kasveta yhdessä yössä, vaan se on koko elämän kestävä prosessi. Myös haastateltavat näkivät opetussuunnitelman kehittämisen suhteen tärkeäksi, että opetussuunnitelma tukisi opiskelijoiden valmiuksia oppia oppimaan. Tulostemme perusteella voimme päätellä, että opetussuunnitelman tulisi tieteenalan substanssitiedon välittämisen lisäksi toimia myös opiskelijaa ohjaavana ja tukevana välineenä tulevaisuudessa. Opetussuunnitelmaan tulisi miettiä sellaisia opetus-, opiskelu- ja toimintatapoja, joilla tuetaan opiskelijaa ottamaan vastuuta omasta oppimisesta, jotta hän omaksuisi oppimisen taitoja, mitä tarvitaan myös haastateltavien kuvaamassa, nopeasti muuttuvassa, työelämässä. Myös Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen mukaan osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan tulisi liittyä vahvasti ohjaus. Ohjauksen tulisi olla tarkkaan suunniteltua koko koulutuksen ajalta ja sen tulisi tukea osaamistavoitteiden toteutumista ja opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia (ks. Kullaslahti ym. 2014, 58).

Opetussuunnitelman tulisi tulevaisuudessa yhä enemmän antaa valmiuksia opiskelijoille kehittää itseään. Tämä liittyy tietysti asiantuntijan taitoihin ja valmiuksiin siten, että asiantuntijan olisi kyettävä jatkuvasti oppimaan uutta ja olemaan joustava työelämässä esimerkiksi siten, että olisi kyettävä toimimaan muuttuvassa työelämässä. Asiantuntijan nähtiin pystyvän toimimaan hyvin erilaisissa työtehtävissä myös sen takia, että hän osaa hahmottaa isoja kokonaisuuksia ja hänellä on laajan substanssitetämyksen lisäksi tarvittavia geneerisiä taitoja. Tuloksien pohjalta voidaan todeta, että tulevaisuudessa opetussuunnitelmassa olisi tehtävä yhä näkyvämmäksi geneeristen taitojen merkitys osana tutkintoa ja asiantuntijuutta. Voidaankin pohtia, ovatko geneeriset taidot enää koulutuksen piilo-opetussuunnitelmaa vai ovatko ne muuttumassa yhä näkyvämmäksi osaksi tutkintojen ja kurssien tavoitteita? Toisaalta myös eriäviä mielipiteitä geneeristen taitojen opettamisesta ilmeni, esimerkiksi erään haastateltavan mukaan akateeminen koulutus antaa opiskelijalle riittävät työelämävalmiudet eikä näitä työelämävalmiuksia ole järkevää opettaa erikseen koulutuksen yhteydessä, sillä työelämä muuttuu niin nopeasti, että opiskelijan taidot ovat jo vanhentuneita, kun hän siirtyy työelämään.

Geneerisistä taidoista tai työelämävalmiuksista erotettavissa on opintojen työelämäyhteys tai -relevanssi, vaikka tietysti ne sivuavat asiaa. Työelämärelevanssi on yksi osaamisperustaisen opetussuunnitelman tausta-ajatuksista sekä vahvasti esillä tämän päivän koulutuspoliittisessa keskustelussa (ks. Kullaslahti 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Tuloksiimme viitaten opintojen työelämäyhteyden kautta opiskelijat pääsevät esimerkiksi soveltamaan osaamistaan erilaisiin työtehtäviin ja harjoittamaan ammatillista osaamistaan. Ammatillista osaamista pidettiin tutkimuksemme varsinkin professionaalilla yhtenä asiantuntijuuteen kuuluvana taitona. Ammatillisen osaamisen kehittyminen vaatiikin käytännön kokemusta omalta alalta. Myös Eurooppalaisessa ja kansallisessa tutkintojen viitekehyksessä korostuu koulutuksen työelämärelevanssin vaatimus, esimerkiksi osaaminen määritellään kyvyksi hyödyntää laaja-alaisesti tietoja, taitoja ja pätevyyksiä työ- ja opiskelukonteksteissa (Opetusministeriö 2009; EU 2008). Taidot taas määritellään kyvyksi soveltaa tietotaitoa tehtävien suorittamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa ja tiedot taas muodostuvat opinto- ja työalaan liittyvien faktojen ja käytäntöjen kokonaisuudesta (Opetusministeriö 2009; EU 2008.) Ammatillisen osaamisen kehittyminen vaatii siis konkreettisia työelämäyhteyksiä opintoihin, kuten esimerkiksi työharjoittelua.

Mielenkiintoista on kuitenkin havaita, että vain yksi haastateltavista sanoi kirjaimellisesti, että niin opetussuunnitelmaan kuin opetussuunnitelmatyöhön tulisi tuoda mukaan enemmän työelämänäkökulmaa. Työelämän edustajien kanssa tulisi yhdessä pohtia, miten tutkinnon osaamistarpeet vastaavat nykyisiä ja tulevaisuuden työelämän osaamistarpeita (ks. myös Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014). Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen mukaan työelämärelevanssin

tulisi koskea niin opiskelijoita kuin opettajia. Heillä tulisi olla mahdollisuus toimia oman opiskelun ja työnteon ohella erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa työelämän yhteistyötahojen kanssa, jotta näkemys työelämän muutoksista ja tarpeista pysyisivät ajankohtaisina. Omissa tuloksissamme haastateltavat toivat esiin työelämäyhteyttä tietenkin vain opiskelijoiden suhteen esimerkiksi ammatillisen osaamisen harjoittamisen kautta. Pohdittavaksi jää, kuinka moni haastateltavista näkee työelämärelevanssin tärkeäksi oman tutkintonsa kannalta, mutta ei vaan tuonut sitä esiin. Voidaan-kin kysyä vierastetaanko yliopistoissa työelämä-termiä? Pelätäänkö sen vievän huomion tutkimuksesta ja tutkimukseen pohjautuvan opetuksen ihanteesta? Toisaalta Laajalan (2015) tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakoulun koulutusohjelmavastaavat eivät nähneet työelämäyhteyttä kovin merkittäväksi, vaikka työelämälähtöisyys on yksi ammattikorkeakouluopetuksen kulmakivi. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen mukaan koulutuksessa syntyvä asiantuntijuus tulisi kirjata suhteessa työelämän osaamisvaatimukseen. Osaamisperustainen opetussuunnitelma voidaan tällöin nähdä välineenä tuottaa korkeakouluista osaajia globaaleille työmarkkinoille sekä yhteiskunnan tarpeisiin eli kaventaa kuilua koulutuksen ja työelämän välillä (Mäkinen & Annala 2010).

Toisaalta työelämärelevanssia opetussuunnitelman kehittämisessä on havaittavissa joustavan opetussuunnitelmakäsityksen yhteydessä. Haastateltavat kuvasivat, että opetussuunnitelmaa tulisi pystyä päivittämään tällä hetkellä ja tulevaisuudessa jatkuvasti, sillä tieto ja maailma muuttuvat nopeasti. Opetussuunnitelman olisi mukauduttava siihen, mihin maailma kehittyy. Tähän ajatuskonaisuuteen voimme liittää myös edellä mainitun näkemyksen siitä, että koulutuksen tulisi tuottaa osaajia työmarkkinoiden ja yhteiskunnan tarpeisiin. Tällainen näkemys liittyy etenkin 1990-luvulla voimistuneisiin yhteiskunnan kehittymistä leimaaviin trendeihin suunnitelmallisuudesta, tavoitteellisuudesta, tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta (esim. Ball 2004; Herranen 2001). Onko yliopisto siis palveluita tuottava laitos jonka yhtenä tuotteena ovat sieltä valmistuvat asiantuntijat? Tuotantoprosessia tällaisessa yliopistonäkemyksessä kuvaa opetussuunnitelma, joka määrittelee sen millaisia nämä tuotteet eli asiantuntijat ovat (ks. myös Tyler 1949).

Kokonaisuudessaan opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuspohdintojen yhteydessä haastateltavat eivät tuoneet voimallisesti esiin koulutuksen työelämärelevanssia. Sen sijaan alakohdittainen substanssiosaaminen tuli haastateltavien puheessa selkeästi esiin. Asiantuntijuuden kehittämiseen liittyy vahvasti tutkimuksessamme tietoperustan karttuminen, johon liittyy oman alan sisältöjen laaja-alainen hallinta, mutta myös henkilökohtaisen erityisosaamisen muodostaminen. Tutkimuksemme perusteella laaja-alaisuus saa hyvin monia määritelmiä ja sen ymmärtäminen vaihtelee yksiköistä, tutkinnoista ja henkilöistä riippuen. Esimerkiksi joillain aloilla laaja-alaisuus saattoi tarkoittaa laajaa perustietoa oman alan eri tutkimusaloista tai suuntautumisvaihtoehtoja, kun taas

joissakin tutkinto-ohjelmissa laaja-alaisuus saattoi tarkoittaa sitä, että sivuaineita voi valita vapaasti eri yksiköiden opetustarjonnasta ja sisällyttää nämä opinnot tutkintoon. Yhteistä näkemyksille laaja-alaisuudesta oli nimenomaan sisältöjen hallinta omalta oppialalta. Toisaalta asiantuntijan tulisi kyetä tuloksiemme perusteella myös yhteiskunnallisten ilmiöiden ymmärtämiseen, mikä tarkoittaa, että pitäisi olla monialaista ymmärrystä ainakin omaa alaa lähellä olevilta aloilta ja kyettävä monimutkaisten kokonaisuuksien hallintaan. Laaja-alaisuuden moninaiset määritelmät opetushenkilökunnan keskuudessa osoittavat ettei kaikista opetussuunnitelman kehittämiseen vahvasti liittyvistä termeistä tai ajatuksista olla samaa mieltä. Kysymys kuuluukin, miten yhteisesti rakentunutta ymmärrystä opetussuunnitelmasta voitaisiin auttaa kehittymään kiireisessä opetus- ja tutkimustyön arjessa?

Laaja-alaista oman alan sisältöjen hallinnan tärkeyttä myös tulevaisuudessa puoltaa tutkimusessamme haastateltavien näkemys siitä, että tieteenalapohjaisuus tulisi säilyttää opetussuunnitelmien pohjana. Tämä on erittäin mielenkiintoinen näkemys siitä syystä, että Tampereella ja Suomessa on menossa korkeakoulujen ja toimintojen yhdistämisen trendi. Esimerkiksi yksi keskeisimmistä Tampere3 -hankkeen tavoitteista on siis tuottaa tieteenalat ylittävää ja monialaista koulutusta ja tutkimusta. Miten tieteenalapohjaisuuden toiveelle käy, jos laaja-alaisuus ymmärretään omat tieteen- tai oppialarajat ylittävänä? Mikä on riittävää tieteenalapohjaisuutta, että pystytään saavuttamaan asiantuntijaksi kehittymisen kannalta syvällinen tietämys omalta oppialalta? Tieteenalapohjaisuus opetussuunnitelman perustana ja laaja-alaisuus liittyy haastateltavien pohdintoihin siitä, että tulevaisuudessa opetussuunnitelman perusteita on arvioitava uudelleen. Esimerkiksi laaja-alaisen tietämyksen kehittyminen omalta alalta voisi katsoa vaativan kumuloituvan oppimisprosessin rakentamista opetussuunnitelman avulla sekä syvällisempää pohdintaa laaja-alaisen kandiohjelmien mielekkyydestä tieteenalojen erilaisuuden vuoksi sekä teorian ja käytännön suhteesta tutkinrossa.

Asiantuntijan tulisi laaja-alaisen tietämyksen lisäksi muodostaa itselleen henkilökohtainen erityisosaamisensa. Omalla oppialalla tulisi erikoistua jollekin tietylle osa-alueelle syvemmin, mutta tämän lisäksi omaa asiantuntijuuttaan voi personoida sivuainevalinnoilla sekä vapaaehtoisilla ja valinnaisilla opinnoilla. Samaan aikaan opetussuunnitelman kehittämisen pohdinnoissa puhutaan, että tulevaisuudessa yksiköiden opiskelijoille tarjotaan enemmän yhteisiä opintoja sekä kokonaisuudessaan yhteistyö muiden korkeakoulujen kanssa tulee lisääntymään ainakin joiltakin osin. Lisäksi profiloituminen nähdään tulevaisuudessa myös olennaisena opetussuunnitelman kehittämistä suuntaavana asiana resurssien vähenemisen ohella. Jos esimerkiksi yksikkö profiloituu tietylle tieteen ja tutkimuksen alueelle ja opiskelijat suorittavat tutkintoaan yhä laajemmissa kandiohjelmissa,

miten opiskelijat pystyvät erikoistumaan ja erottautumaan muista saman yksikön tai alan opiskelijoista?

Opetussuunnitelman kehittämisen tulevaisuuspohdintoihin liittyy myös pohdintaa opetussuunnitelmatyöstä. Haastateltavat pohtivat, että opetussuunnitelman kehittämisessä tulisi olla mukana koko yliopistoyhteisö, palautetta olisi hyödynnettävä tehokkaasti sekä opetussuunnitelmatyö ei saisi olla liikaa ylhäältä johdettua. Näiden tuloksien perusteella voidaan katsoa, että opetussuunnitelman tulisi tulevaisuudessa olla luonteeltaan rakentuva ja neuvotteluissa syntyvä, joissa ihmisen toimijuudelle annetaan sijaa (ks. myös Annala ym. 2016; Kukkonen 2011; Grundy 1987). Esimerkiksi Pinar (2004) näkee, että opetussuunnitelma kehittyy jatkuvasti opettajien, opiskelijoiden ja ulkopuolisten intressitahojen kokemusten kautta ja näiden kokemusten vuoropuhelussa. Myös suurin osa haastateltavista näki, että opetussuunnitelmatyöhön tulisi ottaa mukaan opiskelijat yhtäläisinä jäseninä henkilökunnan kanssa.

Opiskelijoiden osallistamista, mutta myös koko opetushenkilöstön osallistamista opetussuunnitelmatyöhön, saattoi vaikeuttaa ajanpuute. Osa haastateltavista toivoikin enemmän aikaa opetussuunnitelmatyölle. Haastateltavat tuntuivatkin painivan jatkuvasti opetuksen, tutkimuksen ja opetussuunnitelmatyön ristipaineessa. Erään haastateltavan mukaan opetussuunnitelmatyötä ei saisi rasittaa liiallisella byrokratialla, joten esimerkiksi pienten tutkinto-ohjelmien kesken tehtävä opetussuunnitelmatyö koettiin sujuvaksi. Korkeakoulujen välillä lisääntyvä yhteistyö tai yksikköjen sisällä lisääntynyt yhteistyö asettaakin pohdinnan opetussuunnitelmatyön organisoimisesta. Miten osallistaa riittävästi arjen opetustyössä toimivia opettajia ja opiskelijoita, ja kuinka ottaa huomioon näkemysten moninaisuus? Millaiset kanavat osallistaisivat parhaiten kaikkia yhteisön jäseniä opetussuunnitelmatyöhön? Neuvottelujen kautta rakentuva opetussuunnitelma on siis osa opetussuunnitelman *praxis*-näkemystä ja sen mukaan opetussuunnitelman kehittämisessä tulisi jatkuvasti arvioida sitä, mikä on arvokasta ja jos jotain tulee muuttua niin miksi. (Grundy 1987; Annala ym. 2016, 172).

Jos ajattelemme opetussuunnitelmaa neuvoteltuna suhteessa korkeakoulutuksessa ja Tampereella tapahtuviin muutoksiin, tulisi niin henkilökunnan kuin opiskelijoidenkin toimijuudelle antaa tilaa. Tällöin Annalan ja kumppaneiden (2016) mukaan henkilökunnan ja opiskelijoiden ikään kuin omistajuus opetussuunnitelman suhteen kasvaa ja tällöin he voivat parhaimmassa tapauksessa luoda yhdessä uutta tietoa kriittisen reflektion kautta. Jos opetussuunnitelmaa ohjaavat enemmän sisäiset päämäärät, voidaan opetussuunnitelmatyö kokea mielekkääksi ja arvokkaaksi. Bernstein (1996) tarkoitti sisäisillä päämäärillä tieteenalan ja oppialan sisältöjä sekä erilaisia organisaation sisällä vallitsevia toimintatapoja ja käytänteitä opetussuunnitelmatyössä. Muutosten yhteydessä tulisi siis muistaa sisäisten päämäärien merkitys työssä viihtyvyyden kannalta. Jos opetussuunni-

telmatyötä ohjaavat enemmän ulkoiset päämäärät, kuten esimerkiksi korkeakoulun ulkopuolelta tulevat normit ja odotukset, opettajien ja opiskelijoiden toimijuus voi olla rajoitettua (ks. Annala ym. 2016). Opiskelijoiden, mutta myös opettajien mahdollisuus vaikuttaa oman osaamisen muodostamiseen ja työhönsä näyttää kuitenkin pienenevän, koska valta opetussuunnitelman suhteen on siirtynyt yhä enemmän esimerkiksi markkinaorientoituneille vaatimuksille (Annala ym. 2016). Myös omassa tutkimuksessamme on havaittavissa huolta esimerkiksi opetushenkilökunnan oman toimijuuden säilymisestä. Opetussuunnitelmatyö ei saisi haastateltavien mielestä olla tulevaisuudessa liikaa ylhäältä johdettua ja opetushenkilökunnan asiantuntemukseen tulisi luottaa. Esimerkiksi tiukat ohjeistukset jo pelkästään osaamistavoitteiden tai opetussuunnitelman sisältöjen muotoilussa nähtiin työn mielekkyyttä vähentäväksi, kuten Laajalankin (2015) tutkimuksessa kävi ilmi. Opetussuunnitelman kehittämisen tulisi siis olla yliopistoyhteisössä rakentuvaa eikä ulkoapäin valmiiksi annettua, johon yritetään sopeutua (ks. myös Kukkonen 2011).

Yhteiskunnallisen demokratian tai hyvinvoinnin kannalta katsottuna kansakuntamme tarvitsee myös puolueetonta tutkimustietoa ja kriittisesti ajattelevia kansalaisia. 1960-lukua edeltänyt sivistysideaalini nojaava käsitys yliopiston tavoitteesta kasvattaa opiskelijoista itseohjautuvia ja ongelmia ratkaisevia, tieteellisesti ajattelevia johtajia kansalaisyhteiskunnan käyttöön, pilkistää kuitenkin esiin tuloksistamme opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä puhuttaessa (ks. Herranen 2001; Kivinen ym. 1993.) Haastateltavat näkivät geneeristen taitojen, kuten kriittisen ajattelun ja tutkimuksellisten valmiuksien sekä yhteiskunnallisten ilmiöiden ymmärtämisen kuuluvan olennaisena osana asiantuntijuuteen. Toisaalta ei sivistyksellistä aspektia ole täysin unohdettu koulutuksellisissa ohjeistuksissakaan. Esimerkiksi Eurooppalaisessa ja kansallisessa tutkintojen viitekehyyksessä tuodaan esiin korkeakoulutuksen sivistyksellistä aspektia, esimerkiksi osaamiseen liitetään käsitys hyödyntää laaja-alaisesti tietoja, taitoja ja pätevyksiä työ- ja opiskelukontekstin lisäksi yhteiskunnan jäsenenä ja pätevyyteen liittyvä ajatus käyttää opittuja tietoja ja taitoja henkilökohtaiseen kehittymiseen (Opetusministeriö 2009; EU 2008).

Loppukaneettina pohdintaamme voisi tiivistää sen, että opetussuunnitelman kehittämisessä ovat läsnä tällä hetkellä monenlaiset muuttujat paikallisen yliopiston tasosta kansainvälisiin ohjeistuksiin ja yhteiskunnallisiin koulutuspoliittisiin diskursseihin. Niiden huomioon ottamisen lisäksi koulutusten ja opetussuunnitelmien suunnittelussa ei tulisi kuitenkaan unohtaa korkeakoulutuksen merkitystä opiskelijan kokonaisvaltaisen kehittymisen ja asiantuntijaidentiteetin suhteen (ks. myös Barnett & Coate 2005). Pinar näkee, ettei koulutuksen tavoitteena ole tuottaa vain tehokkaita ja taitavia ihmisiä työelämän käyttöön, mitkä läpäisevät erilaisia tavoitteiden toteutumista mittaavia testejä. Opetussuunnitelman ja koulutuksen tavoitteena on sen sijaan saada opiskelijat arvioimaan tietoa ja sen suhdetta maailmaan sekä ymmärtämään yhteiskuntaa ja sen historiallisesti rakentunutta

ta luonnetta. Ymmärtämisen kautta voimme kasvaa kansalaisiksi, jotka pyrkivät kohti demokraattista yhteiskuntaa yhdessä muiden ihmisten kanssa heitä kunnioittaen ja rohkaisten. (Pinar 2004, 187–188; ks. myös Barnett & Coate 2005.) Toisin sanoen korkeakoulutusta ja sen muutoksia suunniteltaessa tulisi *curriculum*-diskurssille ominaisen ajatuksen mukaan ottaa huomioon se, mitä ihmisen tulisi osata tai tietää, mutta ei tulisi unohtaa toisen opetussuunnitelmaperinteen, *lehrplan*-diskurssin, kasvatuksen sivistyksellisyyteen liittyvää ajatusta siitä, miksi ihmisen pitäisi tulla.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PARIPROSESSIN KUVAUS

Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään opetussuunnitelmatyötä tekevän henkilökunnan näkemyksiä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä sekä osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusorientaation mukaan olemme kiinnostuneita yksilöiden kokemuksista eli tällä laadullisella tutkimuksella emme pyri kattaviin yleistettäviin tuloksiin (ks. esim. Laine 2015; Gadamer 2005). Tutkimuksemme tuo kuitenkin esiin pilkahduksia erilaisista opetussuunnitelmatyön kulttuureista eri yksiköitä ja tutkinto-ohjelmia edustavien haastateltavien kautta ja sitä kautta voimme hahmottaa jonkinlaista kokonaisuutta Tampereen yliopistossa tehtävälle opetussuunnitelman kehittämislle. Jokainen yksilö on jonkin sosiaalisen yhteisön jäsen, joten yksilöiden kokemukset paljastavat myös jotakin yleistä tästä yhteisöstä (Laine 2015; Wenger 1998; Lehtonen 1996.)

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja avaamme parityöskentelyämme koko tutkimusprosessin ajalta, sillä se on ohjannut tekemiämme valintoja (ks. Kiviniemi 2015). Olemme siis tehneet tutkimuksen parityönä, joka voidaan katsoa triangulaation hyödyntämiseksi tutkimuksen tekemisessä. Tutkijatriangulaation uskotaan yleisesti parantavan tutkimuksen luotettavuutta, koska kaikki tutkimukseen liittyvät valinnat, esimerkiksi teorioista sekä tutkimuksen toteuttamisesta, tulee perustella aina myös toiselle tutkijalle (ks. esim. Eskola & Suoranta 2000). Lisäksi olemme tehneet aineiston hankinnassa yhteistyötä Higher Education in Transition eli HET-tutkimusryhmän kanssa muun muassa keskustelemalla haastattelurunkojen rakenteesta, aineiston säilytyksestä ja jatkokäytöstä tutkimusryhmän edustajien kanssa.

Aiheemme sijoittuu osaksi ajankohtaista koulutuspoliittista keskustelua, ja on siksi relevantti ja ajankohtainen tutkimusaihe. Tutkimuksemme sivuaa keskeisesti osaamisperustaista opetussuunnitelmaa, mitä on tutkittu vielä melko vähän korkeakoulutuksen kontekstissa. Tutkimuksemme voikin tuoda joitain uusia näkökulmia osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan ja siihen, miten osaamisperustainen opetussuunnitelma on omaksuttu osaksi yliopistokoulutusta ja opetussuunnitelman kehittämisen lähtökohtia. Opetussuunnitelman lisäksi toinen keskeinen käsitteemme on

asiantuntijuus. Henkilökunta mainitsi opiskelijoiden koulutuksessa saavuttamaan asiantuntijuuteen kuuluvaksi hyvin samoja osa-alueita kuin mitä aiemmissa asiantuntijuutta selvittävässä tutkimuksessa on tullut esiin. Tutkimuksemme tulokset noudattelevat hyvin samoja linjoja jopa 15 vuotta sitten tehtyjen asiantuntijuustutkimusten kanssa, mutta omissa tuloksissamme korostuvat myös ajallemme ominaiset asiantuntijuuden osa-alueet, kuten geneeriset taidot, kyky kansainväliseen toimintaan ja valmius uuden oppimiseen. Asiantuntijuus on tulostemme pohjalta myös toimintatapoja, joita ajatellaan tarvittavan muuttuvassa työelämässä.

Halusimme tutkimuksemme edustavan mahdollisimman laajasti koko yliopistoyhteisöä ja siksi päädyimme valitsemaan haastateltavia kaikista yksiköistä ja edustettavuuden nimissä valitsimme kaksi haastateltavaa suurimmista yksiköistä. Kuitenkin on muistettava, että yhden tai kahden haastatellun näkemys ei edusta koko yksikön näkemystä, vaan haastateltavat puhuvat aina omasta näkökulmastaan ja valikoivat, mitä sanovat tai jättävät sanomatta (ks. Laine 2015). Halusimme valita henkilökunnasta opetussuunnitelmatyötä johtavia tai hyvin vahvasti siinä mukana olevia henkilöitä, jotka ehkä puheissaan toisivat näkyviin myös tutkinto-ohjelmansa laajempaa kantaa kysymyksiin.

Jo ottaessamme yhteyttä haastateltaviin, olimme pohtineet luottamuksellisuutta sekä anonymisointia haastattelujen kohdalla. Tekemässämme suostumuslomakkeessa kirjoitimme auki, ettei haastateltavia sekä tutkimusohjelmia voitaisi tutkimusraportissa yhdistää toisiinsa. Muut tunnistetiedot, kuten ikä ja sukupuoli, olivat haastateltavien itsensä valittavissa, näkyisivätkö ne litteeraateissa vai eivät. Lisäksi haastateltavat saivat itse valita, halusivatko he antaa haastatteluaineiston jatkokäyttöön. (Ks. Kuula 2006.) Näin halusimme heti alkuun varmistaa, että haastateltavat uskaltaisivat puhua herkemmistäkin aiheista haastattelun aikana ilman tunnistamisen mahdollisuutta. Haastattelun alussa kertasimme vielä nämä aineiston anonymisointiin liittyvät seikat. Anonymisointimerkkeinä käytimme H-kirjainta sekä numeroa sen perässä erottamaan haastateltavat toisistaan. Haastattelujen kuluessa osoittautui hyvin tärkeäksi osoittaa haastatelluille se, että heitä ei olisi tunnistettavissa tutkimusta raportoitaessa.

Suoritimme haastattelut siten, että jaoimme haastattelut ja litteroinnit puoliksi aikataulutuksen tehostamiseksi. Haastatteluita tehdessä huomasimme, että vaikka haastatteluita ohjasi yhdessä sovittu haastattelurunko, saatoimme tarttua erilaisiin seikkoihin tarkentavia kysymyksiä esittäessämme. Jokaisen haastattelun jälkeen kirjassimme yhteiseen tiedostoon tuntemuksia siitä, miten haastattelu meni ja jos siitä jäi sisällöllisesti jotain erityistä mieleen. Tällä toimintatavalla halusimme ensinnäkin jakaa tietoa toiselle haastattelujen kulusta ja sen herättämistä tuntemuksista sekä kirjata ylös esimerkiksi jos jokin haastattelijan kysymyksen asettelu on mahtanut vaikuttaa

haastattelijan puheenvuoroihin. Halusimme näin ottaa huomioon kaikki haastatteluun mahdollisesti vaikuttaneet seikat.

Alkuun ainakin toisella tutkijoista oli vaikeaa asettua haastattelijan rooliin ja pitäytyä vain kysymysten esittäjänä. Tämän uskomme juontuvan siitä, että koimme tutkimuksen tekijöinä aiheen itsellemme merkittäväksi esimerkiksi omien opiskelijaedustajien tehtävissä toimimisen myötä. Haastattelutilanteessa teema oli sama, mutta pelkän kysyjän tai keskustelijan roolissa pitäytyminen oli ajoittain haasteellista, varsinkin jos haastateltavan käsitys erosi kovasti omasta. Alastalo ja Åkerman (2010) kirjoittavat, että joskus voi olla relevanttia, että tutkija korjaa esimerkiksi haastateltavan kertomia yksityiskohtia oikeaksi, mitä kutsutaan faktoja jäljittäväksi haastatteluksi. Tällöin tapahtumakuvaus ikään kuin muodostuu yhdessä haastattelijan ja haastateltavan kanssa, ja haastattelijan osallisuus keskusteluun voi merkittäväällä tavalla ohjata haastateltavan kertomaa. (Alastalo ja Åkerman 2010, 380–381.) Tarkoituksemme ei kuitenkaan ollut puuttua haastateltavien kertomaan vaan ainoastaan toimia haastattelijana sekä antaa esimerkkejä muistin vahvistamiseksi. Haastattelujen kuluessa haastattelutilanne muodostui helpommaksi ja haastattelijan roolin ikään kuin omaksui paremmin. Tätä edesauttoi erityisesti toisen tutkijan antamat kommentit edellisten haastattelujen kuuntelemisen pohjalta. Koemme, että osasimme antaa toisille rakentavaa palautetta ja ottaa myös palautetta vastaan toisiltamme. Koemme, että näin laaja haastatteluaineisto mahdollisti kehittymisen haastattelijana sekä aineiston analysoijana.

Haastattelujen jälkeen pohdimme litterointikäytäntöä ottaen samalla huomioon aineiston jatkokäytön. Pirjo Nikander (2010, 433) pohtii, että litterointikin on aina subjektiivista ja sisältään tutkijan valintoja siitä, mitä litteraattiin otetaan mukaan ja mitä ei. Tutkija asettaa mielessään kysymyksiä, liittyvätkö sanotut lauseet tutkimukseen vai ovatko ne tilanteeseen liittymätöntä puhetta (Ruusu vuori 2010, 428). Omassa tutkimuksessa valitsimme litteroinnin tasoksi sanatarakan eli eksaktin litteroinnin. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston nettisivujen (8.11.2015) mukaan sanatarakassa litteroinnissa mitään ei jätetä litteroimatta, vaan mukaan otetaan myös esimerkiksi puheen täytesanat, äänenpainot, naurahdukset ja tauot. Noudatimme ohjetta muutoin, mutta taukojen pituuksiin emme kiinnittäneet erityistä huomiota. Myös ”ymm” lausahdukset jätimme osittain pois, jos haastattelijan lausahdus oli päällekkäin haastateltavan puheen kanssa. Perustelu tälle oli se, että myöntävillä tai neutraaleilla lausahduksilla kannustimme haastateltavaa jatkamaan puhetta. Tämän olisi voinut tehdä myös esimerkiksi nyökkäämällä, mitä ei litteraateista voi havaita. Aineiston huolellinen ja tarkka litterointi parantavatkin tutkimuksen laatua sekä ovat merkittäviä aineiston jatkokäytön osalta (Kuula & Tiitinen 2010, 451). Koska halusimme varmistua siitä, että olimme kirjanneet kaiken sanotun, tarkistimme toistemme tekemät litteraattit sanasta sanaan ja korjasimme mahdolliset kirjoitusvirheet tai puuttuvat sanat.

Lähdimme analysoimaan aineistoa laadullisen sisällönanalyysin perusteella, mutta yhtenäisten luokkien muodostaminen osoittautui erityisesti toisen tutkimuskysymyksen osalta haastavaksi. Niinpä olemme käyttäneet sisällönanalyysiä varsinaisen tarkan analyysimenetelmän sijaan enemmänkin aineiston analysoinnin viitekehystenä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä vaiheessa tukeuduimme fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusorientaatioomme ja luokkien sijaan muodostimme alaluokista monimerkityksellisiä kokonaisuuksia, joissa yhteisenä nimittäjänä oli joko ulottuvuus tai taso. Näin aineiston jäsenyyksestä tuli mielekkäämpi.

Jaoimme analyysityön siten, että molemmat analysoivat viisi tai kuusi haastattelua kummankin tutkimuskysymyksen kohdalta. Merkitsimme kumpikin mielestämme olennaiset sitaatit litterointitiedostoihin eri värein sekä kopioimme lainaukset Excel-taulukkoon, joka toimi myös varsinaisena analyysitiedostona. Tämän jälkeen annoimme värikoodatut litterointitiedostot toistemme luettavaksi ja vertasimme keskenään poimimiamme sitaatteja. Tässä kohtaa meidän tuli perustella toisillemme, miksi olemme valinneet juuri kyseiset sitaatit varsinkin, jos olimme eri mieltä valinnoista. Jaoimme myös pelkistettyjen ilmausten muodostamisen sekä alaluokkien muodostamisen puoliksi tutkimuskysymyksittäin siten, että toinen keskittyi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja toinen toiseen. Kun kumpikin oli tehnyt oman osuutensa, toinen kävi luokittelun läpi ja kertoi omat mahdolliset kehitysehdotuksensa. Luokittelua tehdessämme jouduimme palaamaan useaan kertaan aineistoon ja varmistamaan, että emme olleet kadottaneet asiayhteyttä. Nikanderin (2010, 433) mukaan tutkimuksen validiteettia parantaa se, että analyysi on läpinäkyvää ja tulkinnat voidaan yhdistää aineistoon. Tasot ja ulottuvuudet muodostimme yhdessä keskustellen, ja osittain ne vielä muotoutuivat itse analyysiä kirjoittaessa, kun meidän tuli omin sanoin muotoilla tasot ja ulottuvuudet tekstiksi. Tässä tutkimuksessa oli etua siitä, että meitä oli kaksi ja saatoimme verrata keskenään tekemiämme tulkintoja. Esimerkiksi Bill Gillham (2000, 61) ehdottaa, että omat analyysipäätelmät olisi hyvä tarkistuttaa myös toisella tutkijalla. Tehtyjen päätelmien luotettavuus paranee, kun tutkijoita on ollut useampi.

Jälkikäteen voidaan aina pohtia tekemiemme valintojen mielekkyyttä. Sopiko tutkimuksemme fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusorientaatio vai olisimmeko voineet toteuttaa tutkimuksemme esimerkiksi fenomenografisesti alusta loppuun. Tällöin olisimme voineet keskittyä pelkästään haastateltavien käsityksiin opiskelijoiden asiantuntijuudesta ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Voi kuitenkin olla, että fenomenografia olisi voinut osoittautua ongelmalliseksi, sillä tutkimuksemme on luonteeltaan tulkintaa vaativa. Fenomenografia olisi saattanut rajoittaa analyysiämme, koska analyysivaiheet ovat tiukasti rajattuja. Lisäksi tutkimuksemme aihe on hyvin monikerroksellinen ja taustalla vaikuttavat niin yhteiskunnallinen tilanne ja diskurssit kuin hyvinvoinnin filosofiset näkökulmat korkeakoulutuksen merkityksestä yhteiskunnassa. Toisaalta voimme

pohtia myös haastattelukysymysten ja tutkimuskysymysten vastaavuutta toisiinsa. Saimmeko haastattelukysymyksillä todella esiin sitä, mitä tutkimuskysymyksillämme tavoittelimme? Halusimme pitää haastattelurungon laajana ja kokonaisuudessaan opetussuunnitelmaa ja sen kehittämistä kartoittavana. Tässä oli omat riskinsä gradututkimukseen suhteutettuna, sillä ensinnäkin aineistosta tuli hyvin laaja, mikä vaati meiltä paljon aikaa niin haastatteluajkojen, litterointien ja analyysin suhteen. Keräämäämme aineistoa voi kuitenkin hyödyntää jatkossa hyvin monenlaisiin tutkimuksiin koskien opetussuunnitelmaa ja sen kehittämistä juurikin sen laajuuden takia. Haastateltavat eivät tienneet kysymyksiä etukäteen, joten tämä on voinut auttaa autenttisten kokemusten ja näkemysten saavuttamisessa. Lisäksi haastattelun laajuuden vuoksi pääsimme kysymään asioista monelta eri kantilta.

Koemme ymmärryksemme rakentuneen hermeneuttisen kehän tapaan. Tämän vuoksi esiymmärryksemme kehittyminen aiheesta on vaikuttanut analyysiimme, vaikka analyysimme on tapahtunut aineistolähtöisesti (ks. esim. Siljander 1988). Ymmärryksemme laajentuminen tutkimuksen teoriataustaa muodostaessamme sekä Tampere3 -hankkeen tilanteen tarkentuessa ovat väistämättä jollain tapaa vaikuttaneet tekemiimme tulkintoihin haastateltavien vastauksista. Tärkeää kuitenkin on, että olemme tutkimuksen alussa tuoneet näkyville esiymmärryksemme tutkimuksemme aihepiiristä ja teoriataustan edetessä lukija voi huomata ymmärryksemme aiheesta tekemiemme teoriavalintojen perusteella.

Tutkimusraportissa olemme pyrkineet kuvailemaan tutkimusprosessin kulkua mahdollisimman tarkasti. Olemme pyrkineet myös huomioimaan jokaisen haastateltavan näkemyksen, ja luotettavuuden lisäämiseksi yritimme avata tuloksia mahdollisimman tarkasti kaikki näkökulmat huomioiden. Tämä aiheutti toisaalta haasteita tuloksien raportointiin selkeästi ja ymmärrettävästi. Haastateltavien sitaateilla pyrimme perustelemaan tekemiämme tulkintoja. Alastalo ja Åkerman (2010, 284–387) kirjoittavatkin, että tutkimuksesta raportoitaessa on oltava tarkka siitä, miten asioita esittää. Esimerkiksi, jos haastateltava puhuu epämääräisesti tai vihjailevasti, ei siitä voi tehdä suoria johtopäätöksiä analyysivaiheessa. Kirjoittamisvaiheessa asian epävarmuus on hyvä tuoda esiin (mt.). Pyrimmekin aina tuloksista raportoitaessa kertomaan, esimerkiksi kuinka moni haastatelluista puhui samasta asiasta tai millaisia epävarmuuksia tulkintoihin liittyi.

Ihmisten asioille antamien kokemusten ja merkitysten tutkiminen on haasteellista, koska analyysissä täytyy tukeutua aineistoon, eikä haastateltavalta ole mahdollista kysyä enää jälkikäteen tarkentavia kysymyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa tuleekin luottaa tutkijan omaan päättelykykyyn ja pyrkiä avaamaan mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen toteuttamista luotettavuuden osoittamiseksi. Tutkimuksemme on meidän, tutkijoina, muodostama tulkinnallinen konstruktio, jossa toimimme itse tulkitsijoina. Tämän vuoksi joku toinen tutkija saattaisi ymmärtää esimerkiksi

aineistoamme toisella tavalla, luoda toisenlaisia luokitteluja tai jäsennyksiä sekä painottaa toisia asioita enemmän kuin me olemme tehneet. (Kiviniemi 2015, 82–83.) Kahden tutkijan yhteistyö on kuitenkin mahdollistanut valinnoista keskustelun ja niiden uudelleen arvioinnin läpi tutkimuksen. Ihmistieteille ominaisessa tulkinnallisessa tutkimuksessa on aina mahdollisuus irrationaalisuudelle ja virheellisille tulkinnoille ensinnäkin jo siitä syystä, että myös tutkijat ovat alttiita inhimillisille erehdyksille (Raatikainen 2004, 136). Toisekseen tulkintojen irrationaalisuutta voidaan selittää esimerkiksi haastateltavien ajatusten monimutkaisuudella tai haastateltavaa tai tutkijaa stressaavilla asioilla, jotka vaikuttavat haastattelutilanteeseen. Tutkijalle voi olla myös vaikeaa luopua joistakin uskomuksistaan, jotka vaikuttavat tulkintaan. (Mt.) Olemmekin tutkimuksessamme pyrkineet tuomaan avoimesti esiin henkilökohtaisen kiinnostuksen tutkimuksen aihepiiriä kohtaan sekä avaamaan oman esiymmärrystämme tutkijoina.

9 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Jatkotutkimusehdotuksia oman tutkimuksemme innoittamana syntyi useita. Tutkimuksemme kautta huomasimme, että opetussuunnitelma käsitteenä pitää sisällään hyvin monenlaisia tasoja, kuten suunniteltu, kirjoitettu ja toteutettu opetussuunnitelma ja näihin tasoihin vaikuttavat mitä erilaisimmat toimijat. Jos ajattelemme opetussuunnitelman keskiössä olevan opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen, tulee käsitteestä vielä laajempi esimerkiksi erilaisten asiantuntijuus- ja oppimisteorioiden kautta tarkasteltuna. Mielestämme opetussuunnitelman tutkimusta ja varsinkin osaamisperustaisen opetussuunnitelman tutkimusta korkeakoulukontekstissa tarvitaan vielä enemmän sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Myös kansallisraajat ylittävää tutkimusta aiheen suhteen tarvitaan, koska korkeakoulutuksen yhtenäistämisyrittäykset edelleen jatkuvat. Kysymys voisi kuulua: Mitä on siis eurooppalainen osaaminen ja asiantuntijuus? Lisäksi opiskelijoiden kokemukset osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta ovat vielä selvittämättä. Kokevatko opiskelijat, että he pystyvät sanallistamaan oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa paremmin koulutuksen jälkeen? Entä onko opetussuunnitelma rakennettu opiskelijoiden mielestä niin, että se tukee asiantuntijuuden kehittymistä ja miten se sitä tukee?

Opetussuunnitelman tutkimisessa voisi jatkossa keskittyä nimenomaan siihen, miten opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen nähdään opetussuunnitelmassa: Millaisin toimintatavoin tai keinoin asiantuntijuutta ajatellaan edistettävän? Tällöin opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä opetussuunnitelman valossa voisi tarkastella esimerkiksi jonkin tietyn oppialan näkökulmasta. Tällöin olisi helpompi pureutua tarkemmin itse opetussuunnitelman sisältöihin, kun taas omassa tutkimuksessamme olemme tarkastelleet opetussuunnitelmaa hyvin yleisellä tasolla mihinkään oppialaan sitoutumatta. Jonkin tietyn oppialan opetussuunnitelmaa tarkastelemalla tai uusia ja vanhoja opetussuunnitelmia vertailemalla voisi tarkastella minkälaista asiantuntijuutta ja oletettuja opiskelijan kehittymisen vaiheita kirjoitetusta opetussuunnitelmasta voidaan löytää. Miten kirjoitetussa opetussuunnitelmassa näkyy opiskelijan asema oppijana ja millaisia tietoja ja taitoja halutaan välittää? Kirjoitettu opetussuunnitelma on ikään kuin koulutuksen etenemisen ohjekirja, jonka mukaan myös opettajat toimivat.

Korkeakoulutuksen muutosten ollessa nykyään vahvasti keskustelussa tulisi mielestämme tutkia ylipäänsä sitä, millainen merkitys yliopistokoulutuksella on yhteiskunnassa. Viime vuosikymmeniltä löytyy tarkasteluja kyllä korkeakoulutuksen kehitysvaiheista ja siitä, millaisia asioita milloinkin on pidetty arvossa tai edistämisen arvoisina. Mielestämme olisi kuitenkin tärkeää tuoda esiin yliopistoissa työskentelevien, mutta myös yliopiston ulkopuolelta tulevien vaikuttajien näkemyksiä yliopistokoulutuksen tilasta, esimerkiksi, mihin sitä pitäisi viedä ja mihin sitä ollaan vievässä. Onko näkemysten välillä ristiriitoja vai ollaanko asioista samaa mieltä? Minkälaiset näkökulmat vallitsevat: kilpailukyky, tehokkuus vai ihmisen sivistäminen?

LÄHTEET

Aittola, H. 2001. Academic Life and the Pressure of Massification. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation. Jyväskylä: University Printing House. s. 111–138.

Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. s. 372–394.

Annala, J., Linden, J., & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa J. M. Case & J. Huisman (toim.) Researching Higher Education. International Perspectives on Theory, Policy and Practice. Lontoo: Routledge. s. 171–189.

Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Vari (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. s. 104–129.

Arene 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Projektin loppuraportti. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Helsinki: Arene. Osoitteessa:
<http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiellä%20012007.pdf>
. Luettu 23.11.2015.

Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. s. 115–126.

Ball, S. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus -lehti* 35 (1). s. 6–20.

Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Painosalama Oy. s. 21–44.

Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: McGraw-Hill Education. Osoitteessa:

<http://web.b.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIzMzg0NF9fQU41?sid=5d23aed0-f917-4a1c-9a63-ae7c7261de97@sessionmgr114&vid=1&format=EB&rid=1>.

Luettu 18.11.2015.

Bennett, N., Dunne, E. and Carré, C. 2000. *Skills Development in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic, control and identity. Theory, research, critique*. Lontoo: Taylor & Francis.

Biggs, J. & Tang, C. 2011. *Teaching for quality learning at university: What student does*. 4. painos. Berkshire: SRHE & Open University Press.

Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteina. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY. s. 198–215.

Dewey, J. 2004/1929. *My Pedagogic Creed*. Teoksessa D.J. Flinders ja S.J. Thornton (toim.) *The Curriculum Studies Reader*. New York: Routledge Falmer. s. 17–33.

EHEA 2015. *The European Higher Education Area*. Jerevan julistus. Osoitteessa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/YerevanCommuniqueFinal_15052015.pdf. Luettu 20.12.2015.

EHEA 2012. The European Higher Education Area. Bukarestin konferenssi. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Osoitteessa: [http://www.ehea.info/uploads/\(1\)/bucharest%20communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/uploads/(1)/bucharest%20communique%202012(1).pdf). Luettu 19.11.2015.

EHEA 1999. The European Higher Education Area. Bolognan julistus. Osoitteessa: <http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration>. Luettu 20.11.2015.

Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. Ohjausko yliopiston keskeinen tehtävä? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.). Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Publishing Oy. s. 186–196.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

EU 2008. Euroopan Unioni. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Osoitteessa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_koe_oopenhamina-prosessi/EQFsuositusehdotus.pdf. Luettu 17.2.2016.

Euroopan komissio 2011. Korkeakoulutuksen nykyaikaistamisen toimintasuunnitelma. Alkuperäinen asiakirja. Osoitteessa: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=en>. Luettu 20.9.2015.

FUTUREX –Future Experts -projekti 2010–2014. Projektin nettisivut osoitteessa: <http://futurex.utu.fi/index.php>. Luettu 17.2.2016.

Gadamer, H.-G. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. ja valik. I. Nikander. Saksankieliset alkuperäisartikkelit vuosilta 1953–1980 sisältyvät Gadamerin teosten Gesammelte Werke osiin 2 ja 4. 2.painos. Tampere: Vastapaino.

Gillham, B. 2000. The Research Interview. Lontoo ja New York: Continuum International Publishing Group.

Grundy, S. 1987. Curriculum: Product or Praxis? Lontoo, New York & Philadelphia: The Falmer Press.

- Heidegger, M. 1928. *Oleminen ja aika*. Suom. Reijo Kupiainen 2000. Tampere: Vastapaino.
- Helakorpi, S. 2005. *Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä*. HAMK Ammatillisen opettaja-korkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Herranen, J. 2001. *Ammattikorkeakoulu korkeakouluna*. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Painosalama Oy. s. 347–366.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. 13.–14. osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Honkala, A., Isola, M., Jutila, S., Savilampi, J., Rahkonen, A. & Wennström, M. 2009. *W5W²-hankkeen laatima opas. Näin asennat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. Laaja oppimäärä*. Osoitteessa:
http://www2.uef.fi/documents/1526314/1526337/Nain+asennat+osaamistavoitteet+opetussuunnitelmaasi+laaja+oppimäärä_OY.pdf/e6750ff0-6f2f-4f55-8f68-d5cc33adca0c. Luettu 1.3.2016.
- Hood, C. 1991. *A Public Management for All Seasons?* *Public Administration* Vol. 69. s. 3–19.
- Huotari, V. 2004. *Hiljainen tieto koulutussuunnittelussa*. *Kasvatus -lehti* 35 (4). s. 420–434.
- Husserl, E. 1913. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. First Book. Käänt. Fred Karsten 1983. Haaga: Martinus Nijhoff.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. *Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 125–150.

Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Painosalama Oy. s. 9–20.

Kandiko, C.B. & Blackmore, P. 2012a. The Networked Curriculum. Teoksessa C.B. Kandiko & P. Blackmore (toim.) Strategic Curriculum Change. Global Trends in Universities. Lontoo: Routledge. s. 3–20.

Kandiko, C.B. & Blackmore, P. 2012b. Towards more successful curriculum change. Teoksessa C.B. Kandiko & P. Blackmore (toim.) Strategic Curriculum Change. Global Trends in Universities. Lontoo: Routledge. s. 206–212.

Karjalainen, A. Lapinlampi, T. Jaakkola, E. & Alha K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopisto. s. 26–56.

Kaunis, K. & Ångström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. s. 64–81.

Kelly, A.V. 2009. The Curriculum. Theory and Practice. Kuudes painos. Lontoo: Sage Publications.

Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1). s. 7–25.

Kirjonen, J. 1997. Johdanto. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. s. 11–29.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen –korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja Jää.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ik-kunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. painos. Juva: Bookwell Oy. s. 70–85.

Klemelä, K. & Palonen, T. 2012. Joustavuutta, standardisointia, järjestelmän monirakenteistamista ja monitahorahoitusta. Korkeakoulutettujen täydennyskoulutustarpeet ja laajoja osaamiskokonaisuuksia koskevat toiveet. FUTUREX –Future Experts -projektin raportti. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:14. Osoitteessa: http://futurex.utu.fi/julkaisut_lok-raportti_2012.pdf. Luettu 17.2.2016.

Kullaslahti, J. 2014. Opetuksesta ja opiskelusta osaamiseen – kriteeristön tausta-ajatuksia. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turku: Turun yliopiston Brahea-keskus. s. 47–50.

Kullaslahti, J., Haihu, K. & Yli-Kauppila, A. 2014. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa – hankkeesta tukea ja ymmärrystä käytännön opetussuunnitelmatyöhön. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turku: Turun yliopiston Brahea-keskus. s. 7–9.

Kullaslahti, J. Nisula, L. & Mäntylä R. 2014. Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turku: Painosalama Oy.

Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turku: Turun yliopiston Brahea-keskus.

Krippendorff, K. 2013. Content analysis. An introduction to its methodology. California: SAGE Publications.

Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Vari (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. s. 83–103.

Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. s. 152–171.

Kuula, A. & Tiitinen S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere Vastapaino. s. 446–459.

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Laajala, T. 2015. *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. Juva: Bookwell Oy. s. 29–51.

Lehikoinen, A. 2006. Finnish Higher Education Policy and the European Union. Teoksessa J. Kallio & R. Rinne (toim.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Turku: Painosalama Oy. s. 241–260.

Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Madaus, G.F. & Stufflebeam, D.L. 1989. *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Mager, R.F. 1970. *Opetustavoitteiden määrittäminen*. Suom. Pentti Hakkarainen 1978. Helsinki: Otava.

Mayoh, J & Onwuegbuzie, A. J. 2015. Toward a Conceptualization of Mixed Methods Phenomenological Research. *Journal of Mixed Methods Research*. Vol. 9, No. 1. s. 91–107.

Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 2 (1). Osoitteessa: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385#gcit>. Luettu 25.3.2016.

Moutsios, S. 2009. International organisations and transnational education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Routledge. Vol. 39, No. 4. s. 469–481. Osoitteessa: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057920802156500>. Luettu 28.4.2015.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. s. 127–151.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4). s. 41–61.

Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 1999. Akateemisen asiantuntemuksen rakentaminen tietoyhteiskunnassa –kuka vaatii ja mitä? *Kasvatus -lehti* 30 (3). s. 290–305.

Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. s. 203–228.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. s. 432–445.

OECD 2013. *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report. Volume 2 –Data Analysis and National Experiences*. Osoitteessa: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf>. Luettu 1.3.2016.

OECD 1995. Organisation for economic co-operations and development. Recommendation of the council of the OECD on improving the quality of the government regulation. Osoitteessa: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=OCDE/GD\(95\)95](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=OCDE/GD(95)95). Luettu 10.5.2015.

Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella. ESR-projekti. 2008–2011. Hankkeen nettisivut osoitteessa: <http://www.peda.net/veraja/tuvako/tuopro/tl2/ohty3>. Luettu 20.12.2015.

Olsen, J.P. 2007. The institutional dynamics of the European university. Teoksessa P. Maassen ja J.P. Olsen (toim.) *University Dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer. s. 25–54.

Opetushallitus 2013. Maailman osaavin kansa 2020 –Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisut. Raportit ja selvitykset 2013:8. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy. Osoitteessa:

http://www.oph.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf. Luettu 11.11.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Yliopistojen rahoitusmalli 2015 alkaen. Osoitteessa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahointus/liitteet/yo_rahoytusmalli_2015.pdf. Luettu 20.4.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Osoitteessa:

<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>. Luettu 15.2.2016.

Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24. Osoitteessa:

<http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>. Luettu 20.2.2015.

Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö. Osoitteessa:

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf. Luettu 20.2.2015.

Opetusministeriö 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Yliopistojen tutkintorakenteen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriö 39:2002. Osoitteessa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_466_39_02tutkintorak.pdf?lang=fi. Luettu 23.11.2015.

OSPE –Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hanke 2012–2014. Hankkeen nettisivut osoitteessa: <http://ospe.utu.fi>. Luettu 20.11.2015.

Pinar, W.F. 2011. The character of curriculum studies: bildung, currere, and the recurring question of the subject. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. F. 2004. What is curriculum theory? New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinar, W. F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 1995. Understanding curriculum: An introduction to historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

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

Ropo, E., Lindén, J., Syrjäläinen, E. & Värri V-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteista. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001. s. 7–8.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. s. 424–431.

Sakari, R., Kasila, K., Kokko, S., Mikkola, T., Parkatti, T. Piirainen, A. Sjögren, T. & Waller, K. 2014. CASE: Osaavaksi asiantuntijaksi Jyväskylän yliopistossa –Asiantuntijuus -kurssit terveystieteiden opetussuunnitelmassa. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turku: Painosalama Oy. s. 75–83.

Salminen, J. 2015. Työntekijän vastuu ja työelämätaidot. Helsinki: J-Impact.

Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) The SAGE handbook of content analysis. London: SAGE Publications Ltd.

Schubert, W. 2010. Outside curricula and public pedagogy. Teoksessa J. Sandlin, B. Schultz, J. Burdick (toim.) Handbook of public pedagogy. Education and learning beyond schooling. New York: Routledge. s. 10–19.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.

Tampereen yliopiston strategia 2016–2020. Kohti uutta yliopistoa. Osoitteessa: <http://www.uta.fi/esittely/strategia/index/strategia.pdf>. Luettu 17.2.2016.

Tevaniemi, J. Poutanen, J. & Lähdemäki R. 2015. Library as a Partner in Co-Designing Learning Spaces: A Case Study at Tampere University of Technology, Finland. New Review of Academic Librarianship 21. s. 304–324.

Tontti, J. 2002. Sinne ja takaisin –hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin 34 (3). Osoitteessa: <http://www.jarkkotontti.net/blog/esseita-ja-arvostelua/sinne-ja-takaisin-hermeneuttisen-filosofian-seikkailut-1900-luvulla-niin-nain-32002>. Luettu 2.3.2016.

Trilling, B. & Hood, P. 1999. Learning, technology and educational reform. Educational technology 5/18. s. 5–18.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Latvia: Livo-
nia Print.

Tyler, R.W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago & Lontoo: The University of Chicago Press.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY pro Oy. s. 79–96.

Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*. Vol. 31 (5), s. 174–190.

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. s. 182–194.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka -lehti* 2013/2. Osoitteessa: <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikka-opiskelijoiden-nakokulma>. Luettu 1.3.2016.

Välimaa, J. 2001. A Historical Introduction to Finnish Higher Education. Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. Jyväskylä: University Printing House. s. 13–54.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 8.11.2015. Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely. Osoitteessa: <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html#litterointi>. Luettu 20.12.2015.

Yliopistolaki 558/2009. Osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. Luettu 28.11.2015.

Uutiset, tiedotteet, haastattelut, mielipidekirjoitukset ja tilaisuudet:

Aviisi 30.9.2015. Tampereen ylioppilaslehti. Tampere3 -hankejohtajaksi valittiin Päivi Myllykangas. Osoitteessa: <http://www.aviisi.fi/2015/09/tampere-3-hankejohtajaksi-valittiin-paivi-myllykangas/>. Luettu 20.11.2015.

Akavan Erityisalojen ja SPECIA:n kannanotto 1.9.2015. Hallitus siirtää korkeakouluhallinnon amatooreille. Osoitteessa:

http://www.akavanerityisalat.fi/ajankohtaista/akavan_erityisalat_ja_specia_hallitus_siirtaa_korkea_kouluhallinnon_amatooreille.7036.news. Luettu 19.10.2015.

Aviisi 26.5.2015. Tampereen ylioppilaslehti. Hallitukset päättivät: Tavoitteena yksi yliopisto Tampereelle. Osoitteessa: <http://www.aviisi.fi/2015/05/hallitukset-paattivat-tavoitteena-yksi-yliopisto-tampereelle/>. Luettu 17.2.2016.

Helsingin sanomat 15.6.2015. Opiskelijat sätivät päättäjiä koulutussäästöistä mielenosoituksessa: “Eikö sen vertaa voida pitää lupauksista kiinni”. Osoitteessa:

<http://www.hs.fi/kotimaa/a1434336016274>. Luettu 17.2.2016.

Helsingin yliopisto 27.1.2016. Ajankohtaista/Uutiset ja tiedotteet. Helsingin yliopisto irtisanoo 570, kokonaisvähennys 980. Osoitteessa: <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/helsingin-yliopisto-irtisanoo-570-kokonaisvahennys-980>. Luettu 17.2.2016.

Helsingin yliopisto 17.11.2015. Ajankohtaista. Marraskuun manifesti. Osoitteessa:

<https://www.helsinki.fi/fi/ajankohtaista/marraskuun-manifesti>. Luettu 17.2.2016.

Kivikoski, M. 2015. Tampere3 - uudenlainen yliopisto Tampereelle. Pääkirjoitus. Tieteessä tapahtuu 5/2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.9.2015. OKM:n hallinnonala valtion vuoden 2016 talousarvioesityksessä ja julkisen talouden suunnitelmassa 2017–2019. Osoitteessa:

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/09/budjetti.html?lang=fi>. Luettu 21.2.2016.

Tampere3 infotilaisuus 1.12.2015. Tampereen yliopiston juhlasali.

Tampere3 opetuspilottien esittely 27.1.2016. Tampereen ammattikorkeakoulun Y-kampus.

Tampereen yliopiston koulutus uudistus, päivitetty 18.7.2014. Osoitteessa:

<http://www.uta.fi/opiskelu/koulutus uudistus.html>. Luettu 20.9.2015.

Tampereen yliopiston opiskelijajärjestöjen kannanotto 6.11.2014. Kananotto Tampereen kolmen korkeakoulun rehtoreille ja hallituksille – Henkilökunnan ja opiskelijoiden asiantuntemus mukaan Tampereen kolmen korkeakoulun yhteistyöhankkeen selvittämiseen. Osoitteessa:

<http://www.tamy.fi/artikkeli/kananotto-tampereen-kolmen-korkeakoulun-rehtoreille-ja-hallituksille--henkiloston-ja>. Luettu 20.9.2015.

Tampereen yliopistouutiset 26.10.2015. Tampere3 ja kansainvälisyys uuden rehtorin ykkösaiheita. Osoitteessa: <http://www.uta.fi/ajankohtaista/yliopistouutiset/ilmoitus.html?id=110996>. Luettu 20.12.2015.

Tamyn kannanotto 8.9.2014: Avoimuutta selvitysmiehen työhön! Osoitteessa:

<http://www.tamy.fi/artikkeli/tamyn-kananotto-892014-avoimuutta-selvitysmiehen-tyohon>. Luettu: 17.11.2015.

Valtioneuvosto 21.2.2016. Grahn-Laasonen: Tampere3 -yliopistokonsernin valmistelu alkaa nyt!.

Osoitteessa: http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/grahn-laasonen-tampere3-yliopistokonsernin-valmistelu-alkaa-nyt-. Luettu 23.2.2016.

Yle uutiset 18.11.2015. LK: Lapin yliopisto haluaa Lapin ammattikorkeakoulun. Osoitteessa:

http://yle.fi/uutiset/lk_lapin_yliopisto_haluaa_lapin_ammattikorkeakoulun/8463368. Luettu 17.2.2016.

LIITTEET

Liite 1.

SUOSTUMUSLOMAKE HAASTATELTAVALLE

Tutkimuksen toteuttajat

Sara Partanen, email: partanen.sara.s@student.uta.fi, puh: 0442861391

Petra Ruusunen, email: ruusunen.petra.s@student.uta.fi, puh: 0408447169

Tutkimusta tehdään yhteistyössä Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä toimivan Higher Education in Transition (HET) tutkimusryhmän kanssa.

Tutkimustehtävä

Tutkimuksessa kerätään tietoa korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyöstä, siihen liittyvistä vaiheista sekä opetussuunnitelmasta ja sen merkityksistä opetussuunnitelmatyötä tekeviltä henkilökunnan edustajilta ja opiskelijoilta.

Haastattelun suorittaminen ja haastateltavan oikeudet

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus milloin vain keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta hänelle esitettyyn kysymykseen.

Haastattelu kestää noin 45 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi eli litteeraatiksi.

Haastattelun luottamuksellisuus

Ääninauha tuhoetaan sen jälkeen, kun haastattelu on litteroitu. Litteraatit jäävät tunnisteelliseksi aineiston hyödyllisen jatkokäytön kannalta. Tunnistetietoja litteraateissa ovat esim. haastateltavan numerokoodi, sukupuoli, ikä, työnimikkeet (tutkinto-ohjelmavastaava, opis-

kelijaedustaja, opetussuunnitelmatyöryhmän jäsen). Haastateltavan nimi ei tule litteraateihin.

Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisussa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida välittömästi tunnistaa, esim. tutkinto-ohjelmaa ja sen tutkinto-ohjelmavastaavaa ei voida yhdistää toisiinsa.

Tutkimusjulkaisuun voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista. Niiden yhteydessä mainitaan edustaako haastateltava henkilökuntaa vai opiskelijoita.

Haastatteluaineiston jatkokäyttö ja arkistointi

Tutkimuksen päätyttyä ääninauhoista tehdyt litteraatit luovutetaan HET -tutkimusryhmälle sekä pysyvästi säilytettäväksi Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon myöhempää tutkimuskäyttöä varten.

Haastatteluun osallistuvien henkilöiden nimet jäävät HET -tutkimusryhmän käyttöön yhteydenottomahdollisuuden vuoksi, jos he päättävät jatkaa pitkittäistutkimusta.

Ympyröi haluamasi vaihtoehto:

Tunnistetietoni saavat näkyä litteraateissa	kyllä ei
Nimeni saa luovuttaa HET -tutkimusryhmälle	kyllä ei
Haastatteluni litteraatin saa luovuttaa jatkotutkimuskäyttöön ja Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon	kyllä ei

Päiväys

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2.

Opetussuunnitelmatyötä tekevien haastattelu

Taustatiedot

- a. Sukupuoli ja ikä
- b. Oma työrooli? Toimiiko opetustehtävissä?
- c. Mitä edustaa: yksikkö, tutkinto-ohjelma missä mukana?
- d. Työvuosien määrä ko. paikassa?
- e. Pedagogiset opinnot?
- f. Oma rooli opetussuunnitelman teossa?

Teemat

1. Opetussuunnitelmaa koskevat pohdinnat ja keskustelunaiheet
2. Opetussuunnitelman merkitykset
3. Opiskelijoiden osallistuminen ja vaikuttaminen opetussuunnitelman tekemiseen
4. Opetussuunnitelmatyön eteneminen
5. Opetussuunnitelmaa koskevat esteet, solmukohtat ja onnistumiset
6. Toteutuneet opetussuunnitelmauudistukset
7. Opetussuunnitelmatyön tulevaisuus

Tarkemmat haastattelukysymykset / apukysymykset; Pyydetään haastateltavaa kertomaan / keskittymään viimeisimpään opskierrokseen ja / tai opstyön tulevaisuuteen:

1. Minkälaisia asioita pohditte opetussuunnitelmatyöryhmässä opetussuunnitelmaan liittyen? ("Mitä muuta? Entä tulee mieleen vielä jotain muuta?") Tarvittaessa tarkenna, millaista keskustelua on käyty, mitä :

- a. laaja-alaisuudesta
- b. osaamistavoitteista
- c. oppimisprosesseista, opintojaksojen kytkeytymisestä toisiinsa
- d. geneeriset taidot (piilo-opetussuunnitelma)
- e. siitä, mihin opiskelijat valmistuvat (työelämäyhteys, työelämänvaatimukset, yhteiskunnan muutos)
- f. asiantuntijuuden kehittämisestä / akateemisesta asiantuntijuudesta
- g. oppimisen ja osaamisen arvioinnista
- h. muista asioista?

2. Millainen merkitys opetussuunnitelmalla on mielestäsi

- a. Tieteen- tai oppialan kehittämisessä?
- b. Opiskelijoiden asiantuntijuuden ja työelämävalmiuksien kehittämisessä?
- c. Opetuksen ja ohjauksen kehittämisessä?

3. Miten opiskelijat pystyvät vaikuttamaan ja osallistumaan opetussuunnitelman tekemiseen?

- a. Miten palautetta kerätään?

- b. Millaista palautetta olette saaneet opetussuunnitelmasta ja sen toteuttamisesta?
- c. Miten palautteita on hyödynnetty opetussuunnitelmien teossa? (OPSin virallinen suunnittelu / opiskelun aikana?)
- d. Muut vaikuttamisen väylät?

4. Miten opetussuunnitelma tehdään yksikössänne tai tutkinto-ohjelmassanne)?

- a. Ketkä osallistuvat opetussuunnitelman tekemiseen ja millaisia vaiheita tekemisessä on?
- b. Mistä opetussuunnitelman tekemisessä lähdetään liikkeelle eli mitkä perusperiaatteet ohjaavat työskentelyä?
- c. Mitä erityispiirteitä oma tutkinto-ohjelmannne tuottaa opetussuunnitelman tekemiseen?
- d. Miten opetussuunnitelmatyötä johdetaan?
- e. Mitkä asiat mietityttävät opstyön johtamisessa?

5. Solmukohdat ja onnistumiset opetussuunnitelmatyössä

- a. Millaisia esteitä / solmukohtia näyttää olevan opetussuunnitelman toteuttamisessa omassa tutkinto-ohjelmassanne / suuntautumisvaihtoehdossanne / yksikössänne?
- b. Millaisia onnistumisen kokemuksia olet kokenut opetussuunnitelmatyössä?

6. Mihin suuntaan / millä tavalla olette uudistaneet viimeisillä opetussuunnitelmakierroksilla

- a. Opetussuunnitelmaa?
- b. Opetussuunnitelman tekemistä koskevaa työskentelyä / prosessia?

7. Opetussuunnitelmatyön tulevaisuuden näkymät

- a. Millaisia uudistuksia OPSiin tarvitaan mielestäsi seuraavalla kierroksella?
- b. Millaisena näette opetussuunnitelmatyön lähitulevaisuuden yksikössänne / tutkinto-ohjelmassanne? Mitkä asiat askarruttavat?

Liite 3.

Esimerkkitaulukot tutkimuksen analyysistä

Analyysitaulukkojen lukuohje:

Seuraavilla sivulla ovat esimerkkitaulukot siitä, miten olemme päätyneet aineistositaateista pelkistysten ja luokittelun kautta asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuuksiin sekä opetussuunnitelman kehittämisen tasoihin. Taulukoita luetaan vasemmalta oikealle. Luokkien nimet olemme merkinneet tummemmalla värillä, jotta lukijan olisi mahdollista seurata, miten aineistositaatti on muokkautunut ja lopulta päätynyt kyseiseen luokkaan, tasoon tai ulottuvuuteen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, olemme erottaneet taulukossa ensimmäisen ja toisen analyysikysymyksen avulla muodostuneet pelkistykset niin, että olemme *kursivoineet* ne pelkistykset, jotka vastaavat analyysikysymykseen “Mitä kuvauksia asiantuntijuus saa?”. Ensimmäisen analyysikysymyksen “Mitä osaamista opiskelijoilla tulisi olla yliopistokoulutuksen myötä?” kohdalla pelkistykset ovat merkitty ilman kursiiivia. Suluissa olevat numerot osoittavat sen, kuinka monen eri haastateltavan ilmaus kussakin luokassa on.

Taulukko 1. Mitä haastateltavat puhuvat osaamisperustaisen opetussuunnitelman yhteydessä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä?					
Haastattelu	Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus (239kpl)	Alaluokka	Yläluokka	Ulottuvuus
H6	[-] jos kaikki kaikkien perusteet pannaan ikään kuin opiskeltavaksi niin silloin se johtaa siihen että meillä on tavallaan tämmönen yleissivistävä lukion jatke joka ei vielä anna oikeen mitään ja monet lukion jälkeen nimenomaan hakee sitä että hakee sitä et se on vähän rajatumpi et ei toimita enää kaiken puitteissa mutta tietyn tutkinto-ohjelman puitteissa laaja-alaisuutta voidaan katsella vähän sitten helpommin koska se muodostaa sellasia kokonaisuuksia jotka on jotenkin otettavissa haltuun ja siitä puitteista voi valita sitten jo kandidvaiheessa jonkun verran erikoistumista, painottaa opintojaan niin että siinä on mielessä että minkälaisiin asiantuntijatehtäviin mä olen tähtäämässä omassa elämässäni.	Asiantuntijan on erikoistuttava	Oppialan erikoisosaaminen (5): Profiloitunut osaaminen opintojen profiloitumisen mukaan x2 H4; Syvällinen tietämys jostakin tietyistä alueesta omalta oppialalta H4; Oman oppialan erikoisosaaminen H5; Syvällinen osaaminen joltakin oman alan suuntaukselta H6; Oman osaamisen painottaminen johonkin suuntaan H6; Oman osaamisen suuntaaminen opintosuunnan kautta H7; Erikoistuneen opintosuunnan perusasioiden hallinta H7; Jonkin erikoistumisalan tietämyksen hallinta H11; <i>Asiantuntijan on erikoistuttava H6</i>	Henkilökohtainen erityisosaaminen: Persoonallinen osaaminen (5); Oppialan erikoisosaaminen (5)	Tietoperustan karttuminen: Henkilökohtainen erityisosaaminen; Oman alan sisältöjen laaja-alainen hallinta
H7	[-] asia jota varmaan nyt ei varmaan kirjojeta ikään kun missään et millä tavalla ikään kun tietyt, tietynlaiset kumuloituva tieto et miten se ikään kun koko tota kun lähdetään ikään kun perusopinnoista maisteriopintoihin saakka et miten se ikään kun se ketju sinänsä toteutuu et se on ikään kun varmaan semmonen näkymätön.	Syvällinen tieto omalta oppialalta	Oppiaineen syvällinen tietämys (8): Oman oppiaineen syvällinen ymmärrys H1; Syvällinen osaaminen omalta alalta H1; Syvällinen osaaminen omalta alalta H2; Syvällinen tietämys omasta oppialastax2 H3; Oman opintosuunnan tai oppialan riittävä ydinosaamisen hallinta H7; Syvällinen osaaminen omalta oppialalta H7; Syvällinen tieto omalta oppialaltax2 H7; Syvällinen oman oppialan osaaminen H10; Syvällinen osaaminen omasta oppialasta H10; Syvällinen oman oppialan osaaminen H11; <i>Asiantuntijuuteen kasvaminen vaatii kumuloituvaa oppimisprosessia H1; Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii kumuloituvaa oppimisprosessia H11; Alan ilmiöiden syvällinen tunteminen H4</i>	Oman alan sisältöjen laaja-alainen hallinta: Laaja-alaisuus omalta oppialalta (9); Oppiaineen syvällinen tietämys (8); Teoreettinen tietämys (7); Oppialan keskeisten sisältöjen hallinta (6); Tieteenalalan ymmärtäminen (3); Pystyy opettamaan muille omaa oppialaa (3)	

<p>H3</p>	<p>[--] välineet ja kyvyt ja taidot siihen että kun menet sitten johonkin muualle niin kykenet sen asian opiskelemaan ja omaksumaan myöskin sitten siellä työelämän puolella vaikka et ole juuri sitä opetusta täällä saanut</p>	<p>Oppimaan oppiminen; Valmiudet omaksua uutta;</p>	<p>Oppimisen taidot (7): Valmiudet elinikäiseen oppimiseen H2; Valmiudet omaksua uutta H3; Oppimaan oppiminen H3; Valmiuden uuden omaksumiseen H4; Kyky oppia uutta H4; Itsensä jatkuva kehittäminen muuttuvassa työelämässä H4; Oppimaan oppiminen H5; Kyky oppia uutta H6; Valmiudet oman osaamisen kehittämiseen H6; Aktiivinen oppija H8; Valmius uusimpien tietojen ja taitojen oppimiseen H8; Kyky oppia uutta H10; Valmiudet omaksua uutta H4; Valmiudet oppia uutta H6</p>	<p>Geneeriset taidot: Geneeriset taidot (7); Kriittinen ajattelukyky (5); Esiintymistäidot (3); Projektiosaaminen (2); Viestintätaidot (2); Oppimisen taidot (7): Vuorovaikutustaidot (5); Argumentointitaidot (2); Reflektointitaidot (3); Tiedon jalostamisen taidot (4); Osaamisen soveltamiskyky (6); Teorian ja käytännön yhdistäminen (2)</p>	<p>Taitojen ja valmiuksien kehittyminen: Geneeriset taidot: Tutkimukselliset valmiudet; Kyky seurata oman alan kehitystä; Valmius toimia kansainvälisessä työympäristössä; Ammatillinen osaaminen; Yhteiskunnallisten ilmiöiden ymmärtäminen</p>
<p>H6</p>	<p>[--] kansainvälistyminen ja tän tyyppiset asiat että kaikkea sitä tähän täytyy olla jollakin tavalla mukana et tota syntyy ainakin jonkinlainen kosketus sellaseen tekemiseen joka tulee sitten työelämässä vastaan tällasena ikään kuin yleisenä odotuksena että odotetaan asiantuntijatehtävissä työskenteleviltä.</p>	<p>Kansainvälistyminen</p>	<p>Valmiudet kansainväliseen toimintaan (5): Kansainvälisyys H5; Kansainvälisyys H6; Kyettävä seuraamaan kansainvälisiä trendejäx2 H8; Kansainvälisyysosaaminen H10; <i>Tulee olla työelämävalmiuksia toimia kansainvälisessä ympäristössä H1; Kansainvälisyys H1; Kansainvälistyminen H6</i></p>	<p>Valmius toimia kansainvälisessä työympäristössä: Valmiudet kansainväliseen toimintaan (5)</p>	
<p>H8</p>	<p>[--] tärkeintä on sitten se että he säilyttää tän, aktiivisen otteen oppijana ja kehittäjänä [--] luenointi on passivoiva tapa oppia ja huono tapa oppia, ja tota, sillä viedään helposti nämä kehittämisen valmiudet pois ihmisistä jotka on akateemisia niin tehdään suorittajia kun heidän pitää olla kehittäjiä eli osaajia.</p>	<p>Aktiivinen kehittäjä; Aktiivinen oppija</p>	<p>Aktiivinen kehittäjä (5): Kyky tehdä valintoja H2; Taito rakentaa itse oman ammatillisuutensa H2; Dynaamisuus H2; Uudenlaisen kulttuurin edistäjäx2 H2; Omaaloitteinen H3; Aktiivinen toimija H3; Kehittävä ote työhön H4; Aktiivinen kehittäjä H8; Kyky uusintaa oppialaa H9</p>	<p>Aktiivinen toimija: Yhteiskunnallinen vaikuttaminen (1); Aktiivinen kehittäjä (5)</p>	<p>Toimintatapojen oppiminen: Aktiivinen toimija; Joustavuus; Luottamus omaan osaamiseen työelämässä</p>
<p>H4</p>	<p>[--] mehän ennemminkin valmennetaan, siis tämmösiä generalisteja jotka pystyy sitten niin kun siis, navigoimaan työelämässä, siirtymään erilaisiin tehtäviin, vaihtamaan sitä niin kun tavallaan sitä niin kun alaa, koska heillä on just semmoset hyvät perustaidot.</p>	<p>Joustavuus työelämässä; Oppialan perustaitojen hallinta</p>	<p>Joustavuus (3): Kyky toimia oman mukavuusalueen ulkopuolella H3; Joustavuus työelämässä H4; Muutosvalmius H8; <i>Asiantuntijuuteen kuuluvat valmiudet toimia muuttuvassa työelämässä H4</i></p>	<p>Joustavuus: Joustavuus (3)</p>	

Taulukko 2. Mitä haastateltavat puhuvat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen lähitulevaisuudesta?

Haastattelu	Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Tasot
H1	[--] aateltiin että luoja tietää mitä tapahtuu 2018 [--]	Epätietoisuus tulevasta	Epätietoisuus tulevasta (3): Epätietoisuus tulevasta H1; Epätietoisuus millainen yliopisto on tulevaisuudessa H1; Epätietoisuus tulevasta T3:n suhteen H2; Epätietoisuus T3:n suhteen H3;	Yliopisto-organisaatio: Epätietoisuus tulevasta (3); Suuria muutoksia tulossa (3); Uhkatekijöitä on mahdollisuuksia enemmän (1); Yhteistyö muiden korkeakoulujen kanssa lisääntyy joiltakin osin (5); Resurssien väheneminen vaatii uusia ratkaisuja (3); Yliopistolla oltava selkeät tavoitteet (1); Selkeämpi profiloituminen (3)
H3	[--] jos ajatellaan eri yliopistojen välisiä profiloitumisia niin kyllä se meidän opetussuunnitelman pitää heijastella meidän yksikön tutkimuksen vahvuuksia, muutenhan se ei toimi, eli eri yliopistossa eihän kaikki voi opettaa täsmälleen samoja asioita vaan meidän pitää keskittyä siihen missä me olemme parempia kuin muut.	Opetussuunnitelma tulee profiloida yksikön vahvuuksien mukaan; Pitää keskittyä siihen missä ollaan parempia kuin muut	Selkeämpi profiloituminen (3): Opetussuunnitelma tulee profiloida yksikön vahvuuksien mukaan H3; Pitää keskittyä siihen missä ollaan parempia kuin muut H3; Yksiköt profiloituvat H6; Profileoituminen mahdollistaa tutkinto-ohjelman säilymisen H6; Täytyy olla selkeä visio mihinkä halutaan mennä H5; Visiota tulee tavoitella voimakkaasti H5	
H9	(--) Miksei me niin kun voitais alkaa palaveeraamaan jo nyt vaikka syksyllä vaikka kerran kuussa niin että niin kun onhan ne tosiaan pienellä porukalla että ehkä siinä niin kun ois helpompi sanoo asioita ja ja enemmän niin kun tilaa ja aikaa sille että oikeesti tulis heidän niin kun näkökulmiaan.	Opiskelijoiden mukaanottaminen opetussuunnitelmatyöhön alusta lähtien enemmän;	Opetussuunnitelman kehittämisessä mukana koko yliopistoyhteisö (4): Opstyössä pitää pyrkiä ottamaan koko henkilökunta mukaan H7; Kaivataan jonkinlaista vertaistuki kanavaa kaikkien opetussuunnitelmaa tekevien kesken opetussuunnitelmatyöhön H11; Opetussuunnitelmatyössä mukana opettajat ja opiskelijat H10; Opiskelijoiden mukaanottaminen opetussuunnitelmatyöhön alusta lähtien enemmän H9;	Opetussuunnitelmatyö: Opetussuunnitelman kehittämisessä mukana koko yliopistoyhteisö (4); Palautetta hyödynnettävä tehokkaasti (3); Opetussuunnitelmatyö ei saisi olla liikaa ylhäältä johdettu (3); Yliopistossa tapahtuvat muutokset tuovat haasteita opetussuunnitelmatyön organisoimiseen (2); Toivotaan opetussuunnitelmatyölle enemmän aikaa (2); Halutaan käyttäjätasoisempia teknisiä sovelluksia opetussuunnitelmatyöhön (2); Opetussuunnitelmatyön uskotaan säilyvän samankaltaisena (2); Työelämänäkökulman huomioiminen opetussuunnitelmatyössä (1)
H10	Ehkä se mikä, mikä vois olla vielä vahvempaa meillä niin on se että antais noille sidosryhmille meidän opseja näytille (--) et siellä vois kierrättää ja miettiä sit ihan yhdessä et vastaaks tää sitä mitä te niin kun odotatte teidän tulevilta työntekijöiltä että.. (--) että me tehäänkin tällanen kierros ens kerralla että pistetään opsi jakoon sidosryhmille ja..	Työnantajanäkökulman huomioiminen vahvemmin opetussuunnitelmatyössä	Työelämänäkökulman huomioiminen opetussuunnitelmatyössä (1): Työnantajanäkökulman huomioiminen vahvemmin opetussuunnitelmatyössä H10; Työelämän vaatimusten parempi huomiointi opetussuunnitelman kehittämisessä H10; Opetussuunnitelmatyöhön mukaan sidosryhmät H10;	

H4	[--] jos vastataan tämän hetken työelämän vaatimuksiin siis just niin semmosella niin kun hyvin tavallaan niin kun lokeromaisella tavalla niin silloinhan kymmenen vuoden päästä ne asiat on jo vanhentuneita.	Opetussuunnitelman kautta tulee antaa opiskelijoille valmiudet jatkuvasti kehittää itseään	<p>Opetussuunnitelman tulisi antaa valmiuksia opiskelijoille kehittää itseään (4): Opetussuunnitelman päivittäminen siten, että opiskelijoilla on parhaat mahdollisuudet kehittyä H1; Ohjata opiskelijoita tunnistamaan, mitä he haluavat tulevaisuudessa tehdä H2; Mahdollistaa opiskelijan itse rakentaa oma ammatillisuutensa H2; Tavoitteena antaa riittävät valmiudet opiskelijalle omaksua uutta työelämässä H3; Opetussuunnitelman kautta tulee antaa opiskelijoille valmiudet jatkuvasti kehittää itseään H4; Tieteenalan ydinosaaminen antaa valmiudet kehittää itseään muuttuvassa työelämässä H4</p>	<p>Opetussuunnitelma: Opetussuunnitelman tulisi antaa valmiuksia opiskelijoille kehittää itseään (4); Opetussuunnitelman perusteita arvioitava uudelleen (5); Laaja-alaisilla opetussuunnitelmillä vastataan muuttuvan maailman vaatimuksiin (1); Kansainvälisyys lisääntyy opetussuunnitelmissa (2); Tieteenalajahjaisuus opetussuunnitelman perustana (4); Joustava opetussuunnitelma (5); Opetussuunnitelman sisällölliset muutokset pieniä (4); Tiedon jalostamistaitojen korostaminen (1); Akateeminen koulutus antaa riittävät työelämävalmiudet (1); Enemmän yhteisiä opintoja yksikön opiskelijoille (2); Työelämänäkökulman vahvempi huomioiminen opetussuunnitelmassa (1)</p>
H5	[--] tutkimuskeskeisyys ja sidos.. sidostaminen aina tutkimukseen plus sitten tietenkin tää öö kansainvälisyys ja ja tietenkin tää tietty tää että pitäisi olla kurssitarjontaa ja koulutusta englanninkielellä ja niin pois päin. Tämmöset on on uusia tuoreita jotka tulee varmaan niin kun voimistuun koko ajan.	Opintojen sitominen vahvasti tutkimukseen; Kansainvälisyys tulee lisääntymään; Englannin kielinen koulutus lisääntyy	<p>Tieteenalajahjaisuus opetussuunnitelman perustana (4): Opetussuunnitelman tulee seurata tiedettä H3; Tutkintojen yhdistämisessä tulee muistaa tieteenalojen ominaispiirteet H4; Vankka tieteenalajahjaisuus tulee säilyttää H4; Opetussuunnitelmaa tulee tehdä tiede edellä H4; Opetussuunnitelmaa tulee kehittää tieteseen pohjaten H4; Opintojen sitominen vahvasti tutkimukseen H5; Maisterivaiheen opinnot ainakin pidettävä tieteenalakohtaisina H11</p> <p>Kansainvälisyys lisääntyy opetussuunnitelmissa (2): Kansainvälisyys tulee lisääntymään H5; Englannin kielinen koulutus lisääntyy H5; Kansainväliset trendit vaikuttavat opetussuunnitelmaan H8</p>	