

TAMPEREEN YLIOPISTO

**OSAAMISPERUSTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN
TULKINTOJA TAMPERE3-HANKKEESSA**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

HANNA LEHTELÄ

Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

HANNA LEHTELÄ: Osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintoja Tampere3-hankkeessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 12 liitesivua

Huhtikuu 2017

Osaamisperustaista opetussuunnitelmaa korkeakouluissa on toistaiseksi tutkittu melko vähän. Osaamisperustaisuudesta on puhuttu korkeakoulutuksessa vasta 2000-luvulta lähtien Bolognan prosessin ja sen kautta Euroopan unionin koulutuspoliittisen ohjauksen myötä. Suomalaisessa korkeakoulutuksessa käsite on varsin uusi ja sen määrittely vielä rajautumatonta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä osaamisperustainen opetussuunnitelma saa korkeakoulukontekstissa ja miten *osaaminen* siinä määritellään. Tutkimus on jaettu kolmeen teoreettiseen näkökulmaan. Nämä ovat kriittinen näkemys osaamisperustaisuudesta, osaamisen monitulkintaisuus opetussuunnitelmassa sekä identiteettiä tukeva opetussuunnitelma. Tutkimuskysymyksiä muodostui teorian pohjalta kolme: 1. Millaisia tietokäsityksiä puheesta välittyy?, 2. Miten osaamisen paradigmat näkyvät puheessa? ja 3. Millainen suhde opiskelijan identiteetin kehittymiseen puheesta välittyy?

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui eräs Tampere3-hankkeen opetussuunnitelmapiloteista, jossa yhteisiä opintoja suunnitellaan yliopiston, teknillisen yliopiston ja ammattikorkeakoulun kesken. Tarkemmin kuvattuna mukana on pilottialan henkilökuntaa ja joitakin opiskelijaedustajia. Tutkimusaineistona on käytetty sekä ryhmäkeskusteluja että yksilöhaastatteluja. Keskusteluaineisto kerättiin henkilökunnalle ja opiskelijoille kohdistetusta suunnittelutilaisuudesta. Haastattelut toteutettiin pilottialan ohjausryhmän jäsenille. Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin ja fenomenologis-hermeneuttista orientaatiota hyödyntäen. Analyysitapana on käytetty laadullista sisällönanalyysia. Havainnot on esitetty ensin aineistolähtöisesti ja sen jälkeen tulkintaosuudessa teoriasidonnaisesti.

Keskeisimpinä tutkimustuloksina nousivat esiin problematiikka opetussuunnitelman osaamistavoitteiden muotoilemisen ja laaja-alaisen oppimisen välillä, problematiikka opiskelijan tiedollisten prosessien ja taitojen oppimisen välillä sekä opiskelijoiden osallistamiseen liittyvät seikat. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden (ammattillisen) identiteetin kehittymistä opintojen aikana pidettiin korkeakoulutuksen tärkeänä tehtävänä. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että *osaaminen* ja *osaamisperustainen opetussuunnitelma* ovat moniselitteisiä ja jopa paradoksaalisia käsitteitä korkeakoulutuksen kontekstissa. Esimerkiksi yhtäältä puhuttiin oppimispoluista ja monitieteisistä opinnoista, mutta toisaalta tavoiteltiin pedagogiikkaa, jossa osaamisen voisi todentaa näyttökokeen tapaan jossakin tietyssä kontekstissa (esimerkiksi työpaikka, projekti). Nämä kaksi eivät toki ole toisensa poissulkevia käytäntöjä, mutta riskinä saattaa olla se, että oppimisen prosessiluonteisuus jää näkymättömiin ja opiskelijan oman osaamisen tunnistamisen taidot heikoiksi. Nimenomaan oppimisen prosessin aikana on mahdollista vaikuttaa opiskelijan (ammattillisen) identiteetin kehittymiseen tai sen löytämiseen. Lisäksi uuden tiedon luominen on vaikeaa, jos oppimisesta tulee liian kontekstisidonnaista.

Tämän tutkimuksen kautta päästään käsiksi teemoihin, jotka liittyvät laajemmin siihen, mitä korkeakoulutukselta odotetaan. Mitä tarkoitetaan työelämäyhteyksillä korkeakoulutuksessa? Millainen on ihanneopiskelija tai -opettaja ja miksi? Mitä riskejä on siinä, että kaadetaan raja-aitoja tieteenalojen väliltä? Näitä kysymyksiä on syytä pohtia lisää jatkotutkimuksissa.

Avainsanat: osaamisperustaisuus, opetussuunnitelma, korkeakoulutus, Tampere3, osaamisen tulkinnat, tietokäsitys, identiteettiä tukeva opetussuunnitelma

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	6
2.1	TAMPERE3	6
2.2	AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA	8
2.3	OPETUSSUUNNITELMASTA KÄSITTEENÄ JA TOIMINTANA	10
2.4	MITÄ ON OSAAMISPERUSTAISUUS JA MITEN SIITÄ TULI OSA KORKEAKOULUTUSTA?	14
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	20
3.1	TIETOA VAI TAITOJA: KRIITTINEN NÄKEMYS OSAAMISPERUSTAISUUTEEN	20
3.2	”OSAAMINEN” OPETUSSUUNNITELMASSA	26
3.3	OPETUSSUUNNITELMA IDENTITEETTITYÖNÄ	29
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
4.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
4.2	LAADULLINEN, FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN ORIENTAATIO	34
4.3	TUTKIMUSKOHDE JA AINEISTO	37
4.4	TEORIASIDONNAINEN SISÄLLÖNANALYYSI	40
5	HAVAINNOT TEEMOITTAIN	44
5.1	TOIMIJUUS (OPETTAJA JA OPISKELIJA).....	44
5.2	OHJAUS	46
5.3	OSAAMISTA VAI OPPIMISTA?	48
5.4	TYÖELÄMÄN TARPEET	51
5.5	IDENTITEETTI	52
6	TEORIALÄHTÖINEN TULKINTA	55
6.1	KRIITTINEN NÄKEMYS.....	55
6.2	OSAAMISNÄKEMYS	58
6.3	IDENTITEETTINÄKEMYS	60
6.4	YHTEENVETO	62
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	66
8	LÄHTEET	69

1 JOHDANTO

Lähtösäyksen tälle tutkielmalle antoivat Johanna Annalan ja Marita Mäkisen (2010, 2011, 2012) tutkimukset osaamisesta ja osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta. Käsitys tiedosta on muuttunut radikaalisti viimeisten vuosien ja vuosikymmenien aikana. Korkeakoulua ja koulua ylipäättään on pidetty perinteisesti ylimpänä tiedon omistajana ja välittäjänä. Nykyään saattaa olla vaikeaa edes hahmottaa tiedon luonnetta. Mikä on tiedeperustaista, tutkimuksen tuottamaa tietoa ja mikä jotakin muuta? Tiedon määrä on nykyisin valtava ja vanhentunutta tietoa korjataan nopeasti uudella. Tiedon arvoa on alettu määrittää sen yhteiskunnallisen hyödyn kautta. Esimerkiksi Euroopan unioni ja Yhdistyneet kansakunnat linjaavat koulutuksen muodostavan yhdessä tiedon ja innovaatioiden kanssa pyhän kolminaisuuden, jonka avulla tavoitellaan globaalia talouskasvua ja muita yhteiskunnalliselle kehitykselle tärkeitä pidettyjä asioita. Termi *osaaminen* toimii välittäjänä tavoitteiden saavuttamisessa. Koulutuksessa *osaaminen* saa kasvot *osaamisperustaisten opetussuunnitelmien* avulla. (Mäkinen & Annala, 2012, 128–129.)

Tällä hetkellä *osaaminen* ja *osaamisperustaisuus* ovat paljon käytettyjä käsitteitä koulutuksen alueella. Osaamisperustaisuus halutaan tuoda korkeakoulutukseen esimerkiksi osaamisperustaisten opetussuunnitelmien kautta. Tästä esimerkkinä Tampere3-hanke, jossa koulutusta organisoivat tahot ovat voimakkaasti tuoneet esiin osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen tärkeyttä. Halusin selvittää, mitä termillä *osaamisperustaisuus* todellisuudessa tarkoitetaan ja millaisia merkityksiä se saa korkeakoulutuksen arjessa. Käsitteet osana puhetta toimivat olennaisessa roolissa siinä, miten ihmiset ymmärtävät ja tulkitsevat toisiaan (Mäkinen & Annala 2010, 42). Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 -hankkeen loppuraportissa korostetaan sitä, että on olemassa sosiaalinen tarve osaamiskäsitteen moninaisemmalle ymmärtämiselle sekä sille, että erotetaan osaamisen kehittäminen tiedon kehittämisestä (Aalto, Ahokas & Kuosa 2008).

Esimerkiksi jo pitkään käyty keskustelu koulutuksen teorian ja käytännön (tiedon ja taitojen) suhteesta liittyy nähdäkseni läheisesti puheeseen osaamisperustaisuudesta ja sen monista juonteista. Osaamisperustaisuutta ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tärkeää tutkia, jotta korkeakouluopiskelijoiden ja korkeakoulutuksen parissa työskentelevien keskuuteen saadaan rakennettua yhteinen ymmärrys siitä, mitkä ovat opintojen tavoitteet ja sisällöt sekä mistä nykyopetus kumpuaa. Edellä kuvattujen asioiden selvittämisessä opetussuunnitelman tutkiminen on

avainasemassa. Kolmen historiallisesti ja pedagogiselta kulttuuriltaan erilaisen korkeakoulun yhdistämistä ajava Tampere3-hanke on hedelmällinen konteksti tutkia juuri näitä kysymyksiä. Miten uusissa opintokokonaisuuksissa rakennetaan konsensusta opetuksellisista asioista, kun sen löytäminen on ollut tähän asti haastavaa yhdenkin organisaation sisällä? Erityisesti, mikä on suunnittelutyötä tekevien suhde osaamisperustaiseen koulutukseen? Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan joitakin opetussuunnitteluun vaikuttavia tekijöitä erään Tampere3-hankkeessa mukana olevan alan näkökulmasta. Tarkemmin kuvattuna olen kiinnostunut tietokäsityksen muutoksesta koulutuksessa, osaamisen monitulkintaisuudesta opetussuunnitelmassa ja identiteettiä tukevasta opetussuunnitelmasta. Tutkielmani teoreettinen osuus ja analyysin kulmakivi perustuu näihin kolmeen alueeseen. Pidän näitä ajankohtaisina ja tärkeinä teemoina sekä korkeakoulutuksen että Tampere3-hankkeen näkökulmasta.

Tutkielmani rakentuu seuraavasti. Luvussa 2 taustoitan tutkimustani kertomalla lyhyesti, mistä Tampere3-hankkeessa on kyse. Samassa luvussa käyn läpi muutamia aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia ja avaan opetussuunnitelman sekä osaamisperustaisuuden käsitteitä tarkemmin. Luvussa 3 esittelen varsinaisen teoreettisen viitekehyksen. Se rakentuu kolmesta pääelementistä: tietokäsityksen muutoksesta koulutuksessa, osaamispuheen moninaisuudesta sekä identiteetin kehittymistä tukevasta opetussuunnitelmäkäsityksestä. Nämä teemat limittyvät osittain toisiinsa. Luvussa 4 kuvaan tutkimuksen menetelmällisiä valintoja ja kerron tarkemmin sisällönanalyysistä. Luvussa 5 esittelen havaintojani aineistolähtöisesti teemoittain ja luvussa 6 sidon empiirisen ja teoreettisen osuuden yhteen varsinaisiksi tuloksiksi. Luku 7 keskittyy tutkimuksen arviointiin.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tässä luvussa esittelen Tampere3-hankkeen lyhyesti. Kuvaan myös aiempia, aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Seuraavaksi raapaisten opetussuunnitelmateorioiden pintaa ja kerron opetussuunnitelmasta suomalaisessa korkeakoulutuksessa. Viimeiseksi tässä luvussa luon katsauksen osaamisperustaisuuteen ja sen kehittymiseen korkeakoulutuksessa. En erittele opetussuunnitelmateorioita tai -näkökulmia kovin syvällisesti eivätkä ne muodosta tutkimukseni kovinta teoriaydintä, sillä ne eivät ole analyysini kannalta olennaisia. Olen kiinnostunut osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta, mutta en pidä tutkimustani varsinaisesti tutkimuksena *opetussuunnitelmasta*. Ennemmin näen sen tutkimuksena suomalaisesta korkeakoulutuksesta, jonka kehikseksi olen asettanut opetussuunnitelman monitulkinnallisuuden. Pohjustan kuitenkin teoreettista osuutta kertomalla tässä luvussa opetussuunnitelmasta yleisellä tasolla. En voi kokonaan väistää sitä tosiasiaa, että tutkimusaineistoni käsittelee opetuksen suunnittelutilannetta, jolloin erilaisten opetussuunnitelmäkäsitysten ja -teorioiden kautta pystyn avaamaan erilaisia osaamiskäsityksiä korkeakoulutuksessa. Luvun on tarkoitus suunnata lukijan ajatuksia ja avata tutkimuksen taustalla vaikuttavia teorioita ja näkemyksiä.

2.1 Tampere3

Tampere3-nimellä kulkeva hanke käynnistyi keväällä 2014, kun Tampereen kolme korkeakoulua (Tampereen yliopisto, Tampereen teknillinen yliopisto ja Tampereen ammattikorkeakoulu) kutsuivat vuorineuvos Stig Gustavsonin selvitysmieheksi tamperelaisten korkeakoulujen uudistumismietintöihin. Saman vuoden syksyllä vararehtoryöryhmä alkoi pohtia yhteisön tieteellistä profiilia ja tutkintorakennetta. Mukana oli korkeakoulujen opiskelijoita ja henkilökuntaa. Korkeakoulujen hallitukset julkaisivat toukokuussa 2015 tiedotteen, jossa todettiin, että yhteistyö tullaan aloittamaan viipylemättä. (Aviisi, 26.5.2016.)

Miettiessäni syksyllä 2015 aihetta pro gradu -työlleni, Tampere3-hanke oli käytännön toimeenpanon osalta vielä aivan alkuvaiheessa. Elokuussa 2015 yhdeksällä eri alalla aloitettiin pilotit, joiden tarkoituksena oli parantaa opetuksen laatua sekä mahdollistaa ristiinopiskelu

korkeakoulujen välillä aiempaa sujuvammin. Pilottien tavoitteena on testata ja kehittää yhteistyötä eri aloilla tulevaa Tampere3-yhdistymistä varten. Pilottialojen yhteiset opinnot oli määrä käynnistää syksyllä 2016. (WerkkoAnturi 7/2015.) Alasta riippuen yhteisten opintojen määrä ja laatu vaihtelee. Myöhemmin mukaan on tullut lisää aloja edellä mainitun yhdeksän lisäksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö lähti toden teolla ajamaan hanketta keväällä 2016: tiedotteessa (OKM 21.2.2016) kerrottiin, että Sanni Grahn-Laasonen on asettanut työryhmän, ohjausryhmän ja johtoryhmän, jotka lähtevät valmistelemaan ”Tampere3-yliopistokonsernin perustamista”. Tiedotteessa todetaan myös: ”Tampereen yliopisto ja Tampereen teknillinen yliopisto yhdistyisivät uudeksi säätiöyliopistoksi. Lisäksi Tampereen ammattikorkeakoulu siirtyisi uuden yliopiston omistukseen siten, että ne muodostaisivat yhden yhtenäisesti johdetun strategisen kokonaisuuden.” Duaalimallista ei olla siis edelleenkään luopumassa, ja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteet tullaan jatkossakin ottamaan huomioon. (OKM 21.2.2016.) Ministeriön suhtautuminen hanketta kohtaan heijastelee ajallemme tyypillistä myönteistä suhtautumista korkeakoulujen yhteistyön lisäämistä kohtaan. Esimerkiksi Rovaniemi, Lappeenranta ja Oulu ovat jo jonkin aikaa keskustelleet korkeakoulujen yhdistämisestä (ks. esim. Yle Uutiset 27.1.2016; Etelä-Saimaa 20.1.2016).

Tampere3-hankkeen opetussuunnitelmatyö alkoi virallisesti 9.6.2016 ja uudet opetussuunnitelmat on määrä ottaa käyttöön 1.8.2019 (tilanne saattaa muuttua hankkeen eläessä). Julkilausuttuna tavoitteena on törmäyttää talouden, terveyden, tekniikan ja yhteiskunnan tutkimus ja rakentaa uusi malli suomalaiseen korkeakoulutukseen. (Tampere3-info -blogi 6/2016.) Tampere3-hankkeen rinnalla ja sen innoittamana on käynnissä lukematon määrä erilaisia kehityshankkeita ja yhteistyöprojekteja. Hankkeen lopullisia vaikutuksia käytännön koulutus- ja opetustyöhön on vaikea vielä ennustaa. Loppuvuonna 2016 voi jo todeta, että se on ainakin synnyttänyt paljon uudenlaista liikehdintää tamperelaisen korkeakoulutuksen suunnitteluun.

Erityisen kiinnostavaa Tampere3-hankkeen opetussuunnitelmatyössä on se, että siinä on mahdollisuus rakentaa jotakin täysin uutta. Aiemmissa projekteissa on havaittu, että uudenlaisen ajattelun tuominen opetussuunnitelmiin on haastavaa, jos on olemassa vanhoja rakenteita ja esimerkiksi resursoinnin tapoja (ks. esim. Kukkonen 2012). Tampere3:ssa on mahdollisuus muotoilla opetus uudelleen ”puhtaalta pöydältä”, ja julki kerrottuna tavoitteena onkin rakentaa puhtaasti osaamisperustaiset opetussuunnitelmat.

2.2 *Aiempiä tutkimuksia*

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman tutkimus korkeakoulutuksen saralla on toistaiseksi ollut melko vähäistä. Tämä voi johtua termin laajuudesta ja vaikeasta määriteltävyydestä, ammattikoulutukseen juontavista etymologisista juurista tai yksinkertaisesti sen uutuudesta. Johdannossa kerroin, että alkusysäyksen tutkielmalleni antoivat Johanna Annalan ja Marita Mäkisen tutkimukset osaamisparadigmoja ja osaamisperustaista opetussuunnitelmaa korkeakoulutuksessa aiheita koskevien poliittisten asiakirjojen sekä opetushenkilöstön haastattelujen valossa. Heidän tutkimuksissaan yhdistyvät muun muassa ajankohtainen korkeakoulupoliittinen diskurssi, erilaiset teoreettiset osaamisen jäsenyydet sekä erilaiset opetussuunnitelmateoriat ja -käsitykset. Lisäksi Mäkinen ja Annala nähdäkseen pyrkivät tutkimusartikkeillaan muodostamaan uudenlaisia avauksia opetussuunnittelutyöhön. He ovat esimerkiksi kehittäneet laaja-alaisen opetussuunnitelman mallin ja rohkaisevat dynaamiseen opetussuunnitteluun. Dynaamisella näkemyksellä he tarkoittavat yksinkertaistettuna sitä, että opetussuunnitelmaa ei nähdä luettelona vaan tavoitteellisena prosessina. (Mäkinen & Annala 2011, 2012; vrt. Pinar ym. 1995, Pinar 2004).

”- [O]saaminen on paitsi kompleksinen tieteellinen käsite myös osa arkipäiväistä puheenpartta. Lisäksi osaaminen on yhtä lailla globaalia talous- kuin korkeakoulupolitiikkaa koskeva käsite.” (Mäkinen & Annala 2010). Marita Mäkinen ja Johanna Annala (2010, 2012) ovat tuoneet esiin käsitteellisiä ongelmia, jotka liittyvät Euroopan unionin (EU) asiakirjoihin ja niistä tehtyihin Opetusministeriön (OPM) suomennoksiin. Käsitteellä *osaaminen* on suomennettu muun muassa termejä *knowledge*, *qualification*, *learning outcome*, *competence*, *performance* ja *skills*. Tämän perusteella voidaan siis päätellä esimerkiksi, että osaaminen ja oppimistulokset tarkoittavat ministeriön teksteissä monesti samaa asiaa. Kiinnostavaa on myös se, että asiakirjoissa *osaaminen* nähdään välittäjänä prosessissa, jonka tarkoituksena on sulauttaa toisiinsa teollisuus, politiikka, tiede ja kulttuuri (Mäkinen & Annala 2010, 2012). Euroopan unionin tasolta tuleva korkeakoulupoliittinen puhe on sidoksissa uusliberalistiseen näkemykseen, jonka mukaan osaaminen ja tieto tulee muuttua innovaatioiksi ja muiksi taloudellista kasvua tuottaviksi hyödykkeiksi.

Osaamisesta on tullut viime vuosien aikana muiden muassa Euroopan unionin sisällä paljon käytetty käsite, jonka tarkoitus on lähentää talous- ja koulutuspolitiikkaa. *Osaaminen* tarkoittaa työvoimapolitiisessa kielessä työtehtävistä suoriutumista muuttuvilla työmarkkinoilla, kun taas korkeakoulutuksen yhteydessä sillä viitataan työelämän ja koulutuksen suhteeseen. (Mäkinen &

Annala 2010.) Tieteessä *osaamisesta* on puhuttu asiantuntijuuden ja sen kehittymisen yhteydessä. Mäkinen ja Annala (2010) toteavat, että tieteellistä diskurssia osaamisen käsitteestä ja osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta yliopistojen sekä ammattikorkeakoulujen yhteydessä on hyvin vähän koko Euroopan tasolla. Eteläpelto on yli 20 vuotta sitten määrittänyt asiantuntijuuden tietämiseen perustuvaksi erityisosaamiseksi, joka yleensä liittyy työkokemukseen sekä johonkin tehtäväkohtaiseen osaamiseen. Hän on myös todennut, että tulevaisuudessa ammattipohjaisen työnjaon heikentyessä koulutettavien on muodostettava oma asiantuntijaidentiteettinsä tehtävä- ja ongelma-perustaisesti eikä niinkään enää ammatteihin nojaten. (Eteläpelto 1992.) *Osaamista* ei siis tämän määritelmän perusteella nähdä niinkään ammatillisina taitoina, vaan johonkin spesifiin alueeseen kohdistuvana tietotaitona, ”henkisenä” työnä. Eteläpellon mukaan 1990-luvulla syntyneiden ammattikorkeakoulujen erityisenä tehtävänä nähtiin tuottaa nimenomaan osaamista, joka ei perustu pelkkään ammatillisuuteen, mutta ei myöskään pelkkään tieteellisyyteen (emt. 1992).

Johanna Annalan ja Marita Mäkisen ensimmäisenä julkaistussa tutkimusartikkelissa (Mäkinen & Annala 2010) selvitettiin kahden eri osaamisen tulkintaa edustavan paradigman (kapea-alainen *competence* ja laajempi *competency*) valossa merkityksenantoja osaamiselle. Aineistona käytettiin Euroopan unionin asiakirjoja sekä yliopiston ja ammattikorkeakoulun henkilökunnan haastatteluja opetussuunnitelmatyöstä. Tuloksista selvisi, että osaaminen nähtiin usein liian kapeasti korkeakouluhenkilökunnan puolelta ja toisaalta taas EU-dokumenteissa sitä käytettiin monesti ristiriitaisesti. Haastattelut pelkistivät osaamisen useimmiten käytännöllisiksi taidoiksi, vaikka EU-dokumenteissa painotetaan nimenomaan tietoperustaista osaamista. Lisäksi tulosten mukaan ”osaamisen tulkinnoissa juuri kontekstuaalisten merkitysneuvottelujen tarve vaikutti ilmeiselle” (Mäkinen & Annala 2010). Esioletukseni oman tutkimusaineistoni kanssa on samansuuntainen: oletan, että toimijoiden välillä on suuria eroja asian käsitteellisessä ymmärtämisessä.

Mäkisen ja Annalan seuraavina vuosina ilmestyneet tutkimusartikkelit (emt. 2011, 2012) valottavat ilmiötä lisää. Mäkinen ja Annala ovat kolmen tutkimusartikkelinsa kautta luoneet ikään kuin opetussuunnittelun jatkumon, joka lähtee holistisesta tavasta ymmärtää osaaminen (*competency*) ja päättyy dynaamisen tulkinnan kautta laaja-alaiseen opetussuunnitelmamalliin. Kun ensimmäinen tutkimusartikkeli keskittyy enemmänkin käsitteiden ja paradigmojen analyysiin, seuraavat keskittyvät itse opetussuunnitelmaan ja tutkittavien tulkintoihin opetussuunnitelmasta. Näiden artikkelien keskeisenä tavoitteena on teoretisoida osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintoja. Palaan tarkemmin Mäkisen ja Annalan tutkimuksiin luvussa 3, jossa kuvaan teoreettista viitekehystäni.

Toinen kiinnostava suomalainen tutkimus osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta on Tiina Laajalan väitöskirja *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman*

kehittämisprosessista (2015). Laajala teki tutkimuksensa Oulun ammattikorkeakoulussa perehdytyskoulutuksena toteutetussa osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprojektissa, jossa hän itse toimi vetäjänä. Perehdytyskoulutuksen tavoitteena oli osallistaa opettajat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämiseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin, ”millaisia merkityksiä ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessin vuorovaikutuksessa rakentuu ja millä tavoin rakentuvat merkitykset tuotetaan.” (Laajala, 2015.) Tutkimuksessa rakennettiin erilaiset tulkintarepertuaarit sekä opetussuunnitelmatyölle että opetussuunnitelmalle. Laajalan tuloksissa erityisen kiinnostavaa on se, että Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (*European Qualifications Framework, EQF*) oli ristiriidassa aineistosta nousseen sen hetkisen opetussuunnitelmamallin kanssa. Laajala toteaa tutkimuksessaan, että jos halutaan ammattikorkeakoulun opetuksessa teorian ja käytännön vuoropuhelun toteutuvan, osaamisperustaisuuden käsite tulisi ymmärtää *EQF*:n valossa.

Ajankohtainen ja oman tutkimukseni kanssa osittain samojen teemojen parissa etenevä tutkimus on Petra Ruususen ja Sara Partasen (2016) pro gradu -tutkielma *Asiantuntijuus tänään ja huomenna osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen valossa*. Heidän tutkimuksensa käsittelee osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämistä ja opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä sen yhteydessä.

2.3 Opetussuunnitelmasta käsitteenä ja toimintana

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen perustuslailliset tehtävät eivät ole samanlaisia. Lisäksi niiden toimintaan vaikuttavat lukuisat yhteiskunnalliset tekijät ja tahot. Yksi näistä vaikuttavista tekijöistä ilmentyy opetussuunnitelmana. Opetussuunnitelmiin tiivistyy kysymys siitä, millaista tietoa ja osaamista pidetään tärkeänä. ”Opetussuunnitelma muokkaa kulloisenkin aikakauden kansallista identiteettiä ajan hengen ja yhteiskunnassa vallitsevan arvomaailman mukaan” (Rajakaltio 2014).

Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola ja Alha (2007) toteavat opetussuunnitelman tarkoittavan ”opetuksen etukäteissuunnittelua”, ikään kuin toimintasuunnitelmaa koulutukselle, opetukselle, opiskelulle ja oppimiselle. Opetussuunnitelmateorian voidaan katsoa lähteneen Bobbittin vuonna 1918 julkaistusta opetussuunnitelmaa koskevasta teoksesta ”The Curriculum”. Meni kuitenkin pitkään ennen kuin aluetta koskeva tieto ja systemaattinen tutkimus todella lisääntyivät. (Klein 1992.) Näistä ajoista lähtien opetussuunnitelmien olennainen osa on ollut tavoitteiden asettelu (Karjalainen ym. 2007). Klein (1992) nostaa esiin kaksi opetussuunnitelmatutkimusta koskevaa ongelmaa. Ensinnäkin uskomus siitä, että ei ole olemassa kattavaa opetussuunnitelmateoriaa sekä

toiseksi se, ettei teoreettista tietoa ole saatu viedyksi käytäntöön. Opetussuunnitelman teoriaa ja käytännön opetustyötä erottaa monesti syvä kuilu. Opetushenkilökunta ei ole useinkaan halukas tarkastelemaan opetussuunnitelmateorioita ratkaistakseen opetukseen liittyviä ongelmia. Jopa monet tutkijat ovat sitä mieltä, että teoria ei voi tuoda ratkaisuja käytännön opetukseen, vaan ongelmat pitää ratkaista käytännössä. (Klein 1992.)

Varsinkaan yliopistoissa ei ole totuttu tekemään konkreettisia, toimintaa ohjaavia opetussuunnitelmia kovin pitkään. Monesti on saatettu vedota siihen, että yliopistot eivät ole kouluja ja niillä on oltava vankka autonomia. Yliopistollisessa tutkimuksessa on tapahtunut paljonkin uudistuksia (ottamatta kantaa uudistusten laatuun), mutta opetustyön ja opetusohjelmien kohdalla uusiutuminen on joidenkin näkemysten mukaan jäänyt laahaamaan perässä. Yksi selitys tälle saattaa olla julkilausumaton opetuksen toisarvoinen asema tutkimukseen verrattuna. Suomalaisessa yliopistossa luettelonomainen opinto-opas, opetusohjelma tai tutkintovaatimukset ovat yleensä ainoa opetussuunnitelman näkyvä osa ja ne on suunnattu pääasiassa opiskelijoille, ei niinkään opettajien työkaluksi. (Karjalainen 2007; Karjalainen ym. 2007.)

Karjalaisen (2007) mukaan opetussuunnittelun tarve juuri yliopistoissa on erityisen suuri, sillä yliopistojen tehtävänä on antaa korkeinta mahdollista opetusta. Hyvin pohditun opetussuunnitelman avulla oppimisestakin tulee syvällistä. Hän toteaa myös, että ”[o]petussuunnitelma on se kenttä, jolla opiskelijan juurtuminen tieteeseen tapahtuu”. Historiallisesta näkökulmasta opetuksen autonomia yliopistoissa on ollut erityisen henkilöitynyttä ja opetus on monesti muotoutunut oppituolin haltijan henkilökohtaisten kiinnostusten mukaan. Tieteenalojen ydinsisältöjä koskevia kiistoja on nimitetty opillisiksi ristiriidoiksi. Yliopistojen opetuksellisista asioista onkin ollut vaikea muodostaa konsensusta. Vielä nykyään opetussuunnitelmat rakentuvat usein tutkijoiden erityisosaamisen ympärille, ja eri yliopistoissa saman alan sisällöt voivat olla hyvinkin erilaisia keskenään. (Karjalainen ym. 2007; Karjalainen 2007.)

Yliopistojen opetuksessa on kaikesta yllä mainitusta huolimatta tapahtunut paljon muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. 1970-luvulla suomalainen yliopisto sai ensimmäiset viralliset opetussuunnitelmansa, opinnot rakennettiin koulutusohjelmaperustaisiksi, kirjattiin yleisiä tavoitteita ja opintoviikkojärjestelmä sai alkunsa. Käytännössä muutokset jäivät kuitenkin vain nimellisiksi ja vanhat toimintatavat jatkuivat edelleen. 2000-luvulle tultaessa tunnustettiin, että sen aikainen järjestelmä ei toiminut: tutkinnot paisuivat ja opiskeluaajat pitenivät. Vuonna 2005 siirryttiin yleiseurooppalaiseen kaksiportaiseen 3+2 -tutkintomalliin ja opinnot mitoitettiin uudelleen. Lisäksi yliopistoja rohkaistiin selkein sanankääntein kehittämään tutkintojen opetussuunnitelmia. (Karjalainen 2007.)

Opetussuunnitelmatutkimuksessa kategorisoidaan opetussuunnitelmat usein seuraavasti: luettelomainen *syllabus*, lopputulokseen keskittyvä *product*, kokonaisvaltaista prosessia painottava *process* ja emansipatorinen *praxis* (Annala, Lindén & Mäkinen 2016). *Syllabus*-näkökulma perustuu ajatukseen siitä, että opetussuunnitelma on ensisijaisesti kuvaus opetettavan (eli siirrettävän) tiedon sisällöstä. Tämä on hyvin yksinkertaistettu määritelmä opetussuunnitelmasta ja monesti johtaa sen hajanaiseen kehittämiseen, kun sitä tulisi tehdä kokonaisvaltaisesti ja kaikki ulottuvuudet huomioiden. Opiskelijan näkökulmasta opetus voi tässä tapauksessa näyttäytyä epäjohdonmukaisena ja päämäärättömänä toimintana. Jokainen opetussuunnitelma toki sisältää *syllabuksen* (esim. opetusohjelma kurssisisältöineen), mutta sellaisenaan tämä näkökulma on varsin rajoittunut tapa tulkita opetussuunnitelmaa. (Kelly 2004, 4; Annala ym. 2016.) *Product*-näkökulma pohjautuu Ralph Tylerin (1949) näkemykseen opetussuunnitelmasta. Tyler jakaa opetussuunnitelman neljään kronologisessa järjestyksessä ilmenevään periaatteeseen: 1. oppimisen/koulutuksen tavoitteiden asettaminen, 2. tavoitteiden mukaisten oppisisältöjen valitseminen, 3. opetusmenetelmien järjestäminen oppisisältöjen mukaan, 4. prosessinarviointi. Tyler itse kutsuu näkemystään opetussuunnitelmarationaaliksi, jota voidaan hyödyntää universaalisti (emt). Tätäkin näkemystä voi kritisoida kapea-alaisuudesta sekä koulutuksen näkemisestä sen lopputuotteiden tai tavoitteiden kautta (esim. McKernan 2008).

Vastauksena kahdelle edellä mainitulle, kenties välineellisellekin opetussuunnitelmanäkökulmalle, on syntynyt näkemys opetussuunnitelmasta prosessina (*process*) (ks. esim. emt.; Pinar ym. 1995). *Process*-näkökulma perustuu ajatukselle siitä, että opetussuunnitelma on symbolinen tuote ja pitää sisällään useita erilaisia institutionaalisia päämääriä, jotka konkretisoituvat merkitysneuvotteluissa. Opetussuunnitelma voi näyttäytyä vaikkapa historiallisena, poliittisena, rodullisena, institutionaalisenä tai elämäkerrallisena tekstinä. (Pinar ym. 1995). *Process*-näkökulma voi korostaa eri asioita. Se voi keskittyä neuvotteluprosessiin siitä, mitä opetussuunnitelmassa pidetään tärkeänä; suunnitellun, toimeenpannun ja opitun opetussuunnitelman *prosessiin*; kumulatiivisiin oppimissykleihin opetussuunnitelman sisällä tai opetussuunnitelman kehittämisprosessiin opettajien, opiskelijoiden tai muiden tahojen kokemuksiin perustuen (Annala ym. 2016). Yleisesti ottaen voisi todeta, että *process*-näkökulmassa pyritään välttämään opetussuunnitelman muodostamista rationaalisten tavoitteiden kautta. Siinä tärkeintä on toiminta, joka johtaa johonkin lopputulokseen.

Neljäs opetussuunnitelmanäkökulma on praktinen, *praxis*. Se perustuu Shirley Grundyn (1987) opetussuunnitelmateorioihin ja on täydentävä, kehittyneempi osa *process*-näkemykselle (Annala ym. 2016). *Praxis* painottaa erityisesti emansipatorista ja reflektiivistä otetta. Opetussuunnitelmassa tulisi koko ajan tulla pohtia sitä, mikä on arvokasta ja mitä pitää muuttaa.

Tämän näkemyksen mukaan opetussuunnitelman kautta valikoituvat aiheet, jotka koulutuksen avulla tulee ratkaista. Esimerkkejä tällaisista aiheista ovat mm. ilmastonmuutos, taloudellinen kasvu, teknologiset innovaatiot tai poliittinen aktivismi. (emt.) Praktinen malli edellyttää, että tuodaan ilmi, millaisia ja kenen päämääriä koulutus palvelee (Mäkinen & Annala 2012). Grundy kritisoi esimerkiksi Tylerin (1949) *product*-opetussuunnitelmaa liiasta teknisyydestä ja lineaarisuudesta (Grundy 1987, 28–29). Hänen mukaansa Tylerin jälkeensä jättämien opetussuunnitelmanäkemyksen seurauksena koko opetussuunnittelu nähdään teknisenä toimenpiteenä, ikään kuin panos–tuotos-tyyppisenä jatkumona. (emt.) Erilaiset opetussuunnitelman ymmärtämisen tavat kuvastavat sitä, millaista tietoa tai oppimiskäsityksiä pidetään sillä hetkellä arvossaan korkeakoulutuksessa (Annala ym. 2016).

Opetussuunnitelmatyötä käytännönläheisesti käsittelevässä teoksessaan Karjalainen ym. (2007) ovat tiivistäneet täydellisen opetussuunnitelmaprosessin osa-alueet seuraavasti:

1. *Koulutuksen perustehtävän määrittely*. Miksi tällaista koulutusta tarvitaan? Mihin odotuksiin ja tarpeisiin se vastaa?
2. *Kompetenssien ja yleistavoitteiden määrittely*. Se osaaminen, jota koulutuksen tulisi tuottaa ottaen huomioon käytössä olevat resurssit.
3. *Opetussuunnitelman mallin määrittely*. Millainen opetussuunnitelman rakenne soveltuu parhaiten vaadittavien kompetenssien tuottamiseen?
4. *Opintokokonaisuuksien ja oppikurssien sisältöjen, kuormittavuuden ja työtapojen määrittely*. Vaadittavista kompetensseista johdettavien osaamisalueiden määrittely opintokokonaisuuksiksi, joille varataan tarvittava ja kokonaistuntimäärän puitteissa mahdollinen aikaresurssi. Opintokokonaisuuksien ja oppikurssien selkeiden, realististen ja opiskelijaa motivoivien tavoitteiden sekä ydinaineksen ja mitoituksen määrittely. Työtapojen ja oppimisen arviointimenetelmien suunnittelu. Kurssikuvausten kirjoittaminen opiskelijaa varten opinto-oppaaseen.
5. *Opetussuunnitelman arvioinnin ja kehittämisen määrittely*. Opetussuunnitelman jatkuvan arvioinnin, kehittämisen ja päivityksen suunnittelu. Opiskelijoiden, opettajien ja sidosryhmien osallistumisen rakenteiden suunnittelu.

Samassa yhteydessä he toteavat, että koulutuksen kohdalla pitää aina miettiä sen perusteita. Miksi koulutus ylipäättään kannattaa järjestää? Tässä merkityksellisyyden kentässä tulisi Karjalaisen ym. (2007) mukaan aina huomioida sekä sisäiset että ulkoiset intressiryhmät. Karjalaisen ja kumppaneiden kuvaus opetussuunnitteluprosessista on hyvin samankaltainen kuin Tylerin (1949; ks. myös edellinen alaluku) produktiivinen näkemys opetussuunnitelmasta. Onkin mielenkiintoista huomata, että vielä kymmenisen vuotta sitten suomalainen käsitys

korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyöstä on heijastellut yli 60 vuotta vanhoja ajatuksia. Pitäisikö toisinaan pysähtyä kysymään Shirley Grundyn (1987) tapaan, millaisia tai kenen päämääriä tällainen opetussuunnittelu palvelee.

2.4 Mitä on osaamisperustaisuus ja miten siitä tuli osa korkeakoulutusta?

Puhe osaamisesta korkeakoulutuksessa käynnistyi jo ammattikorkeakoulujen alkutaipaleella 1990-luvulla. Yliopistoihin sen toi viimeistään Bolognan prosessi, jonka jälkeen alettiin korostaa erityisesti osaamisperustaisia opetussuunnitelmia (Mäkinen & Annala 2010). Bolognan prosessin taustalla on sekä korkeakoulu- että talouspoliittisia tekijöitä (Pyykkö 2014). Tavoitteena on yhtenäistää Euroopan alueen korkeakoulutus ja tätä kautta mahdollistaa parempi liikkuvuus Euroopan alueella sekä tehdä alueesta koulutusmahdollisuuksiltaan houkuttelevampi. Lisäksi vuonna 1999 alkaneen prosessin tarkoituksena on yhdistää työelämän tarpeet ”korkeaan akateemiseen laatuun” ja tehokkuuteen. (Välimaa, Tynjälä & Boulton-Lewis 2006, 1–2.) Bolognan prosessin päämääräksi ja tavoitteiksi on asetettu mm. seuraavia: Euroopan alue maailman parhaaksi koulutusalueeksi, unionin sisäisen liikkuvuuden kannalta riittävän yhteensopivat koulutusjärjestelmät, tutkintojen vertailtavuuden parantaminen, tutkintorakenteiden yhdenmukaistaminen kahden syklin mallin pohjalta, tutkintorakenteiden ymmärrettävyyden parantaminen yhteisellä ECTS-opintopistejärjestelmällä (Arene 2007). Lisäksi Bolognan prosessin myötä yliopistojen työelämäkytkentöjä on pyritty lisäämään työllistyvyyden ja tutkintojen työelämärelevanssin parantamiseksi sekä tukemaan työelämässä ja sen kehittämisessä vaadittavan osaamisen kehittymistä. Tällöin pelkkien osaamistavoitteiden määrittäminen ei riitä, vaan opetukselta ja muilta koulutuksen toteutustavoilta vaaditaan muutoksia. (Penttilä 2009; Arene 2007.) Prosessin alkuvaiheessa toteutetut *tuning*-projektit olivat tärkeitä EU:n tason harmonisointiin pyrkineitä koulutuspoliittisia hankkeita, joilla kenties todellisuudessa pyrittiin lieventämään maiden pelkoja uudistuksia kohtaan (Pyykkö 2014, 12). Vaikka Bolognan prosessin tavoitteena on ollut tutkintorakenteiden yhtenäistyminen, niin näyttää siltä, että sisällöt ja toteutustavat muuttuvat yhä erilaisemmiksi (Arene 2007, 7).

Varsinainen osaamisperustainen ajattelu sai alkusysäyksen Berliinissä vuonna 2003 ja Bergenissä vuonna 2005 järjestetyissä EU-ministerikokouksissa, joissa nostettiin esiin ”tutkintojen viitekehyksien kehittäminen”. Tähän sisältyi myös AHOTOinnin eli aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen kehittäminen. (Pyykkö 2014, 13.) 2000-luvulla on kansainvälisesti laadittu erilaisia osaamistavoitteita korkeakoulutukselle. Näitä ovat esimerkiksi *Dublin Descriptors* sekä kenties tunnetuimpana *European Qualifications Framework (EQF)*. *EQF*:ssä on kahdeksan tasoa, jotka

kattavat koko koulutusjärjestelmän perusopetuksesta ammatilliseen opetukseen sekä (akateemiseen) korkeakoulutukseen. Viitetasot pohjautuvat oppimistuloksiin, joita kuvaillaan tietoina, taitoina ja pätevyysinä. Suosituksen mukaan painopisteen siirtäminen panostuksesta itse oppimistuloksiin parantaa tutkintojen kansainvälistä vertailtavuutta. Suomi on muiden Bolognan prosessin maiden mukaisesti lähtenyt *EQF*:n pohjalta laadittuun kansalliseen *National Qualifications Framework*:iin (*NQF*). Opetusministeriö kirjoitti jo vuonna 2009 kyseisen Tutkintojen ja muun osaamisen kansallisen viitekehysten, jossa määritellään *EQF*:n suositusten mukaan tutkintojen osaamisalueet Suomessa. (OPM 2009.) Silti, tätä kirjoittaessani (syksy 2016) ei tutkintojen kansallista viitekehystä ole vielä hallituksessa hyväksytty lainvoimaiseksi. Tarkoituksena oli

”- - kuvata suomalaiset korkeakoulututkinnot yhdenmukaisella, ymmärrettävällä ja vertailukelpoisella tavalla. Viitekehys helpottaa viestintää suomalaisista korkeakoulututkinnoista, niiden keskeisistä piirteistä sekä osaamisesta, joka on tutkintojen tavoitteena. Kansallisen viitekehysten avulla, asettamalla yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tarjoama koulutus rinnakkain, pyritään määrittelemään yliopistotutkintojen ja ammattikorkeakoulututkintojen välinen suhde ja tuottamaan selkeä käsitys kummankin korkeakoulusektorin olennaisista piirteistä ja niiden välisestä työnjaosta korkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa.” (OPM 2005.)

Aiempaan verrattuna oli uutta, että tutkinnoille asetettiin osaamistavoitteet ja kuvattiin niiden tuottamat oppimistulokset ja kompetenssit (OPM 2005). Uudistusten tarkoituksiksi kirjattiin mm. tutkintojärjestelmien toimivuuden ja selkeyden parantaminen, kansallisen ja kansainvälisen vertailtavuuden ja liikkuvuuden parantaminen, aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen lisääminen sekä oppimislähtöisyyden ja oppimistulosten korostaminen elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Lisäksi kirjattiin, että uusi kansallinen viitekehys tuo välillisiä hyötyjä, kuten osaamisen, tutkintojen laadun ja työelämän tarpeiden aiempaa parempi huomioiminen ja tutkintojen yhteydessä käytettyjen käsitteiden yhtenäisyyden lisääntyminen. Opetusministeriössä on todettu myös, että aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnistaminen tulee osaamisperustaisuuden myötä entistä helpommaksi ja noudattaa elinikäisen oppimisen periaatteita. Tämän ajatellaan motivoivan opiskelijaa ja lyhentävän opiskeluaikoja sekä hyödyttävän yksilöä oman osaamisensa tunnistamisessa. (OPM 2009.)

Kansallisen viitekehysten työryhmä päätyi luomaan kahdeksan viitetasoa, jotka vastaavat *EQF*:n tasoja, mutta niitä täsmennettiin alkuperäisestä. (OPM 2009.) ”Kansallisessa viitekehyksessä kuvataan suomalaisten tutkintojen ja korkeakoulutettujen erityispätevyysien edellyttämä osaaminen (oppimistulokset) eurooppalaisessa yhteistyössä sovituin kriteerein tietoina, taitoina ja pätevyysinä” (OPM 2009). Opetushallituksen kansallisen viitekehysten työryhmä päätyi

loppupohdinnoissaan siihen, että tutkintojen viitekehystä tulisi laajentaa osaamisen viitekehukseen, jotta viitekehysajattelusta saataisiin eniten irti. Työryhmä ehdotti osaamiskokonaisuuksiksi korkeakoulutuksen alueelle korkeakoulutettujen erityispätevyyksiä (30–60 opintopisteen erikoistumiskokonaisuuksia, joiden tarpeet määritellään työelämästä käsin, ne voi suorittaa monilla eri opiskelutavoilla ja jotka todennetaan näytöillä), kelpoisuus- ja pätevyysvaatimuksiin liittyviä osaamiskokonaisuuksia sekä osaamisen kehittämiseen ja ammattitaidon parantamiseen liittyviä osaamiskokonaisuuksia. (OPM 2009.) Tähän tarpeeseen on vastattu esimerkiksi vuonna 2015 voimaan tulleella säädöksellä korkeakoulujen erikoistumiskoulutuksista (ks. esim. OPM:n tiedote 27.2.2015).

Kenties suurin Bolognan prosessin tuoma muutos opetussuunnitteluun on, että koulutuksen tai kurssien tuottama osaaminen muotoillaan mahdollisimman konkreettisella tavalla (kuten esimerkiksi edellä kuvatussa *EQF*:ssä). Tuotospainotteiseen ajatteluun siirtyminen näkyy konkreettisesti siinä, että enää ei puhuta opetustavoitteista ja sisällöistä, vaan oppimistavoitteista ja tuotoksista (*learning outcomes*). (Karjalainen ym. 2007, 70; Harden, Crosby & Davis 1999). Kuitenkin esimerkiksi Arenen loppuraportissa (2007) todetaan, että ”kompetenssien määrittely ei sinänsä takaa, että ne käytännössä ohjaavat opetusta ja oppimista”. Myös Opetushallituksen muistiossa lukee, että ”[h]aasteena kansallisia viitekehyksiä laadittaessa ja niitä *EQF*:ään suhteutettaessa on ylittää perinteiset näkemykset, jotka erottelevat tutkintoja järjestelmäkeskeisesti, eivät osaamisen perusteella” sekä ”[v]aarana on, että eri maat soveltavat oppimistulosajattelua hyvin eri tavoin, jolloin tutkintojen vertailu vaikeutuu” (OPM 2009). *EQF* on luotu selkiyttämään asioita, joten haasteena on välttää eri toimijoiden välinen kilpailu sekä kehittää osaamisen tunnustamisen käytäntöjä. Lisäksi Opetusministeriö totesi jo vuonna 2009, että korkeakoulutuksen saralla on vielä parannettavaa oppimistulosten kuvailussa. Viitekehysten toimeenpano edellyttää perehtymistä sekä opetushenkilökunnan kouluttamista. Myös opiskelijoiden ohjaukseen on vaadittu OPM:n toimesta lisäpanostusta. (OPM 2009.)

Yllä kerrotusta huolimatta Suomen tilanne osaamisperustaisuuden suhteen on edelleen melko kehittymätön. Pyykkö (2014) pitää syynä tähän Bolognan prosessin kotimaista toteutusta. Hänen mukaansa koko korkeakoulusektori on ”periaatteessa” siirtynyt osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin, mutta kansallinen tutkintojen viitekehys ei ole vielä lainvoimainen (kuten monessa muussa EU-maassa) ja osaamisperustaisten opetussuunnitelmien kehittäminen on todellisuudessa vielä kesken.

Suomen korkeakoulutus rakentuu melko poikkeuksellisesti moniin muihin maihin verrattuna. Täällä on hyvin vahva kahtiajako korkeakoulutuksen sisällä, käytössä on ns. duaalimalli. ”Duaalimalli on suomalaisen korkeakoulujärjestelmän perusta. Se viittaa kahteen toisistaan

erilliseen koulutuspolkuun – yliopistossa (tutkimuspaino) ja ammattikorkeakoulussa (käytäntöpaino).” (Jyväskylän yliopisto, www-lähde, viitattu 23.11.2015.) Ammattikorkeakoulut lähtivät mukaan Bologna-prosessiin vuonna 2004 ECTS-projektilla, jonka tavoitteena oli kiinnittää ammattikorkeakoulut osaksi eurooppalaista korkeakoulutusalueita määrittelemällä amk-tutkintojen tuottamat geneeriset ja koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Aluksi ajateltiin, että ammattikorkeakoulujen kohdalla Bolognan prosessi jää ECTS-projektiin, mutta esimerkiksi tutkintorakenteita koskeva muutospäätös tehtiin vuonna 2005. Se tarkoitti käytännössä sitä, että ammattikorkeakouluihin tuli ensimmäisen syklin työelämäorientoitunut 3,5-4 vuoden (210–240 op) tutkinto sekä mahdollisuus toisen syklin ylempään amk-tutkintoon (60–90 op). Ylempi amk-tutkinto edellyttää opiskelijalta vähintään muutaman vuoden työkokemusta. Ylempää amk-tutkintoa ei voi silti suoraan verrata maisterintutkintoon juuri työkokemusvaatimuksen sekä aloituspaikkojen vähäisemmän määrän takia (on ajateltu, että ylempään amk-tutkintoon suorittaa noin 20 % perustutkinto-opiskelijoista). (Arene, 2007.) Yliopistoihin Bolognan prosessiin liittyvät muutokset tulivat 2000-luvun tutkintouudistuksessa, jolloin otettiin käyttöön yleiseurooppalainen kaksiportainen kandidaatin- ja maisterintutkintomalli sekä muutettiin opintojen mitoitusta vastaamaan ECTS-opintopistejärjestelmää (yksi vuosi vastaa 1600 opiskelijan työtuntia) (Karjalainen ym., 2007). Yliopistoissa uudistusten pääpaino oli kaksiportaisten tutkintojen muodostamisessa, opintojen uudelleen mitoituksessa sekä tutkintojen ydinaineiden määrittelyssä. Varsinaisesta opetussuunnitelmatyöstä yliopistoissa on puhuttu varsin vähän aikaa, käsite on tullut käyttöön oikeastaan vasta 2000-luvulla. (Karjalainen, 2007.)

EU:n tasolta tulevia, osaamisperustaisuuteen liittyviä koulutuspoliittisia asiakirjoja voidaan pitää hyvin pitkälle informaatio-ohjaukseen perustuvina. Ne eivät ainakaan toistaiseksi velvoita lakimuutoksiin kansallisesti, mutta ne tuottavat informaatiota toivottavana pidetystä toiminnasta. EU:n toteuttamasta ohjauksesta käytetään usein termiä ”avoimen koordinaation menetelmä”. Tämä tarkoittaa sitä, että EU:n tasolla sovitaan yhteisistä tavoitteista ja menetelmistä, mutta jokainen maa saa soveltaa näitä haluamallaan tavalla. Korkeakoulujen ohjaus luetaan yhdeksi politiikkaprosessin toimenpanon vaiheeksi, jossa poliittiset päätökset pyritään konkretisoimaan. (Pekkola, Kivistö & Nokkala 2014). Voi olla, että juuri politiikkaprosessien kompleksisuus on yksi syy sille, miksi osaamisen viitekehyksien soveltamisessa ja osaamisperustaisuudessa on niin paljon eroja eri EU-maiden välillä. Osaamisperustaisuus ei tunnu suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa vielä vakiinnuttaneen paikkaansa, vaikka termiä laajalti eri konteksteissa viljelläänkin.

Osaamisperustaisuuden kohdalla on kiinnostavaa havaita se, että periaatteessa opetussuunnitelma-ajattelussa on siirrytty ajassa taaksepäin. Osaamisen kuvaaminen koulutuksen lopputuotteina on rinnastettavissa Tylerin näkemyskseen opetussuunnitelmasta produktina (ks. luku

2.2). Toivon mukaan osaamisperustaista ajattelua ei yksinkertaisteta pelkästään tähän. Mäkinen ja Annala (2012) toteavatkin, että ”[j]atkossa on tarpeen tutkia lisää osaamisperustaisuuden dynaamista tulkintaa”. Dynaamisella tulkinnalla he viittaavat laajasti ymmärrettyyn ja monimuotoiseen opetussuunnitelmaan.

Mäkisen ja Annalan (esim. 2010, 2011, 2012) tutkimuksia voidaan pitää suomalaisen korkeakoulutuksen osaamisperustaisuuden käsitteellistäjinä. Lisäksi Harri Kukkoson (2012) tutkimushanke on yksi esimerkki osaamisperustaisten käytäntöjen kehittämisestä ja teoreettisesta mallintamisesta. Suomessa on tehty korkeakoulutuksen parissa joitakin suoranaisesti osaamisperustaista opetussuunnitelmaa kehittäviä ja sitä käytäntöön juurruttavia hankkeita. Eräs näistä on *Osaamisperustaisuus korkeakouluissa* -niminen ESR-hanke ja siitä julkaistu loppuraportti *Osaamisperustaisuudesta tekoihin* (Kullaslahti & Yli-Kauppila, 2014). Tässä raportissa kuvataan monen yliopiston ja ammattikorkeakoulun osaamisperustaisia opetussuunnitelmaprosesseja sekä avataan opiskelijanäkökulmaa, kansainvälistä näkökulmaa ja niin edelleen. Raportissa todetaan, että ”[o]saamisperustaisen opetussuunnitelmatyön edistäminen on yksi suomalaisen korkeakoulutuksen ajankohtaisista kehittämiskohteista ja työelämärelevantssi puolestaan eri muodoissaan yksi osaamisperustaisuuden kulmakiviä” (Koski, Kullaslahti & Mäntylä 2014). Mikä sitten todellisuudessa erottaa osaamisperustaisen opetussuunnitelman aiemmasta? Mitä tarkoitetaan monissa konteksteissa esiin tulevalla työelämärelevantssilla?

Eräs osaamisperustaisuuden määritelmä on, että perinteinen tieteenalaan tai oppiaineeseen perustuva opetussuunnitelma pohjautuu sisältöjen ja tavoitteiden kuvaamiseen oppiainepohjaisesti, kun taas osaamisperustainen opetussuunnitelma pohjautuu tutkinnon tavoitteena olevan osaamisen eli kompetenssien määrittelyyn ja näistä muotoiltujen osaamistavoitteiden arviointiin (Kullaslahti 2014). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman keskeinen tehtävä on helpottaa opiskelijaa tunnistamaan opintojen aikana syntyvä osaaminen (Koski 2014). Opintojen työelämärelevantssi on laajempi käsite kuin työelämävastaavuus tai työelämälähtöisyys. Yleensä työelämärelevantssista voidaan puhua, kun opiskelija saa koulutustaan vastaavaa työtä. Opiskelijalle tulisi opetussuunnitelmassa kuvata paremmin opiskeluvaihtojen vaikutusta työllistymiseen. Tähän liittyy se, että yleiset työelämäkompetenssit on kuvattu usein kattavasti opetussuunnitelmissa, mutta alakohtaisten kokonaisuuksien jälkeen saavutettava osaaminen jää heikommin kuvatuksi. (Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014.) Tällöin oman asiantuntijuuden ja työelämän välinen suhde saattaa jäädä ymmärtämättä, eivätkä opiskelijan oman osaamisen jäsentäminen ja kuvaaminen välttämättä kehity tarvittavalle tasolle (emt.; vrt. Mäkinen & Annala 2010, 52–53; ks. myös Sakari, Kasila, Kokko, Mikkola, Parkatti, Piirainen, Sjögren & Waller 2014). Osaamisperustaisuuden toteutumiseksi ohjauksen taas tulisi olla systemaattinen kokonaisuus, joka tukee

osaamistavoitteiden saavuttamista kokonaisvaltaisesti koko opintojen ajan. Opiskelija voi myös itse toimia alempien vuosikurssien opiskelijoiden ohjaajana, jolloin oman osaamisen jäsentäminen syvenee. Ohjauksella on suuri merkitys opintojen aikana syntyvälle työelämärelevanssille. (Kullaslahti ym. 2014; Koski 2014.)

Osaamisperustaisuudesta tuntuu suomalaisten tutkimusten ja hankkeiden valossa rakentuvan monimuotoinen kuva. Työelämärelevanssi ja ohjauksen merkitys on nostettu erityisen selkeästi esiin *Osaamisperustaisuus korkeakouluissa* -hankkeen loppuraportissa. Tutkimuksissa taas korostetaan erityisesti opetussuunnitelman yhteisöllistä ulottuvuutta ja opiskelijan osallisuuden ja identiteetin rakentumista. Hankkeiden ja etenkin tutkimusten tuloksia lukiessa selkiytyy, että käytäntöön viemisessä on vielä paljon kehitettävää eikä osaamisperustaisuudelle tunnu olevan mitään yhtä oikeaa kuvausta. Pääosin osaamisperustaisuutta tunnutaan kuitenkin pidettävän positiivisena ja opetussuunnitelmia parempaan kehittävänä teemana.

3 TOOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa kuvailen tutkimukseni teoreettisen (ja analyysissä apuna käyttämäni) viitekehysten. Analyysivaiheessa pyrkimyksenä on vertailla aineistosta löytyneitä tulkintoja tässä luvussa esitettyihin tulkintoihin osaamisesta, tiedosta ja opetussuunnitelmasta. Alaluvussa 3.1 käyn läpi kriittisen näkökulman osaamisperustaisuuteen. Se kiteytyy pohdintaan siitä, mikä on tiedon ja taitojen suhde opetuksessa ja koulutuksessa. Luvussa 3.2 pureudun opetussuunnitelmaan liittyvän ”osaamisen” käsitteen erilaisiin tulkintatapoihin. Viimeinen alaluku 3.3 tarjoaa eräänlaisen ideaalimallin: opetussuunnitelmatyön identiteetin kehittämisen näkökulmasta. Olen ottanut suoraan tämän luvun teoreettisista aiheista teemoja haastattelukysymyksiini ja käytän näitä teemoja myös apuna sisällönanalyysissäni.

3.1 Tietoa vai taitoja: kriittinen näkemys osaamisperustaisuuteen

Clark (1983, 12) toteaa tiedon olevan kaiken koulutuksen keskeisin asia ja opetussuunnitelma on keino välittää sillä hetkellä tärkeänä pidettyä tietoa. Koulutuksen järjestäytymistä voidaankin hänen (emt., 26) mukaansa kutsua tiedon teoriaksi (*theory of knowledge*), sillä se kuvastaa ja arvottaa sitä, mitä ylipäättään pidetään tietona. Korkeakouluinstituutio, joka pitää sisällään lukemattoman määrän erilaisia tieteenaloja ja tutkimuskohteita, on valtava tietopankki verrattuna mihin tahansa muuhun yhteiskunnalliseen instituutioon. (emt., 14).

Leesa Wheelahan (2009, 2010) kritisoi osaamisperustaista opetussuunnitelmaa juuri muuttuneen tiedonkäsityksen vuoksi. Wheelahan tukeutuu Basil Bernsteinin sosiologiseen tiedonkäsitykseen sekä kriittisen realismin filosofiaan. Clarkin (1983) tapaan Wheelahan esittää, että tiedon (*knowledge*) pitäisi olla opetussuunnitelman keskiössä, eikä niinkään taitojen (*skills*) opetteluun. Tätä hän perustelee sillä, että jos jollekin alalle ominaisen teoreettisen tiedon välitys jätetään pois opetuksesta, se syrjäyttää esim. työväenluokasta tulevia opiskelijoita. Jotta kaikki oppisivat luovimaan erilaisen teoreettisen tiedon ja arkipäivän osaamisen välillä, kaikille pitäisi tarjota yhtäläinen pääsy (teoreettiseen) tietoon. Mäkinen ja Annala (2010) viittaavat osin samaan asiaan pohdinnoissaan *competency*-näkökulmasta: osaamista ja oppimista tulisi tarkastella tiedon rakentumisen näkökulmasta, ei pelkästään vaikkapa sen hetkisestä markkinatarpeesta käsin. Näiden

teemojen ympärillä käytävässä tieteellisessä keskustelussa on paljon yhtäläisyyksiä esimerkiksi tällä hetkellä Suomessa kiivaana käytävän ammattikoulutusreformikeskustelun kanssa.

Bernstein (2000) toteaa abstraktin, teoreettisen tiedon olevan luonteeltaan vertikaalisesti järjestäytynyttä ja käytännöllisen tiedon taas horisontaalisesti järjestäytynyttä. Tämä tarkoittaa sitä, että teoreettinen tieto rakentuu eksplisiittisen tiedon pohjalta symboliseksi järjestelmäksi. Tällainen *tieto* muodostuu symbolisten sisältöjen integroitua eikä niinkään sen perusteella, onko kyseinen tieto tärkeää jossakin kontekstissa. (Bernstein, 2000.) Wheelahanin (2009) mukaan opiskelijoilla pitää olla rajaamaton pääsy tähän tietosisältöjen järjestelmään, jotta he oppisivat käyttämään tietoa eri asiayhteyksissä. Horisontaalisesti järjestäytynyttä ”käytännön arkitietoa” voidaan käyttää vain sen hetkessä spesifissä asiayhteydessä. Teoreettinen, akateeminen tieto on tarkasti luokiteltua, koska sillä on selvät rajat arkitiedon sekä muiden tieteenalojen välillä. Wheelahanin (2009) mukaan se, miten jokin akateeminen ala on jäsentynyt, siirtyy suoraan opetukseen. Tieteenalan sisälle pääseminen vaatii alan merkitysjärjestelmän oppimista. Esimerkiksi todella hierarkkisesti järjestyneen tiedon aloilla opetuksen pitää olla hyvin jaksotettua (vaikkapa fysiikka, jossa ei voi siirtyä eteenpäin ennen kuin on omaksunut edeltävän tiedon).

Wheelahanin (emt.) mukaan huono-osaisista oloista tulevat opiskelijat saavat paremmat mahdollisuudet päästä käsiksi teoreettiseen tietoon, jos tieto on vahvasti jäsenneiltyä. Horisontaalisen ja vertikaalisen tiedon raja-aitojen kaataminen puolestaan evää opiskelijoiden pääsyn tiettyihin tietojärjestelmiin. Hän kritisoi osaamisperustaista koulutusta (*CBT, competency based training*) juuri tästä syystä. Jos koulutus käsittelee osaamista vain työelämälähtöisesti, opiskelijoilta jää Wheelahanin mukaan tärkeä horisontaalinen tietojärjestelmien taso saavuttamatta. Jos kompetenssit on pilkottu vain työpaikan tehtäviksi tai rooleiksi (*units of competency*), osaaminen (*competency*) näyttääytyy spesifien työelämä tietojen ja -taitojen soveltamisena. Wheelahan (2009) toteaa, että osaamisperustainen koulutus kääntää tietokäsityksen (*knowledge*) yleisestä tarkennetuksi. Tiedon hyödyllisyys ja käytettävyys päätetään sen mukaan, onko se olennaista jollekin tilanteelle. Tällöin opiskelijalle ei tarjota keinoja liittää tietoa yleisempään ja laajempaan merkitysjärjestelmään. Laajemmassa mittakaavassa tämä muuttaa Wheelahanin mukaan myös opetusta, oppimista ja opetussuunnitelmia: osaamisperustaisuus ja osaamisen arviointi kompetenssiperustaisesti määrittelee sitä, *mitä* pitää opettaa ja *kuinka* sitä pitää arvioida. (Wheelahan 2009.)

Leesa Wheelahan (2009) kuvaa osaamisperustaisuuden saavan oikeutuksensa monien, välillä hyvinkin erilaista lähestymistapaa käyttävien teoreettisten näkökulmien sekoituksesta. Hän mainitsee esimerkkinä sen, miten konstruktivistiset oppimiskäsitykset mobilisoidaan tukemaan inhimillisen pääoman tuottamista, vaikka inhimillisen pääoman teoria perustuu tehokkaaseen ja rationaaliseen yksilöön. Wheelahanin (emt.) mukaan osaamisperustaisuuden yhteydessä käytetään

täysin kritiikittä erilaisia tieteenfilosofisia suuntauksia miettimättä sen enempää niiden taustoja. Wheelahan viittaa osaamisperustaisuuden yhteydessä usein instrumentalismiin ja konstruktivismiin väliseen suhteeseen, sillä hänen mukaansa osaamisperustainen ammatillinen koulutus Australiassa on ammentanut oikeutustaan erityisesti niistä. Näissä tieteenfilosofisissa lähestymistavoissa jaetaan näkemys, jonka mukaan tiedon luominen ja uuden oppiminen on kontekstuaalista ja ongelma-perustaista. Hänen mukaansa sekä konstruktivistit että instrumentalistit uhraavat tiedon monimuotoisuuden sekä syvyyden ja suosivat ”autenttista” työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Kumpatkin näkemykset perustuvat ajatukseen, jossa tiedon *luominen*, *hankinta* ja *soveltaminen* ovat sama asia ja että tieto perustuu *kokemukseen*. Tieto välineellistetään ”todellisen” työelämän tarpeisiin ja sillä on arvoa vain, jos sitä pystyy soveltamaan työssä tai ongelmanratkaisussa. Sekä instrumentalismi että konstruktivismi kuitenkin jättävät ”todellisen” analyyseissaan Wheelahanin mukaan huomiotta sen, että tieto muodostuu kerrostuen ja yhteisöllisesti. Tällä tavalla kerrostunut tieto ilmenee kompleksisena todellisuutena. Tämän seikan huomiotta jättäminen johtaa siihen, että kummankaan tieteenfilosofisen näkemyksen ei tarvitse tehdä näkyväksi eroja tai samankaltaisuuksia eri kontekstien välillä. Edellä kuvattu ajatusketju aiheuttaa sen, että kumpikin tieteenfilosofinen näkemys minimoi erot koulutuksen kautta hankitun ja työssä hankitun tiedon sekä vertikaalisen ja horisontaalisen tiedon välillä (Wheelahan 2009; vrt. Bernstein 2000). Kumpikaan suuntaus ei kykene tekemään eroa teoreettisen tiedon ja työssä hankitun tiedon välille. (Wheelahan 2009).

Koulutuksen aikana pitää oppia soveltamaan teorioita eri konteksteihin ja se pitää tuki oppia mielellään käytännössä. Wheelahan (2009) kuitenkin muistuttaa, että työtä varten tapahtuvan oppimisen ei pidä tapahtua ainoastaan työpaikalla, vaan pedagogiikan tulee olla kaksisuuntaista teorian ja työelämän välillä. Jos maailmalle on tunnuksenomaista ontologinen syvyys, kerrostuneisuus ja yhdessä määrittely, niin opiskelijoiden pitää ymmärtää näitä prosesseja eikä antaa rajoittaa ymmärrystään pelkästään tapahtumien tai kokemusten tasolle (Wheelahan, 2009). Kun tiedon luonne muuttuu vertikaalisesta horisontaaliseksi, se ikään kuin pilkkoutuu toisistaan riippumattomiksi tiettyyn kontekstiin keskittyviksi osa-alueiksi. Tämä johtaa segmentoituneeseen pedagogiikkaan. Opiskelijoille tarjotaan pääsy spesifiin asiasisältöön, mutta ei taitoja etsiä ja soveltaa tietoa uusissa tilanteissa. Oppimisen tuotosten (*learning outcomes*) arviointi vie huomion pois niistä produktiivisista toiminnoista, jotka saavat oppimisen aikaan. (emt.) Oppimisen arvioinnista tulee suoraviivainen tapahtuma, jossa mitataan yksittäisiä osaamisen alueita ja lasketaan näitä arvioita yhteen. Wheelahanin mukaan oppimistulokset uskotaan osaamisperustaisessa koulutuksessa saavutettavan opettamalla tietty oppimisen tuotos (*learning outcome*). Tällöin opiskelija ei saa mahdollisuutta kokonaisvaltaiseen kapasiteetin luomiseen, ammattiin kasvuun eikä ammatillisen identiteetin muodostamiseen. (Wheelahan, 2009.) Wheelahanin ajatuksista löytyy

paljon yhteneväisyyttä esimerkiksi Barnett'n ja Coaten (2005) tai Kukkosen (2012) ajatusten kanssa opetussuunnitelmasta identiteetin rakentamisen välineenä. Niitä voi verrata myös vaikkapa kokonaisvaltaiseen, dynaamiseen näkemykseen opetussuunnitelmasta (Mäkinen & Annala 2011).

Hanna Ylöstalo (2014) on tutkinut uusliberalistisen hallinnan näkökulmasta sitä, millaisia toimijuuden muotoja opiskelijoille rakentuu suhteessa työhön ja työelämään. Ylöstalon tutkimuksessa opiskelijat toisaalta toivoivat hyvin voimakkaasti opinnoiltaan työelämärelevanttia ja työelämäpainotusta, ns. ”oikeaa ja käytännön työelämää”. Ylöstalon mukaan tällaiset toiveet ovat linjassa uusliberalistisen yliopistoajattelun kanssa. Toisaalta taas opiskelijat arvostivat opintojen tuomaa kriittisyyttä ja tutkimustietoa sekä ongelmanratkaisukykyä, kykyä muuttaa asioita. Ylöstalo toteaa saman kuin esimerkiksi Wheelahan (2009): työelämälähtöisen opetuksen kehittämisen vaarana on se, että opetus keskittyy käytännöllisten ja lähitulevaisuudessa tarpeellisten taitojen opettamiseen. Ylöstalo (2014) viittaa tutkimusartikkelissaan Mäkiseen ja Annalaan (2011), jotka muistuttavat että osaamista ei tarvitse nähdä näin kapeasti ja lyhytjänteisesti vaan prosessina, jossa kehittyvät ns. yleiset työelämässä vaadittavat taidot. Wheelahanin argumentit liittyvät esimerkiksi luvussa 2.2 kuvattuihin opetussuunnitelman tulkintatapoihin (*syllabus, product, process, praxis*) tiedon omistajuuden näkökulmasta. Jos opetussuunnitelma nähdään luettelo- tai produktihenkisenä, tarkoittaa se usein sitä, että tiedon ajatellaan olevan luonteeltaan siirrettävää – että opettaja voi kaataa sitä opiskelijan päähän. Tällöin unohdetaan yhteistyössä ja prosessina rakentuva käsitys maailmasta ja tiedosta.

Michael Young (2011) nostaa tarkasteluun koulutuspolitiikan ja tiedon välisen suhteen. Hänen mukaansa nykyinen koulutuspolitiikka sulkee tietynlaiset henkilöt merkityksellisen tiedon ulkopuolelle. Samalla kun yleisesti ajatellaan, että yhä useamman tulee viettää pitkiä aikoja muodollisen koulutuksen parissa, jätetään huomiotta se, mitä tällä ajetaan takaa. Koulutuksen ajatellaan nykyään tuottavan pääasiassa talouden kasvua, eikä niinkään yksilöiden intellektuaalista kehittymistä. Siksi kaikki eivät enää opiskelustaan huolimatta pääse vaikutusvaltaisen (*powerful knowledge*) tiedon äärelle. Tiedon, jonka avulla he voisivat laajentaa oman kokemusmaailmansa perspektiiviä ja kenties muuttaa elämäänsä. Youngin mukaan tiedon lisäämistä ei enää pidetä koulutuspolitiikan prioriteettina. Tästä hänen mukaansa seuraa koulutuksellisen epätasa-arvon lisääntyminen. (Young, 2011.) Toki tulee huomioida, että Young (kuten Wheelahankin) kirjoittaa Suomeen verrattuna erilaisen koulutusjärjestelmän näkökulmasta.

Young (2011) katsoo, että on laajasti hyväksytty se tosiasia, että elämme tietoyhteiskunnassa. Varsin vähän mietitään kuitenkin sitä, *millaiseen* tietoon viitataan tai *mikä* erityisesti on tunnusomaista tietoyhteiskunnassa työskentelylle. Mikä erottaa matalan ja korkean osaamisen (*skills*) tason? Youngin (emt.) mukaan tietoyhteiskunta on (samaa tapaan kuin esim. osaamisen

käsite) paljon käytetty, mutta kritiikittä nielty käsite. Hänen mukaansa matalan ja korkean osaamisen työt erotellaan erilaisten kvalifikaatiokehysten (*qualifications framework*) avulla (vrt. *EQF* ja *NQF*). Tällöin myös koulutus voidaan jaotella oppimistuotosten (*learning outcomes*) avulla. Tietoyhteiskuntien koulutus on siis mahdollista supistaa mitattavien oppimistuotosten listoiksi. Young kutsuu tätä kehityssuuntaa suositussyhteiskunnaksi (*credentialist*) tietoyhteiskunnan sijaan. (emt. 2011.)

Young (2011) esittää kolme yleisesti tunnustettua tietoyhteiskuntien koulutukseen liittyvää ongelmaa. Näistä puhutaan yleensä aina, kun puhutaan koulutuksen ongelmista: (1) huonosti suoriutuvien ja koulun aikaisin päättävien nuorten haavoittuva joukko, (2) koulutusjärjestelmän jäykkyys ja joustamattomuus muuttuvia työmarkkinoita ja ammatillista liikkuvuutta ajatellen sekä (3) koulutuksessa opetettavan tiedon nopea vanheneminen. Ensimmäiseen ongelmaan Youngin mukaan on vaikea vastata opetussuunnitelmilla tai koulutuspolitiikalla. Se on enemmänkin sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ongelma, johon voitaisiin opetussuunnittelun sijasta vaikuttaa tuotannollisilla ja henkilöstöpoliittisilla valinnoilla. Youngin mukaan tietyille ihmisryhmille kasautuva osaamisen puute on yleensä aina enemmän työmarkkinoilla näkyvä kysynnän ongelma kuin tarjonnan ongelma, joka voitaisi paikantaa oppilaitoksiin. Yksinkertaisesti ei ole riittävästi kysyntää niin sanotuille ”keskitason osaajille”. Myöskään toiseen ongelmaan ei Youngin mukaan voida antaa helppoja vastauksia koulutussuunnittelulla. Tulevaisuuden joustavaa työntekijää on vaikea identifioida yhteen lokeroon, ja esimerkiksi IT-alan työntekijät kehittävät omat systeeminsä useimmiten alan sisällä. Youngin (emt.) mukaan modulaarinen ja opiskelijan vapaita valintoja korostava opetussuunnitelma ei ole hyvä vaihtoehto vastaamaan lisääntyneeseen joustavuuden vaatimukseen. Jos tulevaisuus näyttäytyy epävarmana, miten etenkin heikommista sosiokulttuurisista taustoista tulevat opiskelijat osaavat tehdä järkeviä tulevaisuuttaan koskevia valintoja? Ennen kaikkea, jos otetaan vielä huomioon lisääntyvä epävarmuus: onko työllistymisen asettamisessa opetussuunnittelun kulmakiveksi ylipäätään mitään järkeä? (emt.)

Kolmanteen kohtaan eli tiedon nopeaan vanhenemiseen Youngin (emt.) mukaan liittyy monia opetussuunnittelullisia ongelmia. Millainen oppijan identiteetti tulee opiskelijoille ja työntekijöille, joiden oletetaan jatkuvasti unohtavan vanhat tietonsa ja opiskelemaan uutta? Kun yritetään vastata nopeasti muuttuvaan tietoyhteiskunnan tietotarpeisiin, nykyiset opetussuunnitelmat pyritään rakentamaan opiskelijan oman valinnan varaan, yleisluontoisiksi (geneerisiksi), kokemukselliseen ja informaaliin koulun ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen nojaaviksi ja tuotoslähtöisiksi. Geneeriset taidot itsessään ovat hyvin moninainen joukko erilaisia taitoja. Eri tutkijat ovat määritelleet niitä eri tavalla ja eri määriä (ks. esim. Virtanen & Tynjälä 2013). Joka tapauksessa niillä tarkoitetaan alasta riippumattomia yleisiä taitoja (kriittisyys, ongelmanratkaisu, sosiaaliset

taidot jne.), joiden avulla tulevan kohtaaminen on helpompaa. Young ei kiellä näiden taitojen arvoa, mutta niitä ei voi asettaa oppimisen perustalle ilman taustakontekstia ja sisältöä.

Young kritisoi modulaarista opetussuunnitelmaa sekä opettajan tehtävän muuttamista fasilitoinniksi. Useimmiten paremman oppimistuloksen saa aikaan jokin muu tapa kuin se, että opiskelija itse toimii opiskelua koskevien tärkeiden valintojen tekijänä. Opiskelija ei ole opetussuunnittelun asiantuntija, jolloin seurauksena saattaa olla esimerkiksi jo aiemmin mainittu koulutuksellinen epätasa-arvo. (emt. 2011.) Youngin mukaan 1990-luvun alussa elinikäisen oppimisen diskurssin yhteydessä tutkimuksessa ja koulutuspolitiikassa alettiin korostaa kokemuksellista ja informaalia oppimista myös osana virallisia koulutusjärjestelmiä. Young kuitenkin kysyy, mikä merkitys on formaalilla koulutuksella, jos uutta voi oppia missä tahansa. Kouluoppimisen keskeisin tehtävä on opettaa erot kokemuksellisen tiedon ja koulussa opetettavan tiedon välillä. Kokemustiedosta ei voi tulla oppimisen ja opettamisen itseisarvo, vaan se on aina osa syvempää oppimisen ja käsitteellistämisen prosessia, jossa samalla luodaan uutta tietoa. (Young 2011.) Osaamisperustaisilla opetussuunnitelmilla kerrotaan olevan monia hyötyjä niin opettajille kuin oppijoillekin: avoimuus, todistukset ilman osallistumista varsinaiselle kurssille ja niin edelleen. Oppimistuloksiin perustuvan opetuksen kohdalla ensinnäkään ei ole todisteita siitä, että oppimistulokset oikeasti saavutetaan. Lisäksi Youngin mukaan erotettaessa oppimistulokset itse oppimisen prosessista erotetaan samalla itse oppiminen standardeista, joilla asiantuntijatiedot ja -taidot tunnustetaan. Oppimisesta tulee ikään kuin kontekstitonta (vrt. Mäkinen & Annala 2010; Wheelahan 2009, 2010).

Young (emt.) esittää, että yllä kuvattua kehitystä voi kutsua epä-erilaistumiseksi (*de-differentiation*). Tällä hän tarkoittaa sitä, että yhteiskunnan eri osa-alueet alkavat muuttua yhä enemmän samanlaisiksi. Halutaan murtaa seiniä ja rikkoa rajoja esimerkiksi koulutusjärjestelmän sisältä. Tätä samaa ajatusta vastaan Wheelahan (2009) argumentoi osaamisperustaisesta koulutuksesta kirjoittaessaan. Jos ammatilliset rajat ovat murtumassa, tarkoittaako se automaattisesti sitä, että rajat tieteenalojen tai koulutusten väliltä tulee myös purkaa? Youngin mukaan epä-erilaistumisen myötä jätetään huomiotta se, mitä tiedämme tiedon tai ylipäättään tieteen rakentumisesta ja tätä kautta yhteiskunnan kehittymisestä (vrt. esim. Bernstein 2010). Youngin mukaan siis erilaistumisella on merkityksensä sekä opetussuunnittelussa että yhteiskunnan kehittämisessä. Sille pohjalle koko koulutusjärjestelmämme on rakentunut. Rajoja tarvitaan edelleen, jotta erottaisimme esimerkiksi kokemustiedon institutionaalisesta, tutkitusta tiedosta. Koulutuksen perimmäinen tehtävä on jakaa tietoa, jota ei muualla opi. (Young 2011.) Tälle ajalle tunnuksenomaista tuntuu olevan institutionaalisen tiedon väheksyminen. Tämä näkyy esimerkiksi erilaisten ”kokemusasiantuntijoiden” määrän lisääntymisenä ja heidän sanomistensa painoarvon

kasvuna. Toki tämä on jo laajempi yhteiskunnallinen ilmiö, jota ei voida opetussuunnittelulla ratkaista.

Tulee huomata, että yllä esitetty kritiikki on jokseenkin idealistista ja teoreettista. On eri asia määritellä koulutuspoliittisia ja opetussuunnitelmaa koskevia ihanteita ja ideaaleja kuin olla konkreettisesti tekemässä arkipäivän opetustyötä tai koulutuksen suunnittelua. Näissä maailmoissa kohtaavat hyvin erilaiset todellisuudet. Suomalaisessakaan koulutuksessa ei voida silti kieltää, etteivätkö esimerkiksi Wheelahanin ja Youngin esiin nostamat argumentit näkyisi jollakin lailla. Erityisen tärkeitä tämän tutkimuksen kannalta ovat kysymykset siitä, millaisen pohjan rakennamme oppimiselle ja opetussuunnittelulle, jos korostamme vain nopeasti muuttuvan tietoyhteiskunnan tarpeita? Kuinka syvälliseen oppimiseen johtaa autenttisten tilanteiden liiallinen korostaminen? Mitä riskejä on sillä, että kaadetaan raja-aidat tieteenalojen väliltä? Mitä pidetään tietona tämän päivän korkeakoulutuksessa? Millaisia tiedonrakentumisen prosesseja arvostetaan?

3.2 ”Osaaminen” opetussuunnitelmassa

Mäkinen ja Annala (2010) ovat tehneet käsiteanalyysia kahdesta eri osaamisparadigmasta valaistakseen paremmin opetussuunnitelmasta tehtyjä osaamistulkintoja. He ovat huomanneet, että termejä *competence* ja *competency* käytetään monesti kuvaamaan samaa asiaa. Kumpikin käsite suomentuu yleensä ”osaamiseksi”. Kuitenkin Mäkinen ja Annala ovat panneet merkille, että amerikkalainen tutkimuskirjallisuus sekä erottaa käsitteet toisistaan että painottaa *competency*-näkökulmaa, kun taas eurooppalaisen painotus on suppeammin käsitetyssä *competencessa*. Tutkijat ovat tehneet laajamittaisen kirjallisuuskatsauksen. Sen pohjalta he toteavat, että vaikka *competence* ja *competency* paradigmoina näyttävät tulleen lähemmäs toisiaan ja näkemys myös suppeammin ymmärretystä *competence*stä on laaja-alaistunut, niin osaaminen nähdään edelleen usein pelkästään yksilöpsykologisina resursseina (emt.)

*Competency*ä (prosessi, potentiaali, valmiudet) voidaan pitää ikään kuin yläkäsitteenä, joka pitää sisällään eri *competencet* (mitattava suoritus ja tulos), joita yksilö tarvitsee suoriutuakseen tehtävästä. (Mäkinen & Annala 2010.) Euroopassa ammatillisesta koulutuksesta muualle levinyt *competence*-käsite viittaa lisäksi usein siihen, mitä ihminen osaa *tehdä* eikä siihen, mitä hän *tietää* (UDACE 1989). Tämän mukaan Bolognan prosessin myötä koulutukseen tullut termi *competence-based curriculum* (osaamisperustainen opetussuunnitelma) viittaisi enemmän siihen, mitä ihmiset osaavat tehdä kuin tietoon tai tietämiseen (Mäkinen & Annala 2010). *Competency* nähdään laaja-alaisempana paradigmana, joka liittyy prosessiperustaiseen opetussuunnitelmateoriaan. Tutkijat toteavatkin, että ”[o]petussuunnittelu saattaa saada reduktionistisia, behavioristisia ja tylerilaisia

piirteitä varsinkin, jos painopiste kohdistetaan *competence*-paradigman mukaisesti standardoituihin ja ositettuihin taitokomponentteihin ja niiden mittaamiseen” (Mäkinen & Annala 2010). Suurten rakenteellisten muutosten ja vähenevien resurssien aikakaudella on vaarana, että korkeakoulu unohtaa alkuperäisen tehtävänsä ja vallalla oleva diskurssi ”osaamistavoitteista” ja ”oppimistuloksista” voimistaa kustannustehokasta ja lyhytnäköistä koulutuksen suunnittelua. *Competency*-näkökulman avulla olisi mahdollista yhdistää koulutus ja työelämä hyvinkin hedelmällisesti. Samalla tulee jakaa ajatus siitä, että *osaamista* tarkastellaan suhteessa oppimisen prosessiin (ei taitoihin). Oppimisen taustalla on tiedon rakentaminen, joka vaatii opiskelijalta älyllisiä taitoja. Jos osaamista tarkasteltaisiin *competency*-näkökulmasta kokonaisvaltaisena käsitteenä, huomioiduksi tulisivat kaikki osaamiseen liittyvät ulottuvuudet: älylliset, ammatilliset, persoonalliset, sosiaaliset, emotionaaliset jne. (emt.)

Millä tavoin edellä kuvattu käsitepari liittyy opetussuunnitelmaan? Mäkinen ja Annala (2012) ovat muodostaneet *competence*- ja *competency*-paradigmojen pohjalta kaksi osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön tulkintakehystä: lineaarisen ja dynaamisen. Ne eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan esiintyvät rinnakkain ja jännitteisestikin. *Competence*-paradigma näyttäytyy käytännössä lineaarisena käsityksenä opetussuunnitelmasta. Tällöin keskitytään produktihenkisesti esimerkiksi koulutuksen tavoitekuvausten ja oppimistulosten väliseen yhteyteen. Näkökulma on yhteneväinen tylerilaisen neliportaisen rationaalien kanssa, jossa opetussuunnittelu on selkeää, etenee vaiheittain ja opiskelijan osaaminen näyttäytyy produktina eli oppimistuloksena. Kiinnostava havainto on, että etenkin ammattikorkeakoulun opettajien näkemyksissä työelämän kvalifikaatiovaatimukset ja opetussuunnitelman tavoitelauseet ovat vahvasti yhteydessä keskenään (emt., 135). Tässä näkemyksessä *osaaminen* tarkoittaa työelämäkvalifikaatioiden ja käytännön toiminnan leikkauskohtaa. Esimerkiksi Michael Young (2009) ja Leesa Wheelahan (2009, 2010) ovat kritisoineet tällaista opetussuunnitelmäkäsitystä muun muassa liiasta kontekstisidonnaisuudesta sekä koulutuksessa hankittavan ja välitettävän tiedon laadullisesta muuttumisesta. Toisaalta Mäkinen ja Annalan (2012) tutkimuksessa osaamistavoitteita pidettiin positiivisena asiana opiskelijan kannalta. Huomion siirtäminen opetettavasta sisällöstä tietojen ja taitojen oppimiseen näyttäytyy eräänlaisena pääomana ja selviytymiskeinona työmarkkinoille siirryttäessä.

Lineaarinen näkemys näkyy käytännössä myös siten, että keskitytään sellaisiin oppimistilanteisiin, joiden kautta saavutetaan juurikin osaamistavoitteet parhaalla tavalla. Vaikkapa ryhmäkokeen järjestämistä voidaan perustella sillä, että se kehittää työelämätaitoja. Lineaarinen näkemys arvioinnissa näyttäytyy ajatuksena siitä, että osaaminen on asia jota voidaan mitata ja täten arvioida vaivattomasti valmiiksi asetettujen standardien avulla. Tällöin koulutuksen kautta hankittu asiantuntijuus näyttäytyy toistettavina rutiineina. Liiallisen lineaarisuuden vaarana onkin se, että

osaaminen nähdään liian suppeasti ja koulutus muuttuu pelkästään työelämätarpeiden tyydyttäjäksi. Silloin voi käydä niin, että koulutuksen läpäissyt opiskelija ei tunnista itsessään kykyä luoda uutta. Lisäksi yhtenä lineaarisesti tulkitun osaamisperustaisuuden riskitekijänä voi olla osaamisperustaisuuden täydellinen torjuminen korkeakouluhenkilökunnan keskuudessa. Kapeasti tulkittuna osaamisperustaisuus saattaa näyttäytyä akateemiseen perinteeseen nojaavan opetuksen täydellisenä vastakohtana. (emt.) Pelkkä lineaarinen käsitys onkin ristiriidassa esimerkiksi Tampereen yliopiston julkilausutun tavoitteen kanssa: ”Yliopisto kasvattaa opiskelijoistaan kansainvälisesti toimintakykyisiä, vastuuntuntoisia akateemisia vaikuttajia ja asiantuntijoita: maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia.” (Tampereen yliopiston nettisivut, <http://www.uta.fi/yliopisto/>).

Osaamisperustaisuuden kapea-alaisen tulkitsemisen välttämiseksi pitää laajentaa perspektiiviä. *Competency*-paradigmaa vastaava dynaaminen käsitys osaamisperustaisuudesta on lineaarista näkökulmaa täydentävä näkökulma. (Mäkinen & Annala 2012.) Tässä ajattelutavassa opetussuunnitelma nähdään reflektoituna, neuvoteltuna, yhteisöllisenä, ilmiöperustaisena ja poikkitieteellisenä. Työelämä ei määritä opetussuunnitelmaa, vaan tehdään rinta rinnan yhteistyötä. Osaaminen taas nähdään *prosessina*, ei lopputuotoksena. Tällainen näkemys viittaa myös prosessinomaiseen tulkintaan opetussuunnitelmasta (ks. esim. luku 2.2). Dynaamisessa mallissa opetussuunnitelma on löyhä viitekehys, joka huomioi opiskelijoiden kiinnostuksenkohteet. Dynaaminen käsitys osaamisperustaisuudesta ilmenee myös niin, että opinnot eivät ole yksittäisten kurssien muodostama kokonaisuus, vaan laajempia juonteita ja polkuja. Tämä merkitsee sitä, että opiskelijaa kannustetaan oman polun löytämiseen. ”Opiskelijoiden potentiaalien, valmiuksien ja prosessien tukemista arvostava korkeakoulutus antaa tilaa erityisesti ylemmän korkeakoulututkinnon tuottaman osaamisen erityispiirteille, ja osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa ilmentää oppimista hermeneuttisena, kehämäisenä prosessina, joka ei tule koskaan valmiiksi” (Mäkinen & Annala 2012). Dynaaminen käsitys myös haastaa opiskelijoita oman asiantuntijuutensa pohtimiseen ja opintoihin kiinnittymiseen. Sen sijaan että opiskelu olisi ”kompetenssipelastusrenkaiden” keräilyä tulevaa työelämää silmällä pitäen, se voidaan nähdä polkumaisena ja identiteettiä tukevana kokonaisuutena (emt). Dynaamisen käsityksen haaste on sen käytäntöön vieminen erilaisiin kulttuureihin perustuvissa yhteisöissä. Annalan ja Mäkisen (emt.) tutkimuksissa tuli esiin pessimistisyys yhteistyössä toteutetun opetussuunnitelman käytännön toteutuksia kohtaan. Ikään kuin idean tasolla halutaan hyvää ja kaunista, mutta käytännön opetus- ja sen suunnittelutyö tuo esiin kuvitelmiin ”harhaisuuden”. Toinen haaste koskee arviointia: dynaamisessa opetussuunnitelmassa osaamisen arvioinnin tulee laajentua kokonaisuuksien tasolle. Se taas vaatii paljon muutoksia arviointikäytännöissä. (emt.)

Käsiteviidakko näyttää entistä hankalammin hahmotettavalta, kun tarkastellaan Euroopan unionin ja Suomen Opetusministeriön koulutuspoliittisia asiakirjoja. EU:n dokumenteista ja niistä tehdyistä OPM:n suomennoksista voidaan päätellä, että termillä ”osaaminen” on suomennettu muun muassa ”tieto” (*knowledge*), ”oppimistulokset” (*learning outcome*) ja ”kvalifikaatiot” (*qualification*). Tällöin ”osaaminen” tarkoittaa koulutuspoliittisissa dokumenteissa samaa asiaa kuin vaikkapa ”oppimistulos”. Huomion kiinnittäminen tällaisiin seikkoihin tekee opiskelijan oppimisprosessin täysin näkymättömäksi. Myös oppimisen arviointi keskittyy tällöin lähinnä mitattaviin ja näkyviin asioihin. Lisäksi, jos opetussuunnitelmia tehdessä keskitytään liikaa työelämävalmiuksien painottamiseen, saatetaan jämähtää *competence*-diskurssiin. (Mäkinen & Annala 2010.)

Dynaamisen opetussuunnitelmakäsityksen konkretisoiminen Tampere3-hankkeessa tuottaa mahdollisesti haasteita juuri siksi, että siinä törmää kolme erilaista opetussuunnitelmakulttuuria. Edellisessä alaluvussa (3.1) kuvatut Youngin (2011) ajatukset kritisoivat monia dynaamiselle näkemykselle tunnuksenomaisia piirteitä, kuten opiskelijan omien kiinnostuksenkohteiden liikaa huomioimista. Dynaamisen opetussuunnitelmanäkemyksen kohdalla voi kenties pohtia, pitääkö se sisällään liian monia ideaaleja kuitenkin tarjoamatta vastauksia siihen, miten osia siitä voisi viedä käytäntöön.

Tässä luvussa kuvailtujen esimerkkien avulla nähdään, että korkeakoulujen opetuksen suunnitteluun liittyvät asiat ovat hyvin monisyisiä. Se, mikä toiselta kantilta ja nopeasti katsottuna näyttää järkevältä, tehokkaalta ja tuloksia tuottavalta, toisesta näkökulmasta katsottuna syö korkeakoulutuksen ydintehtävää ja pahimmillaan tuottaa vähemmän ”sitä itseään” eli osaamista työelämää varten. Tämän luvun perusteella voidaan esittää kysymys siitä, kuinka monessa korkeakoulussa tai oppiaineessa toteutuu tällä hetkellä koulutuksen ja opetuksen prosessinomainen ja tavoitteellinen suunnittelu, joka ottaa huomioon niin työelämän nopeasti muuttuvat tarpeet kuin korkeakoulutuksen ydintehtävänä pidetyn tietoperustan kasvattamisen?

3.3 Opetussuunnitelma identiteettityönä

Kahdessa edellisessä alaluvussa on pyritty kuvaamaan niitä kehityskulkuja, joiden perusteella voidaan sanoa, että länsimaiset yliopistot ovat viime vuosikymmenten aikana liukuneet tiedon dogmasta taitojen dogmaan. Esimerkiksi: yleisesti ajatellaan, että tieto ei ole enää riittävä voimavara vaan tarvitaan kykyjä ja taitoja, joiden avulla kohdata muuttuva maailma. Asian voi kuitenkin nähdä myös päinvastaisesti. Tiedon ja tietämisen (*knowing*) voidaan nähdä vaikuttavan ihmisen olemiseen (*being*) hyvin perustavanlaatuisella tavalla. Tällä identiteetin

muovautumisella taas voisi olla käyttöarvoa alati muuttuvan maailman kohtaamisessa. (Barnett 2009.) Barnettin ja Coaten (2005; Barnett 2009) mukaan korkeakoulutuksen tärkeimpänä päämääränä tulisivatkin olla nimenomaan opiskelijan asiantuntijaidentiteetin muovaaminen, sillä niin tekemällä saadaan aikaan pysyvä muutos ihmisen toiminnassa. Tiedot ja taidot vanhenevat, mutta persoonaan vaikuttava muutos on kestävämpää. Tietämisessä ja taitamisessa ylipäätään tärkeintä on prosessi, jonka kautta opiskelija muodostaa omakohtaisen suhteen tietoon ja henkilökohtaisen merkityksen opinnoilleen. Jatkuvaa muutosta ja joustavuutta vaativa työelämä edellyttää yksilön persoonalta paljon. Silloin on loogista, että jo opiskelun aikana vaikutetaan (ammattilliseen) identiteettiin. Vahvan identiteetin tuella epävarmuuden pystyy kohtaamaan joustavasti ja avoimin mielin.

Identiteettiä tukeva opetussuunnitelma nähdään yleensä *syllabus*- tai *product*-näkökulmia laajempina, prosessinomaisena ja yhteisöllisen neuvottelun tuloksena syntyneenä kokonaisuutena. Luvussa 3.2 kuvatun Mäkisen ja Annalan (2011, 2012) kehittämän osaamisperustaisen opetussuunnitelman dynaamisen käsityksen yksi ulottuvuus on juuri opetussuunnitelma identiteettityönä. Dynaamisen käsityksen ajatukset identiteettityöstä pohjaavat muiden muassa Pinarin ym. (1995) ja Barnettin ja Coaten (2005) ajatuksiin (Mäkinen & Annala 2011). Tutkijat ovat edelleen kehittäneet dynaamista opetussuunnitelmäkäsitystä eteenpäin ja muodostaneet laaja-alaisen opetussuunnitelman käsitteen. Laaja-alainen opetussuunnitelma-ajattelu tiedostaa korkeakoulutuksen moninaiset päämäärät eikä niitä nähdä konflikteina, vaan produktiivisina jännitteinä (emt.). Opiskelijoiden sitoutumisen ja oppimisen vaikeudet korkeakouluissa ovat yleisesti tiedossa oleva ongelma. Siksi koen, että opetussuunnitelmissa on paljon kehittymisen varaa nimenomaan identiteettiä tukevien ulottuvuuksien osalta.

Barnett & Coate (2005) korostavat identiteettityön merkitystä osana opetussuunnitelman tekemistä. Heidän mukaansa opetussuunnitelmissa korostetaan tietoja ja taitoja yhteisöllisyyden, prosessinomaisuuden ja reflektiivisyyden kustannuksella. Niiden korostamisen seurauksena ovat syntyneet esimerkiksi osaamisperustaiset opetussuunnitelmat, oppimistulosten ylikorostaminen yms. Tämä on taas laajemmin johtanut siihen, että pedagogiset seikat ovat jääneet vähälle huomiolle opetussuunnitelmatyössä. Barnett ja Coate (emt., 19) esittävätkin aiheellisen kysymyksen: onko opetussuunnitelmissa kyse myös jostakin muusta kuin taidoista (*skills*)? Tutkijat ovat huolissaan myös siitä, että opetussuunnitelmien nykykehitys tuppaa erottamaan tiedon (*knowledge*) toiminnasta (*action*), mikä johtaa pirstoutuneisiin opetussuunnitelmiin (vrt. esim. *syllabus*-näkökulma). Heidän mukaansa jokaisen opetussuunnitelman tulisi sisältää kolme toisiinsa kietoutunutta dimensiota. Nämä ovat tietäminen (*knowing*), taitaminen (*acting*) ja oleminen (*being*). Näistä tärkeimpänä he pitävät olemista (*being*), jonka tulisi kehittyä tietämisen ja taitamisen harjoittelun kautta. Tällaisessa

opetussuunnitelmamallissa korostuu opiskelijan osallisuuden tunne. Näiden kolmen ulottuvuuden kehittymiseen vaaditaan tilaa (*space*): epistemologista, käytännöllistä ja ontologista tilaa. Näiden tilojen avulla opiskelijan tiedollinen ymmärrys, toiminnallinen valmius sekä itseymmärryksen ja -reflektion taidot kehittyvät. Barnettin ja Coaten ajatusten mukaan opetussuunnitelman tekemisen pitäisi olla tällaisten tilojen suunnittelua ja siihen taas vaaditaan yhteisöllisyyttä ja yhteisen energian arvostamista. Ainoastaan tätä kautta voidaan saavuttaa opetussuunnitelman voima (*power*), jolloin opiskelijat ovat sitoutuneet opetukseen yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla. (Barnett & Coate 2005.)

Harri Kukkonen (2012) kuvaa identiteettiä tukevaa opetussuunnitelmaa käsitteellä ”moniulotteinen opetussuunnitelma”. Hänen ajatuksensa opetussuunnitelmasta pohjautuvat osin Barnettin ja Coaten (2005) teksteihin opetussuunnitelmasta. Kukkonen sosiokulttuurisessa mallissa pääideana on, että asiantuntijaksi kasvamiseen tarvitaan alan teoreettisen tiedon lisäksi tukeaa uudenlaisen identiteetin muodostumiseen. Konkreettisia keinoja tähän ovat esimerkiksi kriittisyyden, yhteisöllisyyden tai reflektiivisyyden harjoittaminen. Kukkonen haastaa perinteisen opetussuunnitelma-ajattelun, jossa luetellaan tavoitteet ja sisällöt pinnallisesti sekä peräänkuuluttaa opetussuunnitelmatyössä eri alojen yhteistyötä, yhteisöjen toimintakulttuurien huomioimista ja oppimiskäsitysten sekä ohjaamisen painoarvoa. Tämän prosessin päätavoitteena ei ole niinkään opetussuunnitelman tekeminen, vaan osallisuuden ja yhteisöllisen pedagogisen kulttuurin luominen suhteessa opiskeltavaan alaan. Kukkonen (2012) mukaan ongelmalliseksi saattaa muodostua se, että monilla koulutusaloilla opetussuunnittelussa käytettävä käsitteistö poikkeaa paljon esimerkiksi identiteetin rakentamiseen keskittyvistä ajattelutavoista. Tällöin toimijoiden voi olla vaikea löytää käsitteitä ja kieltä uudenlaisen opetussuunnitelman rakentamiselle ja käytäntöön viemiselle. Idea ymmärretään ikään kuin teorian tasolla, mutta sitä ei osata viedä käytäntöön.

Yllä esiteltyt, identiteettiä tukevat opetussuunnitelmamallit voidaan nähdä työkaluina, joiden avulla voidaan pureutua esimerkiksi opintoihin kiinnittymisen ongelmiin tai syrjäytymiseen. Näkökulma siirretään yksilöpsykologisesta tasosta (yksilön motivaatiosta tai henkilökohtaisista ongelmista) organisaation tasolle. (Kukkonen 2012.) Barnett'n (2009, 435) esimerkin mukaisesti syvästi ihmiseen vaikuttanut oppimiskokemus yleensä tuodaan esiin kertomalla, että kyseinen tapahtuma muutti elämää – ei niinkään kertomalla opituista taidoista tai hankitusta tiedosta. Tämän esimerkin kautta voimme ehkä paremmin ymmärtää, mistä opetussuunnitelman identiteettiulottuvuudessa tulisi olla kyse. Muutoksesta ihmisen olemisessa. Identiteetin huomioon ottaminen opetussuunnittelussa ei sulje pois muita näkökulmia (esimerkiksi osaamisperustaisuuden vahvistamista), vaan nähdäkseni toimii ikään kuin muuta opetuksen suunnittelua ohjaavana ja eteenpäin ajavana voimana.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavissa alaluvuissa avaan vielä tarkemmin tutkimukseni taustoja. Mihin kysymyksiin pyrin saamaan vastauksia tutkiessani osaamisperustaisen opetus suunnitelman tulkintoja? Perustelen valitsemani tutkimusorientaation sekä menetelmälliset ratkaisut. Kerron lisäksi siitä, miten pyrin yhdistämään luvussa 3 esittelemäni teoreettiset ainekset analyysiin.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Olin jo kandidaatintutkielmassani kiinnostunut korkeakoulutuksen ja työelämän muutoksesta ja osaamisperustaisuudesta korkeakoulutuksessa. Silloin en osannut kohdentaa teoreettista viitekehystä oikeisiin asioihin ja keräilin lähdekirjallisuutta sieltä täältä. Tutkielman tekemisestä jäi hieman sekava olo. Kandidaatintutkielman tekemisen jälkeen tiesin, että haluan palata vielä jatkossa nimenomaan korkeakoulukontekstin pariin. Tarvitsisin vain selkeämmän aiheen ja tiukemman rajauksen. Pyöriteltyäni mielessäni kandidaatintutkielmani teemoja sekä muita minua kiinnostavia aihealueita tajusin kirkkaasti, mitä haluan tutkia: osaamisperustaisuutta korkeakoulutuksessa. ”Osaamisperustaisuus” käsitteenä pitää sisällään niin työelämään kuin koulutuksen suunnitteluun liittyviä asioita. Se on tällä hetkellä korkeakoulutuksen sisällä erittäin ajankohtainen aihe. Tampere3-hankkeen yhteydessä on tuotu voimakkaasti esiin sitä, että ollaan rakentamassa ja kehittämässä nimenomaan osaamisperustaista opetus suunnitelmaa.

Osaamisperustaisuus korkeakoulutuksessa on ainakin Suomessa toistaiseksi hyvin vähän tutkittu aihe. Etenkään käsitteellistä konsensusta siitä, mitä osaamisperustaisuudella tarkoitetaan, ei ole saatu juurrutettua korkeakoulukentän sisälle. Tämä on ymmärrettävää, sillä termiin kiteytyy monta isoa asiaa. Mielestäni osaamisperustaisuutta ja ylipäätään puhetta osaamisesta on tärkeää tutkia, että saataisiin luotua yhteinen kieli ja ymmärrys korkeakoulutuksen parissa työskentelevien keskuuteen. Ammatillisen koulutuksen puolella osaamisperustaisuus on helpompi ymmärtää ja toimeenpanna käytäntöön esimerkiksi näyttökokeiden muodossa. Mutta miten on korkeakoulujen ja etenkin yliopistojen puolella, joista useimmiten ei valmistuta yhteen spesifiin, kompetensseiltaan helposti rajattavaan ammattiin? Tampere3-hankkeessa käsitteen selkiyttäminen erilaiset taustat omaaville korkeakouluille on nähdäkseni erittäin tärkeää. Lisäksi tutkijana minua kiinnostaa,

millaisia merkityksiä osaamisperustaisuudelle ja osaamiselle ylipäätään annetaan. Ennakkoletukseni on, että sille löytyy monia erilaisia sisältöjä ja siitä saatetaan puhua miettimättä sen syvällisemmin sanan etymologiaa.

Tämän raportin kirjoitushetkellä käynnissä ja suunnitteluvaiheessa oleva Tampere3-hanke tarjoaa otollisen ympäristön tutkia juuri puhetta osaamisesta ja osaamisperustaisuutta. Hankkeessa on tarkoituksena luoda Tampereen yliopiston, Tampereen ammattikorkeakoulun ja Tampereen teknillisen yliopiston välille vapaammin valittavia ja yhteisiä opintokokonaisuuksia. ”Tampereella halutaan rakentaa perinteiset korkeakoulurajat ylittäviä tutkinto-ohjelmia kaikille korkeakoulujen keskeisille koulutusaloille ja vahvistaa monitieteisen tutkimuksen edellytyksiä.” (Tampereen ammattikorkeakoulu, [www-lähde](#), viitattu 28.10.2015.) Käsillä oleva prosessi peilaa korkeakoulutuksessa ja työelämässä tapahtuneita muutoksia sekä pyrkii selkeästi tuottamaan työelämän ja kansainvälisen kilpailun tarpeet aiempaa paremmin kohtaavia opintokokonaisuuksia. Muun muassa näistä syistä Tampere3-hanke on sopiva, ajankohtainen ja tärkeä konteksti tutkia sitä, miten osaaminen korkeakoulutuksessa nähdään ja määritellään.

Tutkimuksen tarkoituksena on selventää sitä, millaisia tulkintoja ja merkityksiä Tampere3-korkeakoulujen henkilökunta antaa osaamiselle. Osaamiskeskustelu on tullut muiden yhteiskunnan osa-alueiden ohella myös korkeakouluun vauhdilla. Osaamisperustainen opetussuunnitelma on sen kautta muodostunut merkittäväksi työkaluksi, jonka avulla luoda osaamistavoitteita vastaavaa opetusta. Tampere3-hankkeessa ollaan yhdistämässä korkeakouluja, joilla on toisiinsa nähden erilaiset historialliset taustat ja työelämäyhteydet sekä erilaiset opetukselliset toimintamallit. On tärkeää selvittää, millaista osaamista pidetään tärkeänä ja miten osaamisesta opetussuunnittelun yhteydessä ylipäätään puhutaan. (Käytän tässä raportissa yhteisten opintojen suunnittelusta nimityksiä ”opetussuunnittelu” tai ”opetussuunnitelmatyö”. Nämä eivät ole kaikkien mielestä sopivimpia käsitteitä kuvaamaan kyseistä toimintaa. Tieteellisessä kirjallisuudessa näitä termejä on käytetty kuvaamaan institutionaalisen koulutuksen suunnittelua koskevia prosesseja ja siksi myös itse pitäydyn niissä.) Tutkimuksen tavoitteena on laajemmassa mittakaavassa lisätä tietoisuutta siitä, miten monitulkintaisia osaamisen ja osaamisperustaisuuden käsitteet korkeakoulutuksen yhteydessä ovat. Teoriaan perehtymisen jälkeen ennakkoletukseni on, että ”osaamisen” käsitettä käytetään puheessa paljon, mutta sen sisältöä tai merkitystä ei ajatella kovin syvällisesti ainakaan arkipuheessa eikä välttämättä konkreettisesti opetussuunnitelmatyössäkään.

Tutkimusongelmani liittyy osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintoihin ja olen muodostanut kolme eri tulkinnan ulottuvuutta. Nämä ovat muuttunut tietokäsitys, osaamisen erilaiset jaottelut ja identiteettiä tukeva opetussuunnitelma. Ensimmäinen ulottuvuus taustoittaa ansiokkaasti osaamisperustaisen koulutuksen kehittymistä. Toinen ulottuvuus avaa

osaamisperustaisuutta käsitteellisesti ja konkreettisesti. Kolmas ulottuvuus on eräänlainen ideaalimalli siitä, mihin osaamisperustainen opetussuunnitelma parhaimmillaan taipuu. Pyrin tässä raportissa vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia tietokäsityksiä puheesta välittyy?
2. Miten osaamisen paradigmat näkyvät puheessa?
3. Millainen suhde opiskelijan identiteetin kehittymiseen puheesta välittyy?

Teoriaan perehtymisen ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostamisen jälkeen totesin, että yleinen käsitys tiedosta ja opiskelijan identiteetin tukeminen liittyvät niin vahvasti osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan korkeakoulutuksessa, että en voi jättää niitä pois tutkimuksesta. Suhtautuminen tietoon (ja taitoihin) liittyy siihen, millaisia asioita ylipäättään pidetään ”osaamisena”. Opiskelijan identiteetin kehittymisen tukeminen taas liittyy osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintoihin: prosessiperustaiseen ja dynaamiseen, laaja-alaiseen näkemykseen opetussuunnitelmasta. Voisikin todeta, että tutkimuskysymyksissäni näkyy se, millä tavalla aiheeseen tutustuminen ja teoreettisen viitekehyksen muotoileminen on muokannut ajatteluani opetussuunnitelmasta korkeakouluissa. Olen päätenyt erityisesti identiteettinäkökulman mukaan ottamiseen siitä syystä, että perehdyttyäni tutkimusaiheeseeni lukuisien muiden tutkimusten, teoreettisen lähdekirjallisuuden sekä oman tutkimusaineistoni ja omien kokemusteni kautta, koen että identiteettinäkökulman pitäisi olla jokaisen opetuksen suunnitteluprosessin ytimessä ja sen lähtökohta. Tutkimusprosessin aikana olen ymmärtänyt entistä selkeämmin, kuinka loistava mahdollisuus Tampere3-hanke on opetussuunnittelun näkökulmasta. Käsillä on loistava tilaisuus kyseenalaistaa vanhat opetuksen tavat, oppia hyvistä jo toteutuneista käytännöistä ja rakentaa osallistavat ja opiskelijan asiantuntijaksi kasvua tukevat opetussuunnitelmat. Toisaalta Tampere3-hankkeen sisäiset ongelmat voivat muodostaa esteen mahdollisuuksille, joita siihen liittyy (ks. esim. TTY:n tiedote 16.11.2016). Lähitulevaisuus näyttää, saadaanko toimijoiden kesken muodostettua uudelleen yhteisymmärrys ja millaisia vaikutuksia erimielisyyksillä tulee olemaan. Kävi miten kävi, nyt on hyvä paikka miettiä opetussuunnitelmallisia asioita uudelleen.

4.2 Laadullinen, fenomenologis-hermeneuttinen orientaatio

Tutkimukseni on otteeltaan ja menetelmiltään laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Alasuutari (2011) kuvailee laadullista tutkimusta arvoituksen ratkaisemiseksi loogisen päättelyn avulla. Aineistoa ei ole tarkoitukseen pilkkoa palasiksi tai muuttujiksi, vaan pyrkii ymmärtämään

kokonaisuutena peilaten tulkintaa valittuun teoreettiseen viitekehykseen. Laadullinen tutkimus ei pyri selittämään yleisiä lainalaisuuksia tilastollisen yleistettävyyden avulla, vaan rakentamaan kuvauksen esimerkiksi ilmiöstä tai tapahtumaketjusta. Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa yksikin poikkeava esimerkki aineistossa vaatii lisäpohdintojen ja perustelujen tekemistä. Usein juuri nämä poikkeavuudet ovat tutkimuksen kannalta kiinnostavimpia, sillä ne pakottavat miettimään muotoutuneita havaintoja uudelleen. (Alasuutari, 2011.)

Laadullisen tutkimuksen sisältä tutkimusorientaatiokseni valikoitui fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa muutamista eri syistä. Ensinnäkin se antaa nähdäkseni hyvän mahdollisuuden tutkia laajaa ilmiötä ihmisten kokemuksista käsin. Tämä sopii omaan tutkimusaiheeseeni sekä aineistooni. Osaamisperustaisuus on ilmiönä laaja ja sitä voi tutkia lukemattomista eri näkökulmista. Fenomenologis-hermeneuttisen otteen kautta koen pystyväni nimenomaan tulkitsemaan ja ymmärtämään ilmiötä ihmisten omien käsitysten kautta. Fenomenologis-hermeneuttista suuntausta kutsutaankin usein tulkinnalliseksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2003, 58–59). Lainetta (2015, 32) mukailen koetan ymmärtää tutkittavan ilmiön ja siinä mukana olevien ihmisten ”sen hetkistä merkitysmaailmaa”. Lisäksi kyseinen tutkimusorientaatio tuntuu itselleni tutkijana luontaiselta siksi, että se pyrkii tiedostamaan omat ennakko-oletukset. On selvää, että minulla on tutkimuskohteestani sekä lukemani teorian pohjalta että omien subjektiivisten havaintojeni kautta tietynlaisia ennakko-oletuksia. Analyysin edetessä kirjoitan ne auki ja otan huomioon, että ne saattavat vaikuttaa tekemiini päätelmiin. Tietystikään täysin mielivaltaisesti en nosta huomioita aineistosta, vaan tutkimuksessani on taustalla teoreettisia aineksia, joita liitän analyysivaiheessa mukaan raporttiin. Sarajärven ja Tuomen (2003, 101) mukaan tutkimustani voisikin kutsua teoriaohjaavaksi tutkimukseksi. Tulkinnallisen tutkimuksen katsotaan kuuluvan metodologisen fundamentalismin piiriin. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohteen ymmärtäminen on ensisijaista verrattuna vaikkapa menetelmävalintoihin. Tästä seuraa se, että valittujen menetelmien on perustuttava tieteelliseen maailmankatsomukseen ja todellisuuskäsitykseen. Lyhyesti sanottuna erilaiset tutkimukselliset näkökulmat ovat samalla myös erilaisia maailmankatsomuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 62.)

Juha Varto (1992, 85) toteaa ihmistieteellisen tutkimuksen olevan aina ilmiöiden tutkimista, maailma esittäytyy ihmisille merkityksinä. Laineen (2015, 31) mukaan kokemukset muodostuvat merkityksistä: silloin, kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan niiden merkityssisältöä ja rakennetta. Merkitykset ovat *intersubjektiivisia* eli ne syntyvät yhteisöissä, jolloin ihminenkin on fenomenologian mukaan pohjimmiltaan yhteisöllinen. Laine toteaa, että fenomenologian mukaan kokemuksellisuus on ihmisten maailmasuhteen perusta. Tällä hän tarkoittaa sitä, että elämme ja olemme ensisijassa kokemustemme kautta, vaikka kykenemmekin esimerkiksi moniulotteiseen

käsitteelliseen ajatteluun. Fenomenologeja yhdistää ajatus siitä, että ihmiset sekä rakentuvat suhteessa elämysmaailmaansa että samalla rakentavat sitä. Tällöin ilmiöitä, yksilöitä ja niiden välisiä suhteita tutkitaan siten, miten ne ilmenevät ja tarkastelu pyritään pitämään yksilöiden minäperspektiivissä. Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat siis ensisijaisesti kokemukselliset suhteet, eivät esimerkiksi taustalla vaikuttavat biologiset tekijät. Tämä ei kuitenkaan missään tapauksessa sulje pois yhteiskunnallista tai kollektiivista näkökulmaa, sillä kuten aiemmin todettu, fenomenologian mukaan yksilön merkitysmaailma rakentuu suhteessa yhteisöön. Tästä syystä yksilön kokemusten tutkimus tuo esiin aina myös jotakin yleistä. (Laine 2015, 30–32.) Tutkimuksessa fenomenologia ottaa huomioon sen, että tutkijalla on ihmisenä omia ennakkoletuksia tutkimukseensa liittyvistä asioista. Jotta ennakko-oletusten vaikutus voitaisiin minimoida, fenomenologiassa pyritään välttämään tutkijan ennakkokäsitysten liikaa teoriapitoisuutta sekä kaikenlaista ilmiön redusointia. Tutkijan olisi hyvä toimia ennakkoluulottoman ja oivaltavan havainnoinnin menetelmällä, sillä se antaa ilmiöille mahdollisuuden näyttäytyä kokonaisuudessaan ja sellaisina kuin ne oikeasti ovat. (Varto, 1992, 85–86.)

Laineen (2015, 33) mukaan hermeneutiikka tulee yleensä mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen takia – pyritään löytämään tulkinnan kriteerejä, jotta saavuttaisimme oikeampia tulkintoja. Gadamer (2004, 29) on todennut, että hermeneuttinen tutkimus ei ole siinä mielessä perinteistä tiedettä, että se yrittäisi yleistää tai löytää säännönmukaisuuksia. Hermeneutiikassa kokonaisuus ja yksittäinen täydentävät toisiaan kehämäisesti, ja kokonaisuutta voi ymmärtää myös yksittäisen osan kautta. Osien merkitysten tulkitsemista ohjaavat edeltävät merkitysodotukset, joita saatetaan joutua täydentämään. Tällöin muotoutuu hermeneuttinen kehä, jossa tulkintaa tehdään kokonaisuudesta osiin ja osista kokonaisuuteen. Todellisen ymmärryksen saavuttamiseksi osien tulee sopia yhteen kokonaisuuden kanssa. Objektivista onkin hermeneutiikassa vain ”itsensä läpilyövän ennakkonäkemyksen työstäminen”. (Gadamer 2004, 29–33.) Hermeneuttinen ulottuvuus tuo fenomenologiseen tutkimukseen sen, että pyritään tekemään tiedostetuksi ja nostamaan näkyväksi se, mitä pidetään itsestään selvänä tai vaihtoehtoisesti se, mikä on koettu, mutta ei vielä tiedostettu. Kun tutkitaan kokemuksia, esiymmärryksemme vaikuttaa aina niin hyvässä kuin pahassa tekemiimme tulkintoihin ja siksi kokemusten tutkijan tulee olla erityisen tarkkana stereotyyppien tekemisen ja väärin tulkintojen kanssa. (Laine 2015, 34–35.)

Tutkimuksessani tarkastellaan osaamisperustaisuutta ilmiönä. Fenomenologisen orientaation mukaisesti tarkastelen tutkittavien suhdetta tähän ilmiöön. Tutkimuksen raportoinnissa huomioin esimerkiksi taustalla vaikuttavat olettamukset ja muut tekijät, jotka ovat voineet vaikuttaa tietynlaisiin tutkimustuloksiin päätymiseen. Oivaltava havainnointi näkyy ennakko-oletusten sekä teorian vaikutuksen auki kirjoittamisena sekä niiden vaikutuksen pohdintana. On ilmeistä, että

kiinnostukseni ja ennakkotietoni tutkimusaihetta kohtaan ovat vaikuttaneet moneen asiaan aina aiheen valinnasta haastattelukysymysten laadintaan. Pysin varsinkin aineiston analysointivaiheessa jatkuvasti huomioimaan etenkin omia tulkintojani ohjaavat pohjaoletukset ja syyt. Lisäksi koetan tulkiten ymmärtää tutkittavien ilmaisuja suhteessa tutkimusaiheeseen liittyviin teemoihin. Fenomenologis-hermeneuttinen orientaatio näkyy tutkielmassani erityisesti ratkaisujen ja valintojen taustavoimana sekä tutkimusta ja analyysia ohjaavana otteena, ei niinkään konkreettisena työkaluna. Hermeneuttisen kehän idea mahdollistaa tutkijan ja tutkimuksen välisen jatkuvan vuoropuhelun. Esimerkiksi päätelmien tekeminen tapahtuu keskustellen aineiston ja teorian kanssa ja osat täydentävät kokonaisuutta sekä toisin päin.

4.3 Tutkimuskohde ja aineisto

Ilmaistunani halukkuuteni tutkia osaamisperustaista opetussuunnitelmaa ohjaajani ehdotti taustakontekstiksi Tampere3-hanketta. Vielä siinä vaiheessa (syksy 2015) koko hanke oli itselleni suhteellisen vieras. Olin lukenut muutamia uutisia, mutta en ollut perehtynyt hankkeen taustaan tai sen hetkiseen vaiheeseen. Tampere3-hanke alkoi kuitenkin heti kiinnostaa, sillä se on massiivinen uudistustyö Pirkanmaan ja koko Suomen mittakaavassa. Pro gradu -tutkielman tekeminen antaisi mahdollisuuden päästä näkemään kehittämistä hyvin läheltä.

Keskustelin syksyllä 2015 muutamien Kasvatustieteiden yksikön Higher Education in Transition (HET) -tutkimusryhmässä mukana olevien tutkijoiden kanssa ja pyörittelin sopivaa tulokulmaa ja tutkimusaiheen rajausta. Hetken aikaa pohdin, lähtisinkö tekemään gradua tiiviimmin osana HET-tutkimusryhmää, sillä heillä oli sillä hetkellä tarvetta lisäaineiston hankkimiselle toisen tutkimusprojektin tiimoilta. Päädyin kuitenkin siihen, että kerään oman aineiston. Sillä tavoin varmistaisin sen, että saan käsitellä juuri niitä teemoja, joista olen itse kaikkein eniten kiinnostunut ja saisin kerättyä ainutlaatuisen ”Tampere3”-aineiston.

Lopullinen tutkimuskohde valikoitui marraskuun 2015 alussa Tampereen teknillisellä yliopistolla järjestetyssä tilaisuudessa, jossa jo aloittaneet pilottialat (ks. luku 1.1) olivat esittelemässä sen hetkistä työvaihettaan muille aloille ja vararehtoreille. Käytännössä tämä tarkoitti pilottialojen työryhmien vetäjiä. Tämän tilaisuuden kautta mukaan ilmoitautui ryhmä, joka oli halukas olemaan mukana tutkimuksessa. Kyseisellä alalla oli piakkoin tulossa kehittämistilaisuus, jossa olisi tarkoituksena yhdessä henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa työstää ja keskustella Tampere3-opintoihin liittyviä asioita. Keräsin ensimmäisen aineistoni tästä tilaisuudesta. Koin tarvitsevani keskusteluaineiston lisäksi muutakin materiaalia, joten halusin tehdä vielä tutkimushaastattelut erikseen ja näistä muodostui tutkielmani toinen aineisto.

Puhun tutkimuksen kohteesta jatkossa termillä *pilottiala*. Olen luvannut aineiston keräämisen yhteydessä, että tutkimusraportissa en erikseen mainitse, mistä alasta on kyse. Näin pystyn turvaamaan henkilöiden anonymiteetin mahdollisimman hyvin. Kuvaan seuraavaksi aineistoani ja sen hankintaa tarkemmin.

Tampere3-hanke tutkimuskontekstina toi mukanaan sen, että oli käytännössä mahdotonta ennalta tehdä kovin pitäviä suunnitelmia siitä, millaisen aineiston tulen saamaan. Uudistus- ja kehittämistyö on eläväistä ja muuttuvaa. Muutosta toteuttavat henkilökään eivät välttämättä osaa ennustaa, mikä on prosessin tilanne vaikkapa kuukauden kuluttua. Siksi olin alusta lähtien liikkeellä avoimin mielin ja silmät auki, valmis tarttumaan heti sopivaan mahdollisuuteen aineiston hankinnasta. Kun sitten sain selville tutkimuskohteen, pyrin löytämään mahdollisimman nopeasti sopivan tilaisuuden kerätä aineisto.

Kuten edellä kerroin, keräsin aineistoni kahdessa eri vaiheessa. Aineistot ovat keskenään hyvin erityyppiset, keskustelu- ja haastatteluaineisto. Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaan yksilön kokemus tuo esiin aina myös jotakin yleistä. Siksi sekä keskustelu- että haastatteluaineiston edustamien ihmisten näkemysten ja kokemusten kautta on mahdollista päästä käsiksi laajempaan ilmiöön. Alasuutari (2001, 160) kritisoi tulkinnallista tutkimusta siitä, että erityisesti postmodernissa yksilöllisyyden ajassa pitää varoa ajattelemasta että yksilö voi aina suoraan olla peili johonkin yleisempään, ”totuuteen”. En ajattelekaan, että yksittäinen henkilö on väylä ”totuuteen” tai että tutkisin yksittäisen henkilön käsityksiä totuudesta. Toivon saavani yksittäisten henkilöiden ajatusten kautta, harkinnanvaraista tulkintaa tehden erilaisia (kenties jo aiempiin tutkimuksiin pohjautuvia) näkökulmia johonkin laajempaan.

Keskusteluaineistoni on kerätty marraskuussa 2015 Tampereella järjestetyssä suunnittelutilaisuudessa, jossa oli mukana pilottialan henkilökuntaa ja opiskelijaedustajia. Olin saanut etukäteen suostumuksen pilottialan johdolta tulla tilaisuuteen ja pyytää lupaa aineiston hankkimiseen. Tilaisuuden aluksi esittelin itseni ja kerroin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Pyysin lupaa pienryhmäkeskustelujen nauhoittamiseen ja käyttämiseen tutkimusaineistona. Kerroin, että aineisto litteroidaan ja anonymisoidaan eli ketään yksittäistä ihmistä ei voi aineistosta tunnistaa. Kerroin HET-tutkimusryhmästä ja aineiston jatkokäyttömahdollisuudesta. Lisäksi kerroin, että minuun voi tarvittaessa olla myöhemminkin yhteydessä. Pilottialan johto vielä varmisti puheenvuoroni päätteeksi tilaisuuden osallistujilta sallivatko he minun olla mukana. Kukaan ei vastustanut. Yhteensä tilaisuudessa oli paikalla noin 40 henkilöä. Tilaisuudessa ihmiset jakautuivat 5-6 hengen pienryhmiin. Pienryhmissä oli tarkoitus pohtia eri näkökulmista opiskeluun liittyviä kysymyksiä. Taustalla oli ajatus tulevasta Tampere3-yhdistymisestä. Joka ryhmälle oli annettu hieman erilainen lähestymistapa ja pohjustus aiheeseen. Näiden keskustelujen jälkeen ryhmät vielä

kertasivat toisen ryhmän kanssa esille tulleet asiat, mutta näitä kertauskeskusteluja en litteroinut enkä ota mukaan tutkimusaineistoksi, sillä ne keskittyivät lähinnä jo puhutun toistoon. En kerro tässä enempää tilaisuuden yksityiskohdista, jotta pilottialan tunnistaminen ei olisi mahdollista. Kaiken kaikkiaan sain tilaisuudesta viiden 5-6 hengen pienryhmän keskusteluaineiston. Litteroitua aineistoa keskusteluista kertyi 58 sivua. Litteroidusta materiaalista ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä.

Toinen aineistonkeruuvaihe sijoittui keväälle 2016. Koin tarvitsevani vielä keskustelujen lisäksi toisen aineiston, jossa pystyisin tarkentamaan aineistoa tutkimusaiheeni kannalta olennaisimpiin kohtiin. Haastattelupyyntöni (liite 1) lähetettiin saman pilottialan ohjausryhmälle, jossa on mukana alan johto, henkilökuntaa sekä opiskelijaedustajia. Toivoin saavani kaikista henkilöstöryhmistä haastattelut, mutta valitettavasti muistutuspyynnöistä huolimatta opiskelijaedustus haastatteluihin jäi saamatta. Tein yhteensä viisi haastattelua. Niistä kertyi litteroitua aineistoa 37 sivua. Mukana oli kaikkien kolmen korkeakoulun henkilökuntaa: Tampereen yliopistosta ja Tampereen teknillisestä yliopistosta kaksi henkilöä ja Tampereen ammattikorkeakoulusta yksi. Halusin haastattelussa kysyä melko rajattuja kysymyksiä, enkä esimerkiksi tehdä avointa teemahaastattelua. Päädyin tällaiseen ratkaisuun siksi, että olin perehtynyt jo syvällisesti teoreettiseen taustaan ja minulle oli suhteellisen selvää, mistä teemoista halusin saada lisätietoa hyvin avoimeen keskusteluaineistoon verrattuna. Alasuutari (2011, 268–270) toteaa, että myös laadullisessa tutkimuksessa on pitkälti kyse hypoteesien testaamisesta. Omassa tutkimusprosessissani tämä hypoteesien testaaminen näkyy tässä vaiheessa. Operationalisoin haastattelukysymykseni siten, että saan Alasuutaria (2011, 269) lainatakseni ”lisävalaistusta pohdittavaan ilmiöön”. Informanteilla eli tässä tapauksessa haastatelluilla on runsaasti käytännön tietämystä eli ns. paikallista tietoa tutkittavasta aiheesta (emt., 269). Tällä tiedolla täydennän aiemmista tutkimuksista ja teoreettisesta viitekehystä noussutta tietoa. Kuten Alasuutari (emt.) toteaa, informanttien puheet sekä *täydentävät* että *ovat* osa ilmiötä, ne tuovat esiin ilmiön ymmärrystä kyseisen kulttuurin piirissä. Omassa tutkimuksessani tämä näkyy siten, että koko tutkimuksen kohderyhmä on hyvin vahvasti tekemisissä osaamisperustaisuuden kanssa joko opettamisen, opetussuunnittelun tai johtamisen kautta.

Fenomenografisen otteen mukaisesti kehotin haastateltavaa kertomaan aina omin sanoin, omin näkemyksin ja kokemuksin ja muutenkin vapaasti eli haastatteluja voisi sanoa avoimella otteella tehdyiksi. Haastattelurunkoni (liite 2) oli melko strukturoitu eli esitin tarkkoja kysymyksiä, joskin ne olivat suhteellisen laajoja. Toki vastauksen pituus riippui paljon haastateltavasta. Haastattelukysymykset nousivat aina jostakin tutkimuksellisesti tärkeästä teemasta, ja haastattelusta riippuen eri osa-alueet ja kysymykset painoutuivat eri tavalla ja joistakin asioista keskusteltiin pidempään. Minulla oli myös mietittynä etukäteen ohjaavia ja tarkentavia kysymyksiä. Jälkeenpäin

ajateltuna olisin kenties voinut lähettää kysymykset jo etukäteen haastateltaville, niin olisin saattanut saada vielä nykyistä syvällisemmän aineiston. Toisaalta koen, että haastateltavat olivat enimmäkseen erittäin hyvin mukana kysymyksissä ja saivat sanottua haluamansa asiat.

Haastattelujen tarkoituksena oli erityisesti pyrkiä selvittämään haastateltavien suhdetta osaamiskäsityksiin ja osaamisperustaisuuteen. En esittänyt suoria kysymyksiä osaamisperustaisuudesta, enkä tarkoituksellisesti oikeastaan edes maininnut koko termiä haastatteluissa. Haastattelun kysymykset onkin operationalisoitu niin, että saan tietoa tutkittavasta ilmiöstä pitäytymällä hyvin konkreettisella tasolla tai esittämättä suoria kysymyksiä itse ilmiöstä tai käsitteistä. Alasuutari (2011, 269) toteaa yhteiskuntatutkijan tehtäväksi tutkia informanttien esiin tuomia ”puheita, tilanteita tai tulkintoja eksplikoidakseen ne yhteiskunnalliset tai kulttuuriset ennakkoehdot, joiden puitteissa praktinen toiminta on mahdollista”.

Haastattelun saatekirje ja haastattelukysymykset ovat liitteinä (1 ja 2) raportin lopussa.

4.4 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Laadullisen analyysin menetelmiin kuuluu havaintojen pelkistäminen makrotasolle, niin sanotusti luokittelu tai teemoittaminen aiheen kannalta järkeviin yleistyksiin. Tällöin aineisto pelkistetään tekstin olennaisimpiin asioihin ja pyritään tavoittamaan sen tärkeimmät merkitykset (Moilanen & Rähkä 2010). Lähestyn aineistoani teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysteni kautta. En pyri muodostamaan aineiston pohjalta uusia käsitteitä tai teorioita, vaan käytän analyysissä ja tuloksissa valmiita, ilmiöstä jo tiedettyjä termejä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2003). Teoreettinen viitekehykseni ei kuitenkaan ole pelkistettävissä yhdeksi malliksi tai kaavioksi, vaan muodostuu erilaisista, toisiaan täydentävistä teoreettisista näkökulmista. Eskola (2010) kutsuu tällaista lähestymistapaa ilmiöpohjaiseksi, jolloin erilaiset teoriat toimivat ”eräänlaisina silmälaseina”, joiden läpi aineistoa tarkastellaan. Laadullisessa analyysissä yksittäisiä havaintoja aineistosta (sitaatteja) voidaan käyttää tukemaan tai rikastuttamaan aineistosta tehtyjä pelkistyksiä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaisista havainnoista eli ”johtolangoista” tehdään merkitystulkintoja eli ”ratkaistaan mysteeriä”. Tällöin tulee tärkeäksi erottaa toisistaan muuten vain kiinnostava havainto ja tutkimuksen kannalta olennainen havainto. Alasuutari puhuu myös siitä, että aineistosta tulisi löytää paradokseja, epäjohdonmukaisia asioita. Niiden avulla päästään esittämään *miksi*-kysymyksiä ja ratkaisemaan niitä. (Alasuutari, 2011.) Oletan, että osaamisperustaisuus ja siihen kytkeytyvät seikat ovat monimerkityksellisiä, jolloin aineistosta löytynee Alasuutarin kuvaamia epäjohdonmukaisuuksia. Peilaamalla aineistoa teoriaan ja muihin

tutkimuksiin löytyy varmasti kiinnostavia paradokseja. Tällaisia vihjeitä näistä kohdista voivat olla esimerkiksi hiljaisuuksien löytäminen, aineiston sisäiset ristiriidat, vallitsevat käsitykset tai normatiiviset julkilausumat (Alasuutari, 2011).

Tutkimusaineistossani on syytä ottaa huomioon sen kaksitasoisuus. Analysoitavana on yksilöhaastatteluja ja ryhmäkeskusteluja. Alasuutari (2011) muistuttaakin, että tällaisten aineistojen eroavaisuudet tulee huomioida. Yksilöhaastattelu poikkeaa paljon luonnollisesta ryhmäkeskustelusta vuorovaikutustilanteena. Yksilöhaastatteluissa keskitytään yleensä enemmän henkilön omiin ajatuksiin ja kokemuksiin, kun taas ryhmätilanteessa henkilökohtaiset näkemykset saattavat suodattua pois konsensuksen alta. Alasuutari esittää yhdeksi kvalitatiivisen haastatteluaineiston tulkintaa helpottavaksi kysymykseksi: mitä ihmiset kertovat, kun he ”avautuvat”? Haastatteluaineiston syventäjänä ryhmäkeskustelu tuo parhaassa tapauksessa esiin tällaisia ”avautumisen” kohtia. Alasuutarin kuvaamia apukysymyksiä esittämällä pyrin pääsemään puhutun taakse. Ajattelen, että haastattelu- ja keskusteluaineistoni täydentävät toisiaan. Haastattelujen kautta on mahdollista löytää syvällisiä merkityksenantoja ilmiölle, jota keskusteluaineisto täydentää esimerkiksi erilaisten puhetapojen avulla. Lisäksi eroja tuottaa se, että haastattelut on toteutettu pilottialan johdolle, kun keskusteluaineisto pitää sisällään laajemman skaalan henkilöstöä ja opiskelijaedustajia.

Analyysivaiheessa on muistettava, että aineistoa tarkastellaan aina ”tietyssä tilanteessa tuotettuna puheena”. (Alasuutari, 2011, 151–156.) Tässä tutkielmassa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että Tampere3-hanke tulee ottaa huomioon suurena taustavaikuttajana, kun tulkitaan ihmisten puhetta. Hankkeen aiheuttama epävarmuus näkyy ihmisten puheessa huolena ja epäilyksinä. Toisekseen, monet henkilökunnan edustajista ovat täysin vieraita toisilleen. Aineistossani tulee myös huomioida se, että se kuvaa vain kahdessa erilaisessa tilanteessa (suunnitteluun ja ideointiin keskittyvässä työpajassa ja virallisemmissä haastatteluissa) tuotettuja ajatuksia, eikä niinkään mitään vedenpitävää suunnitelmaa tai varmoja faktoja. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote tarkoittaa tutkimuksessani muun muassa sitä, että analyysiksi ei riitä pelkkä aineiston teemoittelun tai luokittelun kuvaus, vaan siitä pitää edetä tulkintaan (ks. esim. Moilanen & Rähä 2010; Tuomi & Sarajärvi 2003). Tulkintavaiheessa muodostetaan perusteltuja ja tiedostettuja päätelmiä, jotka sitten kytketään laajempaan näkökulmaan teoreettisen viitekehyksen avulla.

Aineiston analyysimenetelmänä käytin teoriasidonnaista sisällönanalyysia (ks. esim. Eskola 2010; Tuomi & Sarajärvi 2003). Laadullisen sisällönanalyysin toteuttaminen on historian saatossa muuttanut muotoaan. Alun perin siinä oli kyse lähinnä julkilausuttujen sisältöjen luokittelusta määrällisesti ja systemaattisesti. Ajan myötä sisällönanalyysi on kuitenkin laajentunut koskemaan myös aineistosta löytyviä piiloisia merkityksiä (mistä teksti oikeasti kertoo, teemat, abstraktiot jne.).

(Graneheim & Lundman 2003.) Tässä analyysitavassa teoria toimii apuna ja ohjaajana, mutta aiempaa teoriaa ei ole niinkään tarkoitus testata vaan kehitellä eteenpäin ja tehdä uusia avauksia. Alkuvaiheessa analyysi etenee aineistolähtöisesti, mutta loppua kohden tuodaan teoria mukaan ohjaavaksi ajatukseksi. Kuten jo todettua, pelkkä sisällönanalyysi ei riitä tutkimuksen tuloksiksi, vaan sen oheen vaaditaan myös tulkintaa ja johtopäätösten tekemistä. Sisällönanalyysin tieteellisen reliabiliteetin vahvistamiseksi tutkijat tukeutuvat usein siihen, että havaintoja ja tulkintoja peilataan mahdollisimman suoraan teoriaan. Näin on mahdollista lisätä tutkimuksen systemaattisuutta ja järjestelmällisyyttä (ks. esim. Pisarik, Rowell & Currie 2012). Pisarik ym. (emt.) ovat käyttäneet työhön liittyviä haaveita ja ammatillista itsetuntoa käsittelevässä tutkimuksessaan sisällönanalyysia samaan tapaan kuin tässä tutkimuksessa on käytetty. He perustelevat valintaansa nimenomaan sillä, että heidän tutkimuskysymyksensä pohjaavat tiettyihin, jo olemassa oleviin urakehitysteorioihin. Tällöin laadullinen sisällönanalyysi saa ”oikeutuksensa” aiemmista tutkimuksista ja teorioista. Myös tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ja aineistosta tehdyt tulkinnat perustuvat aiempiin teorioihin.

Analyysini yksikköinä ovat ajatuskokonaisuudet. Etenkään keskusteluaineistossa pelkkä yhden, irrallisen puheenvuoron analysointi ei olisi mielekäästä tilanteen voimakkaan vuorovaikutteisuuden vuoksi. Keskustelutilanteesta yhdeksi ajatuskokonaisuudeksi onkin saattanut päätyä monen puheenvuoron mittainen keskustelu jonkin tietyn (ensimmäisessä analyysivaiheessa teemoitellun) aiheen tiimoilta. Tästä alkuperäisestä ajatuskokonaisuudesta on sitten muodostunut useampi pelkistetty ilmaus. Tämä tarkoittaa sitä, että alkuperäisiä ajatuskokonaisuuksia on määrällisesti vähemmän kuin niistä pelkistettyjä ilmauksia. Aineiston analyysi eteni yksinkertaistettuna seuraavasti: lähiluku, aineistolähtöinen teemoittelu, teoriaohjaava käsitteellistäminen ja päätelmien muodostaminen. Aloitin analyysin lukemalla litteraatit (yhteensä 95 sivua) läpi tehden samalla huomioita ja muistiinpanoja. Seuraavassa lukuvaiheessa teemoittelin havaintoja järjestämällä tekstiä uudelleen tyhjään asiakirjaan. Minulla oli jo tässä vaiheessa hyvä teoreettinen käsitys tutkimusaiheesta, joten se on taatusti ohjannut lukemistani ja havaintojani. Teemoitteluvaiheessa järjestin aineistoa uudelleen ajatuskokonaisuuksittain saadakseni selkeyttä siihen, löytyykö aineistosta tutkimusongelmaani vastaavia teemoja. Muodostin aluksi 10 erilaista teema-aluetta hyvin aineistolähtöisesti. Tällaisia olivat muassa *työelämän tarpeet, osaaminen, ohjaus ja yksilöllistäminen, pedagogiikka, muutos opettajuudessa*. Luonnollisesti osa aineistosta karsiutui kokonaan pois tämän vaiheen loppuun ja tästä eteenpäin pitäydyin vain tutkimuskysymyksen kanssa linjassa olevissa teemoissa. Tein tätä vaihetta Eskolan (2010) kuvaamat teoreettiset silmälasit päässä eli luin aineistoa läpi teoreettinen viitekehys koko ajan mielessäni ja karsin pois kaiken epäolellaisen. Tämän vaiheen jälkeen karsittu aineisto sisälsi ainoastaan

tutkimuskysymysteni kannalta olennaiset asiat, ja ajatuskokonaisuuksia muodostui yhteensä 118 kappaletta.

Seuraavaksi loin ajatuskokonaisuuksista pelkistyksiä. Laadullisessa sisällönanalyysissä on tapana, että samaa ryhmää kuvaavat ajatuskokonaisuudet pelkistetään luokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112). Pelkistettyjä ilmauksia ajatuskokonaisuuksista muodostui yhteensä 175 kpl. Minun oli alkuperäisen suunnitelman mukaan tarkoitus muodostaa analyysin tulosten kuvailu teorian pohjalta kolmijakoisesti. Yritettyäni sitä suoraan ajatuskokonaisuuksien pohjalta, totesin että ratkaisu ei ole missään mielessä järkevä vielä tässä vaiheessa liiallisten päällekkäisyyksien takia. Sisällönanalyysia ei tässä tapauksessa voinut toteuttaa aivan niin suoraviivaisesti, vaan se vaati vielä yhden aineistolähtöisemmän kierroksen (luku 5). Luvussa 6 kuitenkin palaan teoriaohjaavaan lähestymistapaan ja nivon tulkinnat yhteen teorian avulla.

5 HAVAINNOT TEEMOITTAIN

Tässä luvussa kuvaan havaintoja teemojen kautta, en vielä teoreettisen viitekehyksen. Jokainen alaluku on oma teemansa. Kaikki teemat ovat merkityksellisiä teorian ja tutkimuskysymysten kannalta, mutta sidon teoreettisen viitekehyksen tuloksiin vasta seuraavassa luvussa (6). Voisikin sanoa, että tässä tutkielmassa on tavallaan kaksi tuloslukua. Ensiksi tämä, ilman tulkintoja tehty ja hyvin vahvasti aineistoon nojaava ja toiseksi seuraava luku, jossa tehdään tulkinnat teoriaan nojaten. Olen tehnyt tarkoituksellisen valinnan pitkien sitaattien pois jättämisestä. Nämä sitaatit ovat pro gradu -tutkielmille tyypillisiä ja parhaassa tapauksessa ne varmasti syventävätkin aineiston kuvailua. Itse en kuitenkaan kokenut, että ne toisivat tähän työhön lisäarvoa, vaan pikemminkin toistoa. Lisäksi pitkät sitaatit saattaisivat aiheuttaa tutkittavien anonymiteetin kannalta haasteellisia tilanteita.

5.1 Toimijuus (opettaja ja opiskelija)

KUVIO 1. Toimijuus.

Toimijuus opiskelijan näkökulmasta

- Aktiivinen, vastuullinen, oma-aloitteinen opiskelija.
- Vastuu opiskelusta opiskelijalla itsellään.
- Oppiminen opiskelijasta itsestään lähtevää, osaamisesta lähtevää, työelämälähtöistä.
- Haaste: ohjauksen kasvava tarve, kyvyttömyys tehdä valintoja.

Toimijuus opettajan näkökulmasta

- Fasilitoija, rooli muuttuu aiemmasta, opettaja pois estradilta.
- Vastuu opiskelusta siirtyy pois opettajalta.
- Opetus ei opettajalähtöistä, ei niin substanssisidonnaista kuin aiemmin, työelämälähtöistä.
- Opettajan ammatillisen identiteetin muutos.

Aineistossa puhuttiin paljon opiskelijan itsenäisyydestä ja vastuusta, mutta toisaalta korostettiin valinnanvapautta ja opiskelijalähtöisyyttä. Tässä ulottuvuudessa nähtiin, että opetuksessa ja opinnoissa kaikki lähtee ”opiskelijan omista lähtökohdista”. Tämä teema näyttäytyi puheessa

opiskelijan aktiivisuuden korostamisena ja vastavuoroisesti opettajan roolin muuttumisena perinteisestä luennoimisesta enemmän fasilitaattoriksi. Tätä kuvattiin esimerkiksi toteamalla, että ”opettajälähtöisestä pedagogiikasta” halutaan siirtyä kohti ”opiskelija- ja osaamislähtöistä pedagogiikkaa”, jolloin opettajan tulee ”siirtyä sivuun estradilta”. Uusi opettajuus vaatii ”tietynlaista persoonallisuutta” ja asemasta irti päästämistä. Lisäksi puheessa toistui näkemys, jonka mukaan opetus ei ole enää niin substanssisidonnaista kuin aiemmin, vaan opettajan on osattava paljon muutakin. Opettajan tulee olla ”innovaattori, näkijä ja tekijä.”

Opintojen sisältöön liittyen nähtiin että se, mitä korkeakouluissa opetetaan, ei saa enää tulla opettajien henkilökohtaisesta tarpeesta tai erikoisosaamisesta. Sisällön on jatkossa tultava ”yhteiskunnallisesta tarpeesta, työelämästä ja opiskelijoilta”. Tuotiin myös esiin, että jonkin alan asiantuntijuus ja hyvä opettajuus ovat eri asioita. Jonkun alan asiantuntija ei välttämättä kykene antamaan uusia näkökulmia tai muuttamaan vallitsevia käytäntöjä, joita pidettiin korkeakouluopetuksen tärkeinä tehtävinä. Tässä ulottuvuudessa nähtiin siis hyvin vahvasti, että opettajan työ on muuttumassa, mutta ei suinkaan vähenemässä. Opetus tapahtuu muutenkin kuin kasvokkain ja se tuo mukanaan uusia vaatimuksia taidoille. Tulee pystyä kohtaamaan opiskelija aiempaa paremmin ja tuoda opetukseen aiempaa ohjauksellisempi näkökulma. Opettajan tehtävänä on myös ”tukea ja katsoa, että osaamistavoitteet saavutetaan”.

Oppimistilanne tulisi erään keskustelun mukaan ”kääntää niin, että opiskelija ei voi enää istua tylsistyneenä”. Tällä viitattiin siihen, että opiskelijan tulisi ottaa aktiivisempi rooli oman oppimisensa suhteen ja että opettajälähtöinen pedagogiikka on keskustelun mukaan tullut tiensä päähän. Eräs haastateltavista totesi, että opettajan pitää pystyä sopeutumaan opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin. Aineiston perusteella perinteisen opettajuuden idea onkin haastettu, ja monien opettajien ”ajatusmallin tulee muuttua”, jotta päästään toivottuun lopputulokseen. Lisäksi todettiin, että ”päivittämistä pedagogiseen osaamiseen” ja aktivoimisen kykyyn vaaditaan varmasti. Opettajan roolin muuttuminen näyttäytyi joissakin opettajakuntaa edustavien puheenvuoroissa huolena. Kysyttiin esimerkiksi ”mihin enää tarvitaan opettajia, jos oppiminen tapahtuu verkossa” ja sisältöjä integroidaan muihin aloihin. Opettajien keskuudessa huolta aiheutti myös kasvokkain tapahtuvan opetuksen väheneminen, koettiin, että opiskelija tarvitsee edelleen kohtaamista.

Opintojen henkilökohtaistaminen tarkoitti aineistossa esimerkiksi sitä, että tarjotaan mahdollisuuksia niille opiskelijoille, jotka niitä enemmän haluavat. Opiskelijälähtöisyys ei kuitenkaan tarkoittanut kaikkien tutkittavien mukaan sitä, että opiskelija voisi mielivaltaisesti tehdä mitä tahansa oppimista koskevia valintoja henkilökohtaisten mielihalujensa mukaan, vaan tarpeet tulevat ennen kaikkea opiskeltavan alan sekä työelämän tarpeista. Todettiin esimerkiksi, että oppimisen tulee olla työelämälähtöistä ja jälleen lähteä opiskelijan omasta tavoitteenasettelusta.

Lähtökohta kaikessa tekemisessä pitää olla se, että se on ”opiskelijalle hyödyllistä”. Haastateltavien mukaan tavoitteena on luoda iso ”osaamisraami”, jonka puitteissa opiskelija voi miettiä omaa polkuaan. Vaikka opinnot olisivatkin polkumaisesti eteneviä, korostettiin, että tulee olla ”tarjolla joku menu”.

Tämä teema liittyy niin korkeakouluopiskelijan kuin -opettajankin rooleihin ja toimijuuteen. Kyseinen ulottuvuus sai runsaasti mainintoja niin haastatteluissa kuin ryhmäkeskusteluissa, ja tutkittavat olivat hyvin samanmielisiä tämän teeman sisällöistä. Opettajan roolin muutos tiedostettiin kaikissa ryhmissä ja sen tärkeyttä korostettiin erityisesti haastateltujen keskuudessa. Opetustyötä tekevät itse pohtivat sitä, millaisia vaikutuksia omaan työhön ja opiskelijoihin opettajuuden muutoksilla voi olla. Opiskelijan oman aktiivisuuden tärkeydestä oltiin hyvin samaa mieltä, joskin tiedostettiin, että todellisuudessa se ei kenties ole kaikkien kohdalla koskaan mahdollista. Toinen huomio opiskelijälähtöisyyden kohdalla on se, että se sai puheessa hyvin monenlaisia merkityksiä. Toisaalta opiskelijälähtöisyys tarkoitti tutkittavien mukaan sitä, että opiskelua koskevat valinnat ja tavoitteet lähtevät opiskelijasta itsestään, toisaalta taas korostettiin yhteiskunnan ja työelämän roolia valintojen kohdalla. Opiskelijälähtöisyys näyttäytyi Tampere3-hankkeessa siten, että yhdistymisen jälkeen saavutettavan isomman koon ajateltiin lisäävän opiskelijan valinnan mahdollisuuksia ja ylipäättään koko ”systemin joustavuutta”. Voisi siis todeta, että aktiivinen ja vastuuta ottava opiskelija näyttäytyi puheessa ihanteena. Samalla ymmärrettiin kuitenkin, että käytännössä tullaan tarvitsemaan huomattavia tukitoimia, jotta tällaiseen tilanteeseen päästäisiin.

5.2 Ohjaus

KUVIO 2. Ohjaus

Ohjauksen merkitys

- Opiskelijan vastuun ja itsenäisyyden tukeminen.
- Opiskelujen tavoitteellisuus lisääntyy.
- Suurten valintojen tekeminen helpottuu.

Miksi ohjaus voi olla haasteellista?

- Ei riittävästi resursseja toteuttaa hyvää ohjausta.
- Sitä eivät toteuta ohjauksen ammattilaiset.

Ohjaus ja sen eri muodot olivat määrällisesti aineistossa eniten näyttäytynyt teema. Siitä puhuttiin jokaisessa keskustelussa ja haastattelussa. Erityisesti ohjaus nähtiin vastauksena opintojen yksilöllistämisen problematiikkaan ja opiskelijan itsenäisyyden parempaan tukemiseen. Kuten edellisessä kappaleessa todettua, opiskelijalta toivottiin lisää itseohjautuvuutta opiskeluvaihtojensa suhteen. Samalla ymmärrettiin, että tämä vaatii paljon muutoksia etenkin ohjauksen näkökulmasta.

Puheessa esiintyi huoli siitä, ”miten pidetään huolta niistä, jotka eivät osaa itsenäisesti ottaa vastuuta opinnoistaan”. Ohjaustapojen tulisi keskustelujen perusteella olla sellaisia, jotka tukevat itsenäisyyttä ja vastuunottoa. Opetustehtävissä toimivien suusta kuului useaan otteeseen maininta siitä, että suurin osa opiskelijoista ei kykene tekemään isoja, opiskelua koskevia valintoja itsenäisesti. Opettajan työn näkökulmasta ihmeteltiin, mistä löytyy aikaa ja resursseja yksilöllisen HOPS-ohjauksen tekemiseen. Toisaalta karhunpalveluksena näyttäytyi ohjaamisen säilyttäminen vertaisten kontolle, ja opiskelijatuutorointia pidettiin opintojenohjauksellisessa mielessä erittäin huonona vaihtoehtona. Tutkittavat kokivat, että nykyistä paremmin toteutetun HOPS-ohjauksen avulla opiskelijat voisivat opiskella asioita, joita he itse kokevat tulevaisuudessa tarvitsevansa eniten (vrt. edellisen alaluvun opiskelijälähtöisyys). Aineiston mukaan opiskelujen tavoitteellisuus lisääntyisi ohjauksen kautta huomattavasti. Osaamistavoitteisiin liittyen nähtiin, että aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) olisi jatkossa erittäin tärkeää. Koettiin, että AHOTointi antaisi mahdollisuuden juurikin opintojen yksilöllistämiseksi, sillä sen avulla saadaan selville jo osaavat ja toisaalta tukea tarvitsevat opiskelijat. AHOToinnin kohdalla kuitenkin todettiin, että osaamisen testaustapojen puuttuminen on ongelma.

Koettiin, että opiskelijaa täytyy tukea suurissa valinnoissa nykyistä paremmin. Nähtiin, että ”ohjauksen tulee olla jatkuvaa tuuppimista”. Puheessa tuotiin esiin, että eri alojen välillä on suuria eroja siinä, kuinka hyvin opiskelija tietää ”mihin hän on menossa”. Selkeästi tuotiin esiin, että joillakin aloilla on vaikeampi löytää omaa ammatillista suuntaa kuin toisilla. Ehdotettiin ”esimerkkiputkia”, jotka konkretisoisivat ja täten helpottaisivat opiskelijan valintojen tekemistä. Opintojen tavoitteellisuuden kehittäminen nähtiin monesta eri näkökulmasta, tehtiin esimerkiksi eroa lähtötason testaamisen ja ohjauskeskustelun välille. Ohjauskeskustelussa tulisi erään haastateltavan mukaan keskustella esimerkiksi ”oppimisstrategiasta ja avata mahdollisuuksia opiskelijalle”.

Opintojen ohjaus nähtiin niin merkityksellisenä toimintana, että sitä hoitamassa tulisi olla ”pedagogeja”, jotka tukevat opiskelijan polkua, eivätkä ole ”byrokraatteja”. Opintojen ohjaajan pitäisi kyetä hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia, opiskelijoiden opintopolkuja. Ohjauksen tulisi olla jatkuva prosessi, ei pelkästään ensimmäisenä vuonna tapahtuva alan opettajan toimesta vedetty HOPS-kurssi. Nähtiin siis, että pelkkä ohjaaminen ilman hallinnollisia tehtäviä olisi tärkeä

kokonaisuus, jota ei sitoutuneesti hoida korkeakoulutuksessa tällä hetkellä kukaan. Suuret opiskelijamassat nähtiin ongelmallisina yksilöllisen ohjauksen toteuttamisen näkökulmasta. Yksi ratkaisu voisi erään keskustelun mukaan olla paremman palautesysteemin kehittäminen, jolloin opiskelijan olisi helpompi hahmottaa, mitä hän tarvitsee ja millaisia valintoja hänen kannattaisi tehdä jatkossa.

Ohjauksen näkökulma oli eniten keskusteltu aihe, mutta sen suhteen oltiin melko saman mielisiä. Ohjauksen problematiikka ja sen lisäämisen tarve tiedostettiin aineistossa kauttaaltaan. Ohjaus näyttäytyi puheessa tärkeänä osana korkeakouluopintoja.

5.3 Osaamista vai oppimista?

KUVIO 3. Osaaminen

Osaamistavoitteet

- Osaamistavoitteiden määrittely on tärkeää, ei kuitenkaan välttämättä liian tarkka rajaaminen.
- Osaamistavoitteiden perusteella syntyy oppiminen.
- Opettajan rooli on merkittävä osaamisen ja lähtötason tunnistamisessa.
- Opiskelijan päämäärän avulla helpompi asettaa osaamistavoitteet.

Osaaminen

- Osaamisen oltava autenttista, työelämälähtöistä.
- Osaamisen todentaminen tehtävä helpommaksi.
- Onko osaamisen arviointi prosessin vai lopputuloksen arviointia?

Tämä teema liittyy vahvasti itse osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan eli siihen, miten osaamisesta ja muista osaamisperustaisuuteen liittyvistä ulottuvuuksista puhuttiin aineistossa. Monissa puheenvuoroissa painotettiin osaamistavoitteiden pohtimisen tärkeyttä opetussuunnittelua tehtäessä. (Opetussuunnittelu sanana aiheutti mielenkiintoista ristiriitaa: osa tutkittavista vältti sen käyttöä puheessa tietoisesti.) Eräs haastateltava pohti, hukataanko resursseja siihen, että ”tahkotaan tiettyjä perusasioita, jotka ovat jo kaikilla hallussa”. Osaamistavoitteiden avulla olisi helpompi jo ennalta nähdä, ovatko tavoitteet kaikilla jo hallussa.

Todettiin myös, että Tampere3-hankkeessa osaamislähtöisen opetussuunnitelman tekeminen on korkeammalla tavoitetasolla kuin se on aiemmin ollut mukana olevissa korkeakouluissa. Opetussuunnittelun kohdalla tuotiin suoraviivaisesti esiin, että ensin tulee määritellä

osaamistavoitteet ja sitten ”oppimisen sisällöt”. Eli opetuksen ja oppimisen sisällöt määritettäisiin tässä tapauksessa osaamistavoitteiden kautta. Tässä yhteydessä korostettiin moneen otteeseen sitä, että osaamistarpeiden on luonnollisesti lähdettävä ”oikeista tarpeista”. Todettiinpa jopa, että ilman osaamistavoitteiden määrittelyä opetussuunnittelusta tulee ”mahdotonta”.

Tutkittavat toivat esiin, että osaamistavoitteiden tulisi olla helposti mitattavissa. Lisäksi keskusteluissa ilmaistiin, että mitä tarkemmiksi oppimisen tavoitteet kyetään määrittämään, sitä paremmin se edistää oppimista. Toisaalta eräässä vastauksessa tuotiin esiin, että liian tarkka osaamistavoitteiden määrittely on rajoittavaa tulevaisuuden kannalta, sillä silloin ei enää ”oikeasti vastata siihen, mitä tapahtuu ja miten maailma muuttuu”. Tarkasti rajattuja tai ei, nähtiin, että osaamistavoitteet ovat yhtä kuin oppiminen ja että näihin osaamistavoitteisiin voi päästä monia eri reittejä pitkin. Useissa keskusteluissa osaamiskuvausten tarkkuutta pidettiin tärkeänä siksi, että silloin opiskelijan on helpompi hankkia osaamista mistä lähteestä tahansa. Ylipäättään oppimispolkujen monimuotoisuutta korostettiin aineistossa. Todettiin, että ”oppimispolkua on alettava tarkastelemaan väljemmin”.

Osaamistavoitteisiin liittyen ilmaistiin myös, että riittää, kun ”todentaa” osaamisensa jollakin tavalla. Mainittiin esimerkiksi, että osaaminen voitaisiin hyvin todentaa näyttökokeen kaltaisella oppimisenäytteellä. Toisaalta ryhmäkeskusteluissa tuotiin esiin, että vielä ei ole olemassa mallia näyttökokeen kaltaiselle todentamiselle. Osaamisen testauksen avulla olisi helppoa saada selville, ketkä esimerkiksi vaativat tukea opinnoissa. Kurssimuotoista opiskelua pidettiin tasapäistävänä ja opiskelijalähtöisen oppimisen vastakohtana. Nähtiin, että joidenkin opiskelijoiden yksinkertaisesti täytyy vain tehdä enemmän työtä kuin toisten päästäkseen samaan lopputulokseen (osaamistavoitteeseen). Toisaalta joidenkin opettajien puheenvuoroissa esiintyi huoli kurssien poistumisesta kokonaan. Tällöin kurssi nähtiin paikkana, jossa kohdataan muita ihmisiä ja harjoitellaan muitakin asioita kuin niitä, mitä kurssien osaamistavoitteissa kuvataan.

Koko opetussuunnitelman tasolla koettiin, että jokaisen opiskelijat tulee ”osata tietyt perusasiat”, mutta mietinnän paikka on siinä, mihin ”rima asetetaan” osaamistavoitteiden suhteen. Opettajan roolin muutos korostuu erityisesti tässä teemassa, sillä enää ei ole mahdollista opettaa ”pitämällä asiantuntijaluento, johon kuka tahansa pystyy”, vaan opiskelijat tulee kohdata ja tunnistaa tuen tarve sekä pitää ”raiteilla” ja matkalla kohti osaamistavoitteita.

Osaamistavoitteisiin perustuva ajattelu näkyi myös siinä, että luokkahuonetta ei enää pidetty parhaana mahdollisena oppimisympäristönä. Itse asiassa nähtiin, että mikä tahansa muu kuin luokkahuone on sopiva paikka oppia. Monissa puheenvuoroissa korostettiin, että oppimisen tulee olla työelämäkeskeistä ja oikeastaan mitä kauemmaksi yliopistosta päästään, sitä parempi. Tällöin oppimisesta (ja samalla myös arvioinnista) tulee ”autenttista”. Autenttisten tilanteiden nähtiin

herättävän ”oppimisen halua”. Yliopisto vain ”simuloi” todellisia tilanteita. Oppiminen voisi olla ”mitä tahansa tekemistä, johon pystytään tavoitteellisesti ymppäämään alan oppimista”. Oppimisen voisi integroida työelämä- tai tutkimusprojekteihin, jotka sekä saavat opiskelijat motivoitumaan että opettavat tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä taitoja. Todettiin, että koulutuksen aikana on tarkoitus oppia työtä varten. Nähtiin myös, että ”esimerkkivideoiden katselu ei kerro osaako tehdä jotakin käytännössä”.

Kunnon osaaminen ei synny kokeilemalla jatkuvasti uutta, vaan oppimisen tulisi olla pitkäjänteistä. Projektien kohdalla nähtiin, että niihin voi ”ympätä” oppimistavoitteet samaan tapaan kuin muuhunkin opetukseen. Projekteissa tai hankkeissa mukana oleminen mahdollistaisi aiempaa paremmin opintojen yksilöimisen. Projektiperustaisen oppimisen todettiin tarjoavan haastetta sekä edistyneille että heikommille opiskelijoille. Teemakursseja pidettiin tärkeinä. Teemakursseihin liittyen nähtiin, että oppimisessa tärkeintä on prosessi, jonka aikana oppii paljon muutakin kuin itse osaamistavoitteet. Haastateltavien mukaan tietyt osaamistavoitteet on määritettävä kullakin alalla, mutta aivan yhtä tärkeää on hankkia ”matkan varrella muita taitoja”. Pohdittiin myös, että pelkkä tehtävien tekeminen luokassa ei ole kovin kehittävää osaamisen ja oppimisen näkökulmasta.

Tutkittavien mukaan joitakin näkemyseroja on aiheutunut korkeakoulujen välillä siitä, kuinka paljon opetuksessa on syytä integroida itse alan substanssin opetusta muuhun opetukseen. Toisaalta keskusteluissa esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen integrointia oman ammattialan opintoihin pidettiin pelkästään hyödyllisenä. Tampereen yliopiston edustajien puheenvuoroissa tuotiin esiin, että on tärkeää sitoa osaaminen myös ”teoreettiseen ja tieteelliseen osaamiseen”.

Ihaneopiskelijalla on näkemys omista tavoitteistaan ja päämäärästään opiskelun suhteen. Tämän näkemyksen avulla on helppo asettaa oppimistavoitteet ja kartoittaa oppijan lähtötaso. Nähtiin, että oppiminen ei tapahdu automaattisesti vaan edellyttää tavoitteiden asettamista ja visiota, jota kohti kulkea. Tuotiin esiin, että jo HOPSia laadittaessa voitaisiin ottaa opiskelijan lähtötaso huomioon. Nykysysteemi sai kritiikkiä siitä, että se olettaa opiskelijan osaavan, kun hän tekee ”tietyt hommat”. Tulisi hyväksyä se, että päästäkseen samaan lopputulokseen toiset joutuvat näkemään enemmän vaivaa kuin toiset. ”Ei tule arvioida sitä, kuinka paljon opiskelija on tehnyt työtä, vaan sitä, mitä hän osaa.” Arviointiin liittyen nähtiin, että esimerkiksi tentti testaa muistia eikä ”osaamista”. Toinen huomio arvioinnin osalta oli se, että arvioinnin tulisi olla koko oppimisprosessin aikana tapahtuvaa, ei vain lopuksi. Eräs haastateltava toi esiin, että laajempien kokonaisuuksien arviointi tekee näkyväksi koko oppimisprosessin.

Tämä teema sai paljon mainintoja aineistossa. Kuten yllä olevasta kuvauksesta näkyy, teema oli erityisen monimerkityksellinen. Osaamisperustaisuuden elementit oli sisäistetty hyvin ja esimerkiksi osaamistavoitteista puhuttiin asiantuntevasti eri yhteyksissä. Toisaalta osaamistavoitteet

näyttäytyivät osin ristiriitaisesti. Ajateltiin esimerkiksi, että mitä tarkemmin osaamistavoitteet kyetään määrittämään, sitä parempi. Toisessa puheenvuorossa taas nähtiin liian tarkan rajaamisen haittapuolek. Toinen kiinnostava huomio osaamisperustaisuuteen liittyen on se, että yhtäältä korostettiin osaamisen todentamisen merkitystä ja sitä, että kaikkien ei tarvitse nähdä samaa vaivaa päästäkseen tiettyyn lopputulokseen. Toisaalta taas koettiin esimerkiksi arvioinnin suhteen, että pitkäkestoinen arviointi tekee koko oppimisprosessin näkyväksi. Herää kysymys siitä, miten oppimisprosessia voidaan arvioida pitkäjänteisesti, jos samalla osaamisen todentaminen vaikkapa pelkällä näyttökokeella on mahdollista?

5.4 Työelämän tarpeet

KUVIO 4. Työelämä

Työelämä ja opinnot

- Työelämätaitojen määrittäminen hankalaa.
- Opiskelijoiden valmistaminen työelämää varten.
- Saman osaamisen voi hankkia työssä tai koulutuksessa.
- Työelämätaidoissa eroja organisaatioiden välillä.

Tämä teema sai myös monenlaisia merkityksiä. Työelämästä puhuttaessa tuotiin esiin, että koulutuksessa ”ei ymmärretä riittävästi, mitä työelämässä tarvitaan”. Todettiin myös, että työelämätaitojen määrittäminen on vaikeaa, sillä ne muuttuvat niin nopeasti. Useissa keskusteluissa nähtiin, että opiskelijoita tulee valmentaa ”todelliseen” työelämään jo opiskelujen aikana. Geneeriset, siirrettävät taidot nähtiin välineenä, jonka avulla työelämään saadaan muuttajia ja kehittäjiä.

Haastateltavat totesivat järjestäen, että työelämän tarpeet ovat lähtökohta opintojen suunnittelulle, vaikkakaan näitä tarpeita ei ehkä ymmärretä koulutuksen puolella riittävässä määrin. Tuotiin esiin, että työelämästä tuleva viesti ei painota niin paljon teoreettista alan tietämystä kuin yleisiä valmiuksia ja kykyä mukautua ja oppia uutta. Yleisiä taitoja pidettiin substanssiosaamisen rinnalla tärkeinä työelämätaitoina, jotka yhdistävät niin akateemista maailmaa kuin työelämääkin. Ylipäätään nähtiin, että taitoihin ja tekemiseen tulisi laittaa enemmän painoarvoa opetuksessa sekä integroida erilaisia taitoja keskenään. Työelämässäkin täytyy osata tehdä monenlaisia asioita samaan aikaan. Töissä olemista, opiskelua tai oppimista ei tulisi asettaa vastakkain. Saman osaamisen voi hankkia yhtä lailla työssä kuin koulun penkillä, jolloin näiden osapuolten välille tarvitaan enemmän yhteistyötä, ei erottelua. Tämä näkemys on verrattavissa siihen, että osaamisen voi hankkia monesta

eri lähteestä ja todentaa myöhemmin, jolloin kaikkien ei tarvitse käydä kaikki kurssit päästäkseen johonkin osaamistavoitteeseen.

Tutkittavat näkivät suuria eroja kolmen eri korkeakoulun lähtökohdissa. Teknillistä yliopistoa ja ammattikorkeakoulua pidettiin työelämälähtöisinä ja oppimistavoitteiltaan suoraviivaisempina kuin teoreettisempaa yliopistoa. Tällöin TTY:n ja TAMKin työelämätaidot näyttäytyivät myös suoraviivaisempina. Tässä yhteydessä vertailtiin esimerkiksi TAMKin ammatillisia tutkintoja ja niissä vaadittavaa osaamista sekä yliopisto-opintojen tuottamia yleisiä akateemisia valmiuksia. Opiskelijälähtöisyyttä korostaen todettiin, että vaadittavat työelämätaidot ”riippuvat opiskelijasta ja hänen tarpeistaan”. Lisäksi tutkimustyö ja muu työelämä koettiin useissa keskusteluissa erillisinä ”polkuina”, joilla vaaditaan erilaista osaamista. Esimerkiksi ”työelämätaidot” nähtiin osin erillisinä jatkotutkintoon vaadittavista taidoista.

Työelämätaidot näyttäytyivät aineistossa tärkeänä ja liian vähän ymmärrettynä kokonaisuutena. Työelämätaitojen määrittäminen tuntuu kuitenkin hankalalta. Tunnustettiin myös se, että eri korkeakouluilla on erilaisia tarpeita sen suhteen, mitä ovat työelämätaidot. Kaiken kaikkiaan rajoja opiskelun ja työelämän välillä tulisi tämän teeman näkemysten mukaisesti kaataa.

5.5 Identiteetti

KUVIO 5. Identiteetti.

Osallisuuden kokeminen

- Opintojen merkityksellisyyden kokemus.
- Moniammatilliset opiskeluryhmät.

Identiteetti

- Ammatillisen identiteetin kehittyminen jo opintojen aikana.
- Opiskelijat vahvemmin osaksi akateemista yhteisöä.
- Pois siitä, että opettaja joutuu motivoimaan opiskelijaa.

Edellisissä alaluvuissa on joiltakin osin sivuttu tähän teemaan liittyviä asioita, mutta halusin muodostaa identiteetille oman alalukunsa, sillä siitä puhuttiin aineistossa paljon. Erityisesti opetustyötä tekevät korostivat useaan otteeseen opiskelijan ”oman jutun” löytämisen tärkeyttä. Tämä teema kuvailee erityisesti niitä tekijöitä, joilla on vaikutusta opiskelijan osallisuuden

kokemukseen ja opintojen merkityksellisenä pitämiseen. Tässä teemassa korostuu yhteisöllisyys ja itsetuntemuksen tärkeys.

Nähtiin, että opintojen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvä yhteistyö muiden alojen kanssa on positiivinen asia, jota tehdä nykyistä enemmän. Koettiin kuitenkin, että yhteistyön lisääntyminen vaatii asenteellista muutosta, ”[- -] sieltä päästä ei yhteyttä oteta”. Yhteistyö muiden alojen kanssa ja projektimuotoiset kokonaisuudet nähtiin nimenomaan opiskelijoita motivoivana ja opintojen merkityksellisyyttä lisäävänä asiana. Useissa keskusteluissa puhuttiin siitä, että vaikka kurseja ei enää tulevaisuudessa olisi, niin kohtaamista tarvitaan aina juuri kiinnittymisen vuoksi. Esimerkiksi liian itsenäistä opiskelua pidettiin haitallisena vuorovaikutustaitojen ja tulevaisuuden työelämätaitojen näkökulmasta.

Eräissä kommentissa tuotiin esiin, että ”kaiken pohjana tulisi olla akateeminen tai ammatillinen identiteetti”. Valitettavana pidettiin sitä, että opiskelijat eivät tunnista omaa identiteettiään tai osaamistaan saati ole kykeneviä arvioimaan sitä suhteessa osaamistavoitteisiin. Koettiin, että hankkeet työelämän kanssa auttavat nimenomaan rakentamaan ammatillista identiteettiä. Tähän liittyen kuvattiin, että oppiminen lähtee halusta ja sisäisestä motivaatiosta. Toisaalta nykysysteemi sai kritiikkiä tasapäistämisestä, erityisen motivoituneet opiskelijat jäävät jalkoihin. Ihanneopiskelija ei odota, että ”opettaja opeta mua”, vaan on aktiivinen toimija (vrt. opiskelijalähtöisyys tai ohjaus). Samalla tuotiin esiin havaintoja siitä, että opiskelijoilla ei monesti ole ”kipinää” opintojaan kohtaan ja opettaja joutuu toimimaan motivaation herättäjänä. Tuotiin myös esiin, että opiskelija ei useinkaan ”tiedä mikä hänestä tulee isona”. Keskusteluissa pohdittiin, miten opiskelijoiden tietämystä omasta alasta voisi lisätä innostuksen kasvattamiseksi. Tuotiin esiin, että jo opiskeluihin orientoitumisen vaihe on hyvin pirstaleista ja huonosti suunniteltua. Kipinää voisi lisätä vaikkapa integroimalla ammatillisia sisältöjä opintoihin enemmän. Myös moniammatilliset opiskeluryhmät nähtiin yhtenä opiskelijoita motivoivana tekijänä. Erityisesti moniammatillista työtä tulevaisuudessa tekevien kohdalla pidettiin tärkeänä jo opintojen aikana toteutettuja yhteisiä kokonaisuuksia. Ylipäätään nähtiin, että nimenomaan opiskelijan asenteeseen voi vaikuttaa ja heitä voi opetuksen kautta ”voimaannuttaa”.

Useissa puheenvuoroissa kiinnitettiin huomiota opintojen ”visioon”. Tästä esimerkkinä kommentti, jonka mukaan opinnoilla on oltava syvempi visio, joka opettaa elämään yhdessä muiden ihmisten kanssa ja löytämään oman ammatillisen identiteetin. Tuotiin esiin, että opintojen aikana tulee syntyä käsitys itsestä oman alansa toimijana. Mainittiin esimerkiksi, että yliopisto-opiskelijasta ei tällä hetkellä tunnu, että hän on akateemisen yhteisön jäsen. Osaksi yhteisöä olisi mahdollista osallistaa yhteisöllisemmän toiminnan kautta, esimerkiksi järjestämällä konferensseja. Nähtiin siis, että opinnoilla on oltava ”suurempia” tavoitteita kuin yksikertaisiksi pilkotut osaamistavoitteet.

Vuorovaikutukseen liittyen korostettiin kasvokkain tapahtuvan opetuksen ja pienryhmien merkitystä. Elinikäisen oppimisen taitojen merkitystä pidettiin tärkeänä. Esimerkiksi omien oppimisen taitojen ja osaamisen tunnistaminen koettiin merkittävänä etuna, jota tulisi nykyisestä vahvistaa ohjauksella. Myös omaan osaamiseen luottaminen ja taitojen hyödyntäminen koettiin tärkeinä taitoina. Joustavuus tulevaisuudessa pärjäämisen kannalta on olennainen voimavara.

6 TEORIALÄHTÖINEN TULKINTA

Edellisen luvun mukaisesti aineistossani korostuivat seuraavat teemat: toimijuus, ohjaus, osaaminen/oppiminen, työelämänäkökulma sekä identiteettinäkökulma. Tässä luvussa jaottelen havainnot teorialähtöiseksi tulkinnaksi kolmeen eri alalukuun. Pyrkimyksenä on tuottaa myös lopulliset vastaukset tutkimuskysymyksiini.

6.1 Kriittinen näkemys

Aineistossa korostui voimakkaasti osaamistavoitteiden pitäminen opetussuunnittelun lähtökohtana. Oppiminen nähtiin monien puheenvuorojen perusteella osaamistavoitteiden saavuttamisena. Tällöin vaarana voi olla Wheelahanin (2009) ja Youngin (2011) mukaan opetussuunnitelmien liiallinen pirstaloituminen ja jopa koulutuksen epätasa-arvoistuminen. He pitävät tieteenalojen välisten raja-aitojen kaatamista problemaattisena muun muassa siksi, että opiskelija ei välttämättä tällöin kykene liittämään oppimaansa enää laajempiin merkitysjärjestelmiin. Jos osaamisperustaisuus nähdään vain (työelämä)tarpeista lähtevänä kokonaisuutena, unohdetaan se, että tieteellinen tieto todellisuudessa rakentuu hyvin hierarkkisesti ja luokitellusti. Jos ajatellaan, että tieto perustuu aina kokemukseen ja sillä on arvoa vain kun sitä pystytään soveltamaan ”oikeassa tilanteessa”, minimoidaan erot horisontaalisen ja vertikaalisen tiedon välillä. Tulosteni mukaan pilottialan tavoitteena on tehdä koko systeemistä joustava ja mahdollistava, mutta se saattaa saada aikaan juuri horisontaalisen ja vertikaalisen tiedon välisen rajan hälventymistä.

Tuloksissani oli nähtävissä kenties muuttuneeseen tiedonkäsitykseen liittyen autenttisten oppimistilanteiden korostuneisuutta. Luokkahuonetta tai luentosalia ei yleisesti ottaen pidetty hyvänä oppimisympäristönä. Mitä kauemmas yliopistolta päästään oppimaan, sen parempi. Lisäksi ajateltiin, että samaan oppimisen lopputulokseen voidaan päästä työelämässä tai koulutuksessa. Onkin kiinnostavaa pohtia, mihin enää tarvitaan institutionaalista oppimista, jos saman sisällön voi oppia missä tahansa muualla. Tai mitä muuta virkaa kuin koulutuksen käytännön toteuttaminen on korkeakouluilla instituutioina, jos koulutusta ja työelämää ei tule nähdä erillisinä toisistaan.

Tuloksissa toistui ajatus siitä, että yliopisto ”simuloi” oikeaa elämää. Tämä näkemys jättää huomiotta sen, mistä etenkin Young ja Wheelahan kirjoittavat: koulutuksen kuuluukin olla eri asia

kuin työelämän. Jos arvioidaan pelkästään oppimisen tuotoksia (*learning outcomes*), suljetaan silmät prosessilta joka on tapahtunut ennen lopputulokseen pääsyä. Tällöin riskinä voi olla se, että opiskelijan ymmärrys rajoittuu vain kokemusten tai tapahtumien tasolle eikä syvene siitä eteenpäin. Siksi opiskelijan saattaa tulevaisuudessa olla vaikeaa käyttää oppimaansa tietoa erilaisissa asiayhteyksissä. Tiedon kontekstuaalisuuden liika korostaminen ei välttämättä myöskään kehitä kykyä luoda kokonaan uutta tietoa. Muutamissa puheenvuoroissa korostettiin teoreettisen tiedon ja tieteellisen osaamisen merkitystä ja tuotiin esiin, että korkeakoulutuksen tavoitteena on antaa uusia näkökulmia. Tätä ei kuitenkaan avattu käytännön tasolla sen enempää. Kontekstuaalisen tiedon näkökulma näyttäytyi tuloksissa erityisesti työelämäprojektien ja ongelma-perustaisen pedagogiikan valossa. Opetussuunnittelussa olisikin tärkeää jäädä pohtimaan, mitkä ovat keinoja, joiden avulla opiskelijoista saadaan maailmaa muuttavia ja uutta luovia innovaattoreita.

Työelämälähtöinen opetus, projektit, hankkeet ynnä muut nähtiin joustavuutta lisäävinä, opiskelijoita motivoivina ja hyvinä keinoina luoda ”oikeaa” osaamista opiskelijoille. Toki tässä ei ole mitään väärää sinänsä, päinvastoin. Työelämäprojektien kanssa olisi kuitenkin tärkeää, että ne nivottaisiin pedagogisesti jollakin tavalla osaksi syvällisempää ymmärrystä ja tiedonluomisen prosessia. Muuten vaarana on, että työelämäprojekteissa opitut taidot jäävät irrallisiksi tutkinnon ja laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta. Tämä problematiikka liittyy myös siihen, miten opiskelija kykenee sanallistamaan omaa osaamistaan opintojen jälkeen. Oman osaamisen tunnistaminen on tärkeä työelämätaito sinällään, ja siihen pystyttäisiin vaikuttamaan pedagogisilla keinoilla paljonkin. Lisäksi jos opintojen arviointi tapahtuu ainoastaan ”näyttöjen” tai autenttisten tilanteiden perusteella, on riskinä jälleen, että oppimisprosessi jää huomiotta. Oppimisprosessin näkyväksi tekemisellä on suuri merkitys juuri osaamisen sanallistamisen ja opittujen asioiden käsitteellistämisen kannalta.

Tutkimusaineiston perusteella on ollut erimielisyyksiä siitä, kuinka paljon vaikkapa kielenopetusta tulisi integroida opiskeltavan alan substanssiin. Tämä kuvaa hyvin sitä, että korkeakoulujen sisällä ollaan eri mieltä siitä, kuinka paljon alojen välisiä raja-aitoja tulee kaataa. Toinen eroavia näkemyksiä aiheuttanut teema oli tulosten mukaan opetussuunnitteluun liittyvien käsitteiden käyttö. Esimerkiksi käsite ”opetussuunnittelu” näyttäytyi eri korkeakouluissa eri tavalla. Tulosten valossa voikin hyvällä syyllä kysyä, mistä ylipäätään puhutaan kun puhutaan opetussuunnittelusta? Tai mistä puhutaan, kun puhutaan osaamisperustaisuudesta?

Opiskelijan omaa valintaa, opiskelijälähtöisyyttä ja vapaasti valittavia opintopolkuja pidettiin tärkeinä tulevaisuuden koulutuksen lähtökohtina. Tämän ajattelun vastinparina nähtiin opettajan roolin muuttuminen enemmän fasilitaattorin suuntaan. Michael Youngin (2011) mukaan liiallinen valinnan vapaus ja opettajan roolin muuttuminen ei välttämättä johda opiskelijan kannalta hyvään

lopputulokseen. Opiskelija ei ole oppimisen asiantuntija eikä hän välttämättä osaa tehdä tulevaisuuttaan koskevia valintoja järkevästi. Toisaalta aineistossa korostettiin ohjauksen tärkeyttä opiskelijan valintojen tukena. Jos ammatillinen tulevaisuus on hämärän peitossa, etenkin heikommista sosioekonomisista lähtökohdista tulevien opiskelijoiden voi olla mahdotonta tehdä järkeviä valintoja. Tuloksissa korostunut opintojen yksilöllistäminen voi olla haastavaa etenkin näistä heikommista lähtökohdista tuleville opiskelijoille. Jos opintojen aikana kaikki eivät enää mene samasta putkesta ja ”vain taivas on rajana”, niin tämän taivaan saavuttamiseen vaaditaan paljon sellaisia henkilökohtaisia taitoja, joita kaikilla opiskelijoilla ei välttämättä ole.

Toisaalta voidaan kyseenalaistaa sitä, kuinka paljon opettajalla on asiantuntemuksestaan huolimatta tähänkään asti ollut vaikutusta opiskelijan valintojen tekemisessä. Opettajat eivät suomalaisessa korkeakoulutuksessa juurikaan toimi opintojenohjaajina. Eikä opettajan substanssiasiantuntijuus tarkoita sitä, että hän välttämättä osaisi ohjata tai että hänellä olisi aikaa paneutua ohjaukseen opiskelijan tarpeiden mukaan. Tuloksissa toisaalta korostui se, että opettajuuden muutos tarkoittaa juuri sitä, että hän kykenisi aktivoimaan ja ohjaamaan opiskelijoita aiempaa paremmin. Ohjauksen näkökulma painottuikin merkittävän paljon tuloksissa, ja monet tuntuivat pitävän erittäin tärkeänä ohjauksen kehittämistä nykyisestä. Vaikka ajateltiin, että opiskelijan tulee tehdä valintoja itsenäisesti, ymmärrettiin että se vaatii ohjaukselta paljon. Ymmärrettiin, että opiskelija ei voi vielä opintojen alussa tietää, mikä hänestä tulee isona. Tämä näkemys korostui etenkin yliopisto-opiskelijoista puhuttaessa.

Työelämän korostuminen tuloksissa liittyy vahvasti muuttuneeseen tietokäsitykseen. Jos korostetaan liiaksi sitä, että osaamistarpeiden pitää lähteä ”oikeista tarpeista”, saatetaan joutua lyhytnäköisen pedagogiikan tielle. On mielenkiintoinen huomio, että yhtäältä opiskelijan omaa valinnan vapautta pidettiin tärkeänä, mutta samalla korostettiin sitä, että opintojen tavoitteet nousevat alan ja työelämän tarpeista. Monissa puheenvuoroissa jatkotutkintotaidot ja muut työelämätaidot nähtiin toisistaan erilaisina, mikä on mielenkiintoista, kun ajatellaan yliopiston perinteistä tehtävää. On toki totta, että suurin osa opiskelijoista ei tule valmistumaan tutkijoiksi, jolloin työelämätaidot tulee nähdä laajempaan käsitteenä. Toteamus siitä, että työelämästä tuleva viesti ei painota teoreettisia tarpeita, osoittaa sen että akateeminen ura nähdään erilaisena polkuna kuin muu ”työelämä”.

Opiskelijan valinnan vapaus on siis tulosten mukaan ehdollinen sille, mitä työelämä haluaa ja mikä on tulevaisuuden kannalta *hyödyllistä*. Oppimista ei suoranaisesti nähty itseisarvona, vaan nimenomaan *taitojen* oppimisesta puhuttiin pääasiassa hyödyllisyyden näkökulmasta. Ja etenkin työn näkökulmasta, oli se sitten akateemista työtä tai muunlaista. Hyötynäkökulmaan liittyy ajatus aiemmin hankitun osaamisen nykyistä paremmasta tunnistamisesta. Taustalla on ajatus siitä, että on

sekä koulutuksen järjestäjän että opiskelijan kannalta turhaa opiskella uudelleen jo osattuja asioita. AHOTointia on kuitenkin korkeakoulutuksessa melko hankala toteuttaa. Lisäksi AHOTointi liittyy Youngin (2011) esittämään suositussyhteiskunnan (*credentialist*) käsitteeseen, jonka mukaan koulutus olisi mahdollista supistaa mitattavien oppimistulosten listoiksi. Tällöin taas jätetään huomiotta prosessi ja ajatellaan, että korkeakoulutuksen tuottama oppiminen voidaan todentaa esimerkiksi näyttökokeella. Toisaalta on ymmärrettävää, että on kaikkien ajan haaskausta suorittaa esimerkiksi täysin sama kurssi uudelleen.

Työelämän tarpeet ja niiden huomioiminen tuntuivat aineiston perusteella olevan monimuotoinen paketti erilaisia valmiuksia ja taitoja, joiden avulla opiskelijat kykenevät kohtaamaan tulevan joustavasti. Nähtiin, että työelämän tarpeet ovat alasta tai jopa opiskelijan omista tavoitteista riippuvaisia ja joillakin aloilla ne on helpompi määrittää kuin toisilla. Ne myös muuttuvat nopeasti, jolloin tulee tärkeäksi miettiä, mitä niistä on syytä ottaa ”suoraan” opetukseen. Työelämätaidot näyttäytyivät sellaisina, joita voidaan oppia vain tekemällä ja nimenomaan osallistumalla työelämäprojekteihin. Toisaalta taas työelämätaidot nähtiin yleisinä taitoina, jotka auttavat toimimaan tilanteessa kuin tilanteessa ja joiden avulla kyetään oppimaan uutta. Tällaiset geneeriset taidot näyttäytyivät sekä akateemista maailmaa että muuta työelämää yhdistävinä: niitä tarvitaan kummassakin. Substanssiosaamista ja yleisiä taitoja ei nähty toisistaan erillisinä, vaan hyvin vahvasti tuotiin esiin, että ne ovat toisistaan riippuvaisia.

6.2 Osaamisenäkemykset

Tässä alaluvussa pohdin tuloksiani osaamiskäsitysten näkökulmasta. Löytyikö viitteitä kapea-alaisesta osaamisenäkemyksestä vai nähtiinkö osaaminen moniulotteisena ja dynaamisena? Tuloksissa korostunut osaamistavoitteiden tarkka pohdinta ja niiden asettaminen viittaisivat produktihenkiseen ja *competencemaiseen* ajattelutapaan. Tämä tarkoittaa sitä, että sen sijaan että keskityttäisiin prosesseihin ja potentiaaliin, huomio viedään mitattaviin suorituksiin ja tuloksiin. Monessa puheenvuorossa nimenomaan alleviivattiin, että osaamistavoitteiden pitää olla mitattavissa ja niiden tulee olla tarkasti kuvattuja. Silloin osaamista voi lähteä hankkimaan mistä tahansa. Toisaalta aivan päinvastaisiakin näkemyksiä esitettiin. Mitä tarkemmin oppimisen tavoitteet rajaa, sitä hankalampi tulevaisuutta on kohdata.

Aineistosta tuli esiin ajatus siitä, että osaaminen ei muodostu siitä, että kaikki opiskelijat käyvät saman sisällön läpi. Tällaisessa ajattelutavassa osaamisperustaisuus näyttäytyy niin, että päästäkseen johonkin tavoitteeseen osa joutuu tekemään enemmän töitä ja osa vähemmän. Puhtaasti tämän kaltainen systeemi kuitenkin jälleen jättää huomiotta oppimisprosessin. Tällöin oppimisesta

tulee näyttötutkintomaista suorittamista. Toisaalta ristiriitaa edellisen kanssa aiheuttaa se, että tutkittavat kuitenkin puhuivat paljon oppimisen poluista, monitieteisyydestä ja laajasta valinnanvapaudesta. Mäkinen ja Annala (2012) ovatkin huomanneet, että lineaarinen ja dynaaminen osaamiskäsitys ilmenevät usein samanaikaisesti opetus suunnitelmissa. Näitä laaja-alaisempia näkemyksiä koulutuksen tuottamasta osaamisesta ei ikävä kyllä aineistossa konkretisoitu kovin pitkälle. ”Oppimisen polku” kuvattiin esimerkiksi tulevaisuuden haasteisiin kapasiteettia tuottavana kokonaisuutena. Arvoitukseksi jää, mitä tämä kapasiteetti konkreettisesti tarkoittaa. Kenties tällä viittauksella tarkoitettiin juuri opiskelijan potentiaaliin vaikuttamista. Tässä kohtaa voi todeta, että Tampere3-suunnittelutyön varhaisella vaiheella saattaa olla vaikutusta siihen, että vastausten konkretisointi oli välillä hankalaa. Oppimisen polku nähtiin yhtäältä löyhänä raamina, jonka puitteissa opiskelija voi tehdä valintojaan. Arvioinnin ja ohjauksen kohdalla oppimisen polku konkretisoitui selkeästi ajatuksena siitä, että opinnoissa arvioitavien kokonaisuuksien olisi hyvä olla sellaisia, jotka osoittavat oppimisen dynaamisen prosessin. Osaaminen on muutakin kuin tentissä pärjääminen. Arviointi ja ohjaus nähtiin matkan varrella tapahtuvaksi toiminnaksi (ei tenttimiseksi) ja tämäkin on omiaan tukemaan osaamisen prosessimaisuutta. Ohjaajan roolille asetettiin paljon painoarvoa. Hänen tulisi kyetä suunnittelemaan nimenomaan järkeviä oppimisen kokonaisuuksia.

Lineaarinen osaamiskäsitys tuli esiin puheenvuoroissa, joissa opetuksen sisältöjen nähtiin olevan suoraan johdettavissa osaamistavoitteiden asettelusta. Ikään kuin koulutuksen kautta syntyvä asiantuntijuus olisi pilkottavissa osiin ja nämä osat mitattavissa. Tähän liittyen korostui ajatus siitä, että osaamistavoitteiden tulee lähteä ”oikeista tarpeista”. Mäkisen ja Annalan (emt.) mukaan vaarana liiallisessa työelämätarpeiden kautta ajattelussa on se, että koulutus muuttuu lyhytjänteiseksi ja tasapäästäväksi työelämätarpeiden tyydyttäjäksi. Toki aineistossa ”työelämätarpeet” tuotiin esiin moniäänisesti eli osittain myös akateeminen työ ja sen vaatimat taidot nähtiin työelämätaitoina. Työelämätaitojen kohdalla on hyvä pohtia niiden laaja-alaisuutta, jotta pystytään välttämään lyhytjänteinen tarvekoulutus. Aineistossa tuotiin esiin, että työelämän tarpeita ei korkeakoulutuksessa ymmärretä riittävästi. Toisaalla aineistossa työelämätaitoja pohdittiinkin melko kapea-alaisesti esimerkiksi taitona osallistua videokonferenssiin. Eikö korkeakoulusta valmistuneen tulisi kyetä sisäistämään videokokouksen periaatteet hyvin nopeasti, vaikka hän ei olisi sitä opiskelujensa aikana kertaakaan harjoitellut? Se nimenomaan on opiskelijan potentiaaliin vaikuttamista.

Ristiriitaa työelämänäkökulman kanssa aiheutti se, että opiskelijan omat tarpeet nostettiin yhtä lailla oppimisen keskiöön. Opiskelijalle hyödyllisiä valintoja ovat kuitenkin sellaiset, jotka hyödyttävät työelämässä. Miten korkeakoulutuksella voidaan vastata sekä työelämän tarpeisiin että opiskelijan omiin tarpeisiin? Tällöin opiskelijan tarpeiden tulee olla linjassa sen kanssa, mitä

työelämä jollakin alalla koulutetuilta edellyttää. Tämän tyyppinen puhe muistuttaa paljon nykyajan työnhakumantroja. Työnhakijan arvojen tulee olla samankaltaiset organisaation arvojen kanssa ja niin edelleen. Tämän kaltainen diskurssi kasvattaa opiskelijavalinnan merkitystä entisestään. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen kohdalla toisinaan pohditaan sitä, valikoituuko sinne vääränlaisia ihmisiä. Vääränlaisia siinä mielessä, että heillä ei ole vahvuuksia kohdata opettajan työn nykytodellisuutta. Tähän voidaan vaikuttaa paitsi koulutuksella, niin myös opiskelijavalintaa kehittämällä.

Erilaisten osaamisten integroinnin näkökulmasta aineistossa oli paljon huomioita. Yleisesti vaikkapa substanssiosaamisen ja yleisien taitojen integroimista opetuksessa pidettiin hyvänä. Yleisiä, generisiä taitoja pidettiin avaintekijänä siinä, syntykö opiskelijasta uutta luova maailman muuttaja. Myös moniammatillisia opetusryhmiä keuhuttiin. Hyvin toteutettuna nämä vahvistavat opiskelijoiden käsitystä itsestään oman alansa asiantuntijana ja saavat aikaan tunteen opintojen eheästä kokonaisuudesta. Erilaiset teemaopinnot, työelämäprojektit ja ilmiöpohjainen oppiminen nousivat etenkin opetustyötä tekevien puheessa vahvasti esiin. Tällaiset laajemmat kokonaisuudet hyvin suunniteltuina ja toteutettuina voivat toimia hienona väylänä saavuttaa verkostoja, motivoida opintoihin ja niin edelleen. Projektiperustaisuuden puolesta todettiin myös, että se motivoi kaiken tasoisia opiskelijoita, eivätkä opiskelijat voi ”levätä laakereillaan” ja odottaa, että opettaja kaataa tiedon päähän. Tällaisten oppimisen tapojen kohdalla täytyy kuitenkin varoa sitä, että osaamisesta ei tule liian spesifiä ja kontekstisidonnaista. Otetaan esimerkiksi vaikkapa työelämäprojekti, johon ”ympätään” osaamistavoitteet. Jos projektin teemoja ei jälkeinpäin pohdita ja käydä läpi esimerkiksi opettajan johdolla, voi olla että opiskelija ei jälkeinpäin osaa reflektoida oppimaansa tai asettaa sitä laajempaan asiayhteyteen. Lisäksi jos arviointi tapahtuu ”autenttisesti” vaikkapa näyttökokeen tyyppisellä ratkaisulla, jää jälleen koko oppimisen prosessi huomiotta ellei siihen varta vasten kiinnitetä huomiota. Toisaalta etenkin opetushenkilöstö toi moneen otteeseen esiin, että oppiminen ei tapahdu automaattisesti ja vaatii vahvaa tavoitteellisuutta. He korostivat itsereflektion ja oppimisen prosessinomaisuuden merkitystä. Toki voidaan kysyä, tarkoitettiinko aineistossa tavoitteellisuudella tarkkojen osaamistavoitteiden asettamista vai enemmänkin opiskelijan omista pohdinnoista ja motivaatiosta lähtevää tavoitteellisuutta.

6.3 Identiteettinäkemys

Tässä alaluvussa käyn läpi tuloksista nousseita identiteetin rakentumiseen liittyviä kohtia. Aineistossa korostettiin monitieteisyyttä ja sen etuja. Tulevaisuudessa monitieteisyyden toivottiin lisääntyvän korkeakoulutuksessa, sillä sen ajateltiin motivoivan opiskelijoita, saavan aikaan

verkostoitumista ja parempaa ymmärrystä siitä, miten työelämässä toimitaan monialaisissa tiimeissä, ammatillisen identiteetin muotoutumista ja niin edelleen. Projekti- tai ongelmaperustainen oppiminen kytkettiin usein puheeseen monitieteisyydestä. Monitieteisyyden näkökulmaan voi liittää myös ajatuksen identiteettiä tukevasta opetussuunnitelmasta. Monitieteisissä ryhmissä opiskelun voi ajatella lisäävän yhteisöllisyyttä ja toisaalta opintoihin kiinnittymistä. Eräässä keskustelussa puhuttiin siitä, että monialaisissa opetusryhmissä opiskelijat tunnistavat aiempaa paremmin oman alansa osaamisen, kun ero muiden alojen opiskelijoihin on selkeämpi. Monitieteiset opetusryhmät voisivat siis toimia hyvänä opiskelujen aikaisena ammatillisen identiteetin rakentajana. Nähtiin myös, että joillakin aloilla on helpompi jo opintojen alussa tietää, mitä kohti on menossa. Toisilla aloilla opiskelun päämäärä voi olla epäselvä jopa ensimmäiseen oman alan työpaikkaan saakka. Olisikin todella tärkeää pohtia opintoihin osallistamisen ja motivoinnin tapoja erityisesti generalistisilla akateemisilla aloilla. Monitieteisyyden kohdalla pidettiin valitettavana, että sen lisääntyminen vaatii paljon asenteellisia muutoksia korkeakouluissa toimivien keskuudessa. Tämän perusteella voidaan ajatella, että siiloutuminen tieteenalojen mukaisesti on edelleen vahvaa korkeakoulujen sisällä.

Tuloksissani vahvimmin identiteettiin liittyvä osa-alue oli ohjauksen merkityksen korostaminen. Ohjaus tulisi tulosten mukaan olla pitkään jatkuva ja kokonaisuuksiin keskittyvä prosessi. Ohjauksen kehittäminen nähtiin vastauksena muun muassa identiteettiongelmiin, motivaatio-ongelmiin ja opintoihin kiinnittymisen ongelmiin. Ohjauksen rooli kenties korostui tuloksissa paljon siksi, että pilottialalla oli hyvin selkeää, että ollaan rakentamassa opiskelijan omaan aktiivisuuteen ja omiin lähtökohtiin nojaavaa opetussuunnitelmaa. Koettiin, että opiskelijan oma-aloitteisuuden vaatimus on ristiriidassa nykyisen tilanteen ja opiskelijoiden kykyjen kanssa, jolloin ohjaus nähtiin ratkaisuna ongelmaan. Oppimisstrategioiden ja tulevaisuuden mahdollisuuksien pohtiminen nähtiin ohjauksen tärkeänä tehtävänä. Sitä, että opiskelija ei voi opintojen alkuvaiheessa tietää, mikä hänestä tulee ”isona”, korostettiin paljon. Hyvän ohjauksen ongelma vain on se, että se vaatii paljon henkilöstöltä ja ajankäytöltä – ainakin perinteisellä tavalla toteutettuna. Tuloksissa nimenomaan korostui ajatus ohjauksesta ”jatkuvana tuuppimisena”. Jos ohjaukseen ei olla panostamassa huomattavasti nykyistä enemmän, pitää keksiä muita tapoja ratkaista opiskelijoiden valintoihin ja motivaatioon liittyvät ongelmat. Keskusteluissa kehiteltiin esimerkiksi erilaisia sähköisiä palautesysteemejä, joiden avulla opiskelija voisi paremmin suunnata omaa toimintaansa.

Identiteettiin liittyen tuloksissa tuli esiin myös abstrakti taso. Monessa puheenvuorossa todettiin, että opinnoilla tulisi olla ”jokin syvempi visio”, jonka kautta opitaan elämään yhdessä muiden ihmisten kanssa. Opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin pidettiin heikkona ja kiinnittymisen prosesseja huonosti suunniteltuina. Opetussuunnitelmalta kaivattiin siis muutakin

kuin vain taitojen tai alan oppimista. Tähän liittyen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkitystä ihmiselle ja yhteiskunnalle alleviivattiin moneen otteeseen. Opetuksen vuorovaikutteisuuden todettiin opettavan paljon muutakin kuin sen, mitä ollaan virallisen suunnitelman mukaan oppimassa. Opintojen aikana pitäisi syntyä vahva käsitys itsestä opiskelemaisensa alan toimijana. Ohjaus nähtiin jälleen vaikuttavana tekijänä omien oppimisen taitojen tunnistamisen kanssa.

Mainittiinpa jopa, että kaiken opetuksen pohjana pitäisi olla akateemisen tai ammatillisen identiteetin kehittyminen. Opiskelijat eivät tutkittavien mukaan tunnista tätä itsessään. Identiteetin puuttumista konkretisoitiin esimerkiksi toteamalla, että opiskelijoilta puuttuu kipinä opintojaan kohtaan. Tuotiin esiin, että opiskelijasta ei yleensä tunnu siltä, että hän olisi akateemisen yhteisön jäsen. Opettajan roolia kuvattiin motivaation herättäjäksi. Opettamisesta todettiin myös, että on tärkeä muistaa, että opiskelijoiden asenteeseen voi vaikuttaa opetuksen avulla. Opettajan roolin muutos tuloksissa identiteettityön kannalta liittyykin juuri siihen, että paneudutaan enemmän opiskelijaan kuin opetettavaan aiheeseen. Kohdataan oikeasti. Kipinän syntyminen on nähdäkseni juuri identiteettiä korostavan opetussuunnitelman ydinsanoma. Tällöin saattaisi olla helpompaa myös saada opiskelijoista paljon peräänkuulutettuja aktiivisia ja itsenäisiä toimijoita. Tuloksissa kipinän nähtiin usein syntyvän integroimalla opinnot johonkin ”oikeaan”. Voisiko kipinää kuitenkin synnyttää myös luokkahuoneessa ?

Hivenen huolestuttavaa opiskelijan identiteetin rakentumisen kannalta on se, jos siirrytään sellaiseen osaamisperustaisuuteen, jossa oppimisen prosessi jää taka-alalle ja olennaista on se, mitä osaa *tehdä*. Oppimisprosessi nimittäin on juuri se vaihe, jonka aikana identiteetin rakentumiseen voidaan vaikuttaa ja paneutua. Vaikka kaikki eivät päätyisi samaan lopputulokseen (eli *learning outcomeen*), voi jokaisen elinikäisen oppimisen tai reflektioimisen taitoihin vaikuttaa. Ja ne ovat juuri niitä asioita, joiden avulla rakennetaan opiskelijan identiteettiä. Aineistossa mainittiin, että tieteenalan ja opetuksen kautta opitaan jäsentämään eri ilmiöitä ja päästään käsiksi siihen, mistä tässä maailmassa on kyse. Jos kaikki voidaan jatkossa todentaa näyttökokeilla, jää hämärän peittoon se, miten tällaiset osaamisen metataidot ovat kehittyneet. Jos keskitytään pelkästään kehittämään sitä, mitä opiskelija ei vielä osaa, jätetään huomiotta paljon potentiaalia ja mahdollisuuksia.

6.4 Yhteenveto

Resurssien puute tuotiin esiin moneen otteeseen tekijänä, joka voi estää monta hyvää tavoitetta. Laaja-alaisen ja dynaamisen opetussuunnitelman muotoutumiseen vaaditaan sekä ajallisia että rahallisia resursseja. Niitä ei tunnu Tampere3-hankkeen puitteissa riittävän, ainakaan tämän aineiston perusteella. Huoli resursseista liittyy useisiin teoreettisen viitekehysten osa-alueisiin.

Tavoitteena on monitieteinen, yhteistyössä toteutettu opetussuunnitelma, mutta miten sellainen voidaan saavuttaa ilman riittävää työajallista ja rahallista panostusta? Läpi aineiston esiintyi huoli siitä, että opiskelija tarvitsee huomattavasti nykyistä enemmän tukea ja ohjausta, jotta hänestä kypsyy itseohjautuva yksilö, joka osaa tehdä tulevaisuuttaan koskevia viisaita ratkaisuja. Miten tuen ja ohjauksen määrää voidaan kasvattaa, jos resursseja siihen ei lisätä? Oman osaamisen tunnistaminen on tärkeä taito, jota opiskelija voisi nykyistä paremmin kehittää jo opintojensa aikana.

Ohjauksen kehittäminen nähtiin vastauksena moniin ongelmiin opiskelijan ammatillisen identiteetin puutteesta ja motivaatio-ongelmista lähtien. Kuitenkin samalla pohdittiin, mistä tällaiseen saadaan ajallisia ja rahallisia resursseja. Puheessa korostui usein ajatus opiskelijan omista lähtökohdista muodostuneista opintopoluista, mutta samalla tiedostettiin, että opiskelija ei yleensä ole itsenäisesti kykenevä tekemään tavoitteellisia päätöksiä.

Aineistossa korostui myös voimakkaasti ajatus työelämälähtöisestä pedagogiikasta. Tällöin on hyvä muistaa, että työelämän tarpeisiin nopeasti vastaamaan pyrkivä opetussuunnittelu on melko lyhytnäköistä. Toivon mukaan jatkossakin työelämälähtöisyydestä puhuttaessa otetaan huomioon se, että opetussuunnitelmia tulee kehittää niin, että yhteistyötä tehdään rinta rinnan, mutta että työelämä ei määritä opetuksen sisältöjä (vrt. esim. Mäkinen & Annala 2012). Aineistosta ei selvinnyt riittävästi, mitä kaikkea puhujat tarkoittivat työelämälähtöisyydellä, vaikka siitä paljon puhuttiin. Monesti todettiin, että ”osaamistarpeiden on lähdettävä oikeista tarpeista”. Tässä olisikin hyvä jatkotutkimuksen aihe. Mitä tarkoitetaan työelämätaidoilla opetussuunnitelmassa?

Mäkisen ja Annalan (2010, 52–53) tutkimuksessa nousi esiin, että yliopisto-opiskelijat eivät osaa pukea omaa osaamistaan sanoiksi yhtä hyvin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat. Omassa aineistossani tuli hyvin vahvasti esiin se, että opiskelijat kaipaisivat enemmän ohjauksellista tukea ja että monesti henkilökunnasta tuntuu, että opintojen tavoitteellisuus on kateissa. Nähdäkseni nämä kaksi asiaa liittyvät toisiinsa ja vielä laajemmin opetussuunnitelman identiteettiulottuvuuteen. Ilman selkeästi avattuja oppimisen jatkumoa ja ohjauksen avulla luotua tavoitteellisuutta on vaikea ymmärtää ja sanallistaa omaa oppimistaan, saati tunnistaa omaa asiantuntijaosaamistaan. Tällä on opintoihin sitoutumisen lisäksi nähdäkseni vaikutusta myös siihen, millaisia työntekijöitä opiskelijoista saadaan. Sekä aiempien tutkimusten valossa että omien tulosteni perusteella voidaan sanoa, että etenkin yliopistojen opetussuunnitelmilla on selkeä kehittymisen paikka siinä, miten opiskelija osallistetaan osaksi korkeakouluuyhteisöä ja omaa alaa. Tai miten opiskelijalle tehdään näkyväksi laajoja oppimisen polkuja. Jos osaamisperustaisuus näyttäytyy tieteenalojen rajat rikkovana ilmiöpohjaisena toteutuksena, niin millainen ammatillinen identiteetti opiskelijoille silloin muotoutuu?

Tampere3-hankkeen yhteisiä opintoja suunniteltaessa ongelmalliseksi muodostuu ammattikorkeakoulun ja yliopiston erilainen tehtävä. Ammattikorkeakoulututkintojen pääasiallinen tehtävä on tarkoitus valmistaa ammattiin, suurimman osan yliopistotutkinnoista ei. Tämän tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavaa onkin se, miten yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä ratkaistaan tiedon ja taitojen suhde. Ammattikorkeakoulututkintojen kohdalla on helpompi ymmärtää ja hyväksyä vaatimus rutiininomaisista taidoista jopa opetussuunnitelman perustana. Yliopistokoulutuksen tarkoituksena on valmistaa opiskelijaa muuhunkin kuin yhteen tiettyyn ammattiin. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisen lähtökohtana tulisi olla tiedon rakentaminen ja ajattelun kehittyminen. Tällaiset älylliset taidot auttavat ihmistä kohtaamaan ja luomaan uutta, toimimaan joustavasti ja näkemään monenlaisia ratkaisuja monimutkaisiin kysymyksiin. Taidot ovat tärkeitä ”lisävarusteita”, ikään kuin työkaluja, joiden avulla näitä tiedollisia prosesseja toimeenpannaan käytännössä. Tietysti on olemassa monenlaisia määritelmiä *taidolle* ja tässäkin tutkimuksessa ne käsitettiin usein laajasta näkökulmasta ja geneerisinä valmiuksina.

Opiskelijan toiminnan ja valintojen helpottamiseksi oppimisprosessi olisi hyvä tehdä näkyväksi. Perinteisesti korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaa (*syllabus*) on käytetty välittämään oppiainetta koskevaa sisällöllistä tietoa opiskelijalle (Mäkinen & Annala 2012, 128). Tämän kaltaisen opetussuunnitelmäkäsityksen ongelmaksi on kuitenkin esitetty, että opetukseen sitoudutaan ainoastaan niiltä osin kuin se koskettaa opettajan omaa asiantuntijuus- tai vastuualuetta. Tällöin opiskelijalle saattaa jäädä epäjohdonmukainen ja päämäärätön kuva opetuksesta (Kelly 1989; Mäkinen & Annala 2012, 128). On olemassa esimerkiksi ns. matriisi-/juonneopetussuunnitelmamalli, jossa opintojaksojen sekä tutkintojen osaamistavoitteet voidaan hyvin havainnollisesti liittää toisiinsa ikään kuin juonteiksi, jotka luontevasti seuraavat toisiaan (Arene, 2007). Yhdeksi tavaksi tarkastella ja kehittää opetussuunnitelmaa on esitetty laaja-alaisen, dynaamisen opetussuunnitelman malli, joka mahdollistaa opetussuunnitelman monitasoisen tarkastelun sekä ymmärtää opetussuunnitelman ”tavoitteellisena prosessina” (Mäkinen & Annala 2011). Myös Harri Kukkonen (2012) on kehittänyt moniulotteisen opetussuunnitelmamallin. Yleisesti ottaen voisikin sanoa, että useimpia kehittämissuunnitelmia ja moderneja opetussuunnitelmaideeja yhdistää käsitys opetussuunnitelmasta etukäteen pohdittuna, perusteltuna kokonaisuutena (joka on jatkuvassa liikkeessä), eikä vain palasista koottuna sisällysluettelona tai hallinnollisena dokumenttina. Useimmat modernit teoreettiset jäsenyykset opetussuunnitelmista pohjautuvat *process*- tai *praxis*-näkemysten mukaiseen ajatteluun (ks. esim. luku 2.2). On kiinnostavaa nähdä, millaiseen lokeroon suomalainen versio osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta osuu vielä kehittyessään vai riippuuko tämä täysin siitä, keneltä kysytään.

Osaamisperustaisuuden voi käsittää varmasti yhtä lailla suppeasti tai laajasti, mutta selvää on, että tutkimusta siitä tarvitaan lisää.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Aineistoni on suhteellisen ainutlaatuinen, sillä se on kerätty suuresta muutoshankkeesta. Etenkin tutkimushaastatteluisissa kävi useaan otteeseen ilmi, että konkreettinen opintojen suunnittelu oli haastattelujen aikaan tämän pilottialan osalta vasta alkamassa. Aineistoni voisikin olla tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta parempi, jos haastattelut olisivat ajoittuneet myöhäisempään ajankohtaan. Silloin tutkimuskohteena ollut pilottiala olisi jo päässyt suunnittelussa enemmän konkretian puolelle. Nyt tuntui, että haastateltavien oli vaikea vastata joihinkin kysymyksiin yksinkertaisesti siksi, että opetuksen suunnittelussa oltiin vielä niin alussa. Tutkimuskohteestani on hyvä huomioda myös se, että kyseisellä pilottialalla monet ovat jo tottuneet tekemään monialaista ja -institutionaalista yhteistyötä ja sitä tunnutaan pidettävän yleisesti myönteisenä asiana, joten näiltä osin toisenlaiseen pilottialaan keskittymällä olisin luultavasti saanut hyvin erilaisia näkemyksiä ja tuloksia.

Keskusteluaineistoni hankintatilanne tuli minulle eteen hyvin nopealla aikataululla ja jälkeenpäin ajattelen, että minun olisi pitänyt valmistautua siihen paremmin. Tilanne oli varsinkin aloittelevalle tutkijalle haastava. Minulla oli mukana yhteensä kuusi iPadia nauhoitusvälineenä ja pienryhmät hajaantuivat laajalle alueelle keskustelemaan, joten olisin ehkä tarvinnut mukaan apukäsiä teknisen toteutuksen kanssa. Lisäksi ajattelen, että olisin voinut paremmin informoida tilaisuudessa paikalla olleita. Vaikka kerroinkin tilaisuuden alussa asiat, jotka tutkimuksen tekemisestä tulee informoida ja tilaisuutta vetäneet henkilöt vielä varmistivat paikalla olijoiden hyväksynnän pienryhmäkeskustelujen nauhoittamiselle, jäi itselleni hieman epävarma olo tilanteesta. Toisaalta tällaiset tuntemukset varmaankin kuuluvat aloittelevan tutkijan kokemusmaailmaan.

Olen jälkeenpäin pohtinut myös sitä, olisiko haastattelurunkoni pitänyt olla vähemmän strukturoitu. Monissa laadullisen tutkimuksen menetelmäoppaissa tuodaan esiin sitä, että merkitystulkintojen tekeminen tutkimusaineistosta edellyttää tutkittavilta omaa kerrontaa ilman tutkijan esittämiä valmiita kysymyksiä. Oma haastattelurunkoni oli melko strukturoitu, mutta toisaalta kysymyksenasettelut olivat laajoja ja olin etukäteen hyvin tarkkaan miettinyt sitä, että kysyn sellaisia kysymyksiä, joilla pyrin pääsemään aiheen ”taakse”. Tämä tarkoittaa sitä, että en kysynyt esimerkiksi tutkittavilta suoraan, mitä mieltä he ovat osaamisperustaisuudesta vaan pyrin

tulkintavaiheessa tekemään heidän vastauksistaan päätelmiä argumentoimalla teorian avulla. Riippui hyvin paljon haastattelusta, kuinka laajasti hän lähti kysymystä pohtimaan. Toiset vastasivat kysymykseen, jotkut pohjustivat vastaustaan laajemmin. Puolustan strukturoidun haastattelurungon käyttöä sillä, että sen avulla pystyin esittämään haastatteluissa kysymyksiä, joilla on perusteltu yhteys teoriaan ja tätä kautta vähentämään ”turhan” tiedon määrää. Lisäksi toinen aineistoni (keskusteluaineisto) vastaa erinomaisesti vaatimukseen siitä, että tutkittavat pääsevät ääneen omin sanoin ilman tutkijan ohjaamista. Tietysti siinäkin tulee ottaa huomioon, että keskustelua ohjasivat annetut ohjeet ja sosiaalinen tilanne (kaikki eivät ehkä ilmaise ”oikeita” mielipiteitään jne.)

Litterointivaihe eteni nähdäkseni suhteellisen kivuttomasti, vaikkakin se oli niin puuduttavaa kuin ennakkoon varoiteltiinkin. Toki ryhmäkeskustelujen litterointi oli huomattavasti haastavampaa kuin haastattelujen, sillä puhujia oli useita ja välillä oli hankala saada selville, kuka puhuu. En onneksi ollut tekemässä diskurssianalyysiä, joten litterointitarkkuuden kanssa saattoi olla rauhallisin mielin. Tutkimusasetelmani kannalta ei ollut kovin merkityksellistä saada tietää 100-prosenttisella varmuudella, kuka puhuu milloinkin.

Sisällönanalyysi eteni omalla kohdallani vaihtelevasti. Välillä se tuntui jopa puuduttavan mekaaniselta, mutta joissakin kohdissa tuotti tuskaa pätkäillä, mitä tehdä seuraavaksi. Lopputulokseen päädyin kokeilemalla ja mukaan mahtui epäonnistumisia. Toisaalta opin, että sisällönanalyysin kohdalla ei kannata tehdä vedenpitäviä suunnitelmia ennakkoon. Se, mikä paperilla näyttää helpolta suunnitelmalta, ei välttämättä analyysin edetessä enää olekaan mielekästä. Ratkaisuni analyysin suhteen tuottikin kenties hieman normaalista poikkeavan tavan esittää havainnot ja päätelmät, mutta olen ratkaisuun lopulta tyytyväinen. Sain mukaan aineistosta selkeimpinä nousseet teemat ja pystyin sitomaan nämä teemat vielä lopussa teoriaan, kuten alun alkaen halusinkin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettäviä tuloksia. Onnistuin kuitenkin mielestäni tuomaan esiin erilaisia ulottuvuuksia ja näkökulmia osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan. Tutkimuksessani korostuivat samankaltaiset teemat, joita on käsitelty paljon jo aiemmissa tutkimuksissa. Problematiikka osaamistavoitteiden ja laaja-alaisuuden välillä, problematiikka tiedon ja taitojen suhteen, opiskelijoiden osallistamisen hankaluus - muutamia mainitakseni. Tältä osin menetelmälliset valintani ovat perusteltavissa.

Päällimmäisenä kysymyksenä tutkimuksen tekemisen jälkeen mielessäni on kysymys siitä, mitä osaamisperustaisuus oikeastaan on korkeakoulutuksen kohdalla. Sama kysymys mielessäni lähdin puolitoista vuotta sitten tekemään tätä tutkielmaa. Tutkimukseni valossa vastaisin edelleen tähän kysymykseen, että osaamisperustaisuus ei ole missään tapauksessa yksiselitteistä tai helposti määritettävää. Se saa erilaisia tulkintoja puhujasta riippuen. Euroopan unioni määrittää

opetussuunnitelmat osaamisperustaisiksi, mutta osaamisperustaisuus on käsitteenä paljon moninaisempi. Joidenkin määritelmien mukaan se on korkeakoulutuksessa monialaista osaamiskokonaisuuksiin perustuvaa pedagogiikkaa. Tässä tutkimuksessa olen halunnut nostaa osaamisperustaisuudesta esiin tietokäsitykseen, osaamisen monitulkintaisuuteen ja identiteettiin liittyviä ulottuvuuksia. Tästä asetelmasta ja tutkimustuloksistani käy ilmi, että osaamisperustaisuus voi olla paljon muutakin kuin näyttötutkintoja tai osaamistavoitteisiin perustuvia opintojaksoja.

Itselleni osaamisperustaisuus parhaassa muodossaan näyttäytyy opiskelijan polkua ja valintoja helpottavana, laaja-alaisena käsityksenä opetussuunnitelmasta. Pedagogiset ratkaisut on pohdittu tarkoin ammatillista identiteettiä tukeviksi ja osaaminen nähdään muunakin kuin pinnallisina ja nopeasti muuttuvina työelämätaitoina. Tutkimukseni perusteella osaamisperustaiselle opetussuunnitelmalle asetetaan paljon tavoitteita, joista osa on keskenään ristiriidassa. Keskustelu ja tutkimus aiheesta ovat siis edelleen tarpeen. Jatkossa olisikin mielekästä tutkia vaikkapa sitä, miten voisimme kehittää opiskelijan identiteettiä tukevaa opetussuunnitelmaa ja opetuskäytäntöjä entistä paremmiksi. Tutkimukseni tulosten valossa on selvää, että ohjaukseen pitää panostaa huomattavasti enemmän, jos halutaan päästä sellaisiin tavoitteisiin, joita vaikkapa Tampere3-hankkeessa opetukselle on asetettu. Mutta jos koulutuksen rahoitusta heikennetään, miten taataan ohjaustyön kehittyminen? Jatkossa tulee löytää ja ottaa käyttöön muitakin välineitä opiskelijan ammatillisen identiteetin löytämiseen ja opintoihin osallistamiseen kuin ohjaus nykymuodoissaan. Hyvin suunniteltu opetus on yksi ratkaisu.

8 LÄHTEET

Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030. Hankkeen loppuraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisuja 1/2008.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. Riika: InPrint.

Annala, J., Lindén, 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. 171–189.

Arene ry 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen, projektin loppuraportti.

<http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%2020012007.pdf>, viitattu 23.11.2015.

Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. Studies in Higher Education 34 (4), 429-440.

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

Bergsmann, E., Schultes, M-T., Winter, P., Schober, B. & Spiel, C. 2015. Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. Evaluation and Program Planning Vol. 52, 10/2015, 1–9.

Bernstein, B. 2000. Pedagogy, symbolic control and identity. 2nd edition. Oxford: Rowman & Littlefield.

Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. 2009. Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and training* 61 (3), 267–286.

Clark, B.R. 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective.* University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California.

Dubois, David D. 1993. *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change.* Amherst, US: HPR Press.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 3. painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa: Ekola, J. (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan.* Helsinki: WSOY, 19–42.

Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut ja valikoinut Nikander, I. Saksankieliset alkuperäisartikkelit vuosilta 1953–1980 sisältyvät Gadamerin teosten *Gesammelte Werke* osiin 2 ja 4. Tampere: Vastapaino.

Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2003. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* (2004), 24, 105–122.

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

Harden, R. M., Crosby, J. R. & Davis, M. H., 1999. Outcome-based education: Part 1 – An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*. 21:1, 7-14.

Jyväskylän yliopisto. Kielikoulutuspoliittinen projekti KIEPO. Termipankki. Koulutukseen liittyvää terminologiaa D.

<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo/termipankki/D>, viitattu 23.11.2015.

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2007. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa: Karjalainen, A. 2007 (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopiston Opetuksen kehittämissyksikkö.

Karjalainen, A. 2007. Curriculum Academicum. Teoksessa: Karjalainen, A. 2007 (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopiston Opetuksen kehittämissyksikkö.

Kelly, A. V. 2004. The Curriculum. Theory and practice. Fifth Edition. SAGE Publications.

Klein, M. F. 1992. A Perspective on the Gap Between Curriculum Theory and Practice. Theory into Practice Vol.XXXI:3, 191–197.

Koenen, A-K., Dochy, F. & Berghmans, I. 2015. A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. Teaching and Teacher Education Volume 50, August 2015, Pages 1–12.

Konwar, J. & Barman, A. 2011. Competency Based Curriculum in Higher Education: A Necessity Grounded by Globalization. Romanian Journal for Multidimensional Education, April-July 2011.

Koski, A. 2014. Opintojen työelämäläheisyys vahvistaa opiskelijan asiantuntijaidentiteettiä. Teoksessa: Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

Koski, A., Kullaslahti, J. & Mäntylä, R. 2014. Työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja. Teoksessa: Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

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

Kullaslahti, J. Nisula, L. & Mäntylä, R. 2014. Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa. Teoksessa: Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

Kullaslahti, J. 2014. Opetuksesta ja opiskelusta osaamiseen – kriteeristön tausta-ajatuksia. Teoksessa: Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Väitöskirja. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 309.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. painos. Juva: Bookwell Oy. 29–51.

McKernan, J. 2008. Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research. Routledge, London and New York.

Moilanen, P. & Riihämä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Juva: WS Bookwell Oy. 46–69.

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

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa: Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P., Värri, V-M. (toim.) *Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa: Mäkinen, M. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press.

Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. Yliopistopaino.

Opetusministeriö 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Yliopistopaino.

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

Partanen, S. & Ruusunen, P. 2016. Asiantuntijuus tänään ja huomenna osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen valossa. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Pekkola, E., Kivistö, J. & Nokkala T. 2014. Korkeakoulupolitiikka. Teoksessa: Pekkola, E., Kivistö, J. & Kohtamäki, V. (toim.). *Korkeakouluhallinto: Johtaminen, talous ja politiikka*. Gaudeamus.

Penttilä, J. 2009. Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen: opintosisällöt, uraohjaus ja tulevaisuuskuvat. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs, 30/2009. Juvenes Print, Tampere.

Pinar, W. F. 2004. *What is Curriculum Theory?* L. Erlbaum Associates.

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

Pisarik, C. T., Rowell, P. C. & Currie, L. K. 2013. Work-Related Daydreams A Qualitative Content Analysis. *Journal of Career Development* 40(2):87–106.

Pyykkö, R. 2014. Suomi osana Euroopan korkeakoulutusalueetta. Teoksessa: Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämis-prosessin yhteen nivominen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:9.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. 2000. Definition and selection of key competencies. Ines General Assembly 2000. A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations.

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: Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-2. painos. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Tyler, R. W. 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press. Chicago ja Lontoo.

UDACE 1989. Understanding competence: A development paper. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Välimaa, J., Tynjälä, P. & Boulton-Lewis, G. 2006. Introduction: Changing World, Changing Higher Education. Teoksessa: Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, G. 2006: Higher Education and Working Life – Collaborations, Confrontations and Challenges. Elsevier Publications, The Netherlands. 1–6.

Wheelahan, L. 2009. The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work*, 22:3, 227-242.

Wheelahan, L. 2010. Why Knowledge Matters in Curriculum. A social realist argument. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 2013, Vol. 20, 2.

Young, M. 2011. Curriculum Policies for a Knowledge Society. Teoksessa: Yates, L. & Grumet, M. (toim.) 2011. *World Yearbook of Education 2011. Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. Routledge.

Zemke, Ron 1982. Job competencies: Can they help you design better training? *Training* 19 (5), 28–31.

Uutiset, tiedotteet, blogit ja muut infolähteet:

Aviisi, Tampereen ylioppilaslehti, uutinen 26.5.2015. Hallitukset päättivät: tavoitteena yksi yliopisto Tampereelle. Luettu 14.7.2016. <http://www.aviisi.fi/2015/05/hallitukset-paattivat-tavoitteena-yksi-yliopisto-tampereelle/>

Digimyrsky – digitalisaatio osaamisen kehittämisessä –projekti. Luettu 14.7.2016
<http://www.tamk.fi/projektit?RepoProject=E3110-16008>

Etelä-Saimaa, 20.1.2016. Lappeenrannan teknillinen yliopisto ja Saimaan ammattikorkeakoulu yhdistyvät. Luettu 14.7.2016.
<http://www.esaimaa.fi/Online/2016/01/20/Lappeenrannan%20teknillinen%20yliopisto%20ja%20Saimaan%20ammattikorkeakoulu%20yhdistyv%C3%A4t/2016120182748/4>

Tampere3-verkkosivut. Luettu 14.7.2016. www.tampere3.fi.

Tampere3-info –blogi, 23.6.2016. Tamyn Tampere3-utiskirje, touko-kesäkuu 2016. Luettu 14.7.2016. <https://tampere3info.wordpress.com/>

Tampere3-innovaatiokilpailu. <http://www.tampere3.fi/tutkimus/innovaatiokilpailu>

Tampere3-hankkeen TAMK Wiki, Koulutusryhmä. Luettu 15.11.2016.
<https://wiki.tamk.fi/pages/viewpage.action?pageId=84273387>

Tampereen ammattikorkeakoulu, uutiset 3.2.2015. Tampere3 tähtää korkeakoulurajat ylittäviin tutkinto-ohjelmiin ja kansainväliseen menestykseen. Luettu 28.10.2015. <http://www.tamk.fi/-/tampere3-tahtaa-korkeakoulurajat-ylittaviin-tutkinto-ohjelmiin-ja-kansainvaliseen-menestykseen>

Tampereen teknillinen yliopisto, tiedote 16.11.2016. TTY-säätiön hallitus on päättänyt keskeyttää Tampere3-korkeakoulufuusion valmistelun. Luettu 15.12.2016. <http://www.tut.fi/fi/tietoa-yliopistosta/uutiset-ja-tapahtumat/tty-saation-hallitus-on-paattanut-keskeyttaa-tampere3-korkeakoulufuusion-valmistelun-x172271c1>

Tampereen yliopiston nettisivut, visio luettu 16.11.2016, <http://www.uta.fi/yliopisto/>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, tiedote 27.2.2015. Korkeakoulujen uudet erikoistumiskoulutukset käyntiin. Luettu 28.9.2016.

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/02/erikoistumiskoulutus.html?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 21.2.2016. Grahn-Laasonen: Tampere3 -yliopistokonsernin valmistelu alkaa nyt! Luettu 14.7.2016.

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/02/tampere3.html?lang=fi>

WerkkoAnturi, Tampereen teknillisen yliopiston ylioppilaskunnan verkkojulkaisu, 7/2015.

Tampere3 tuo uusia mahdollisuuksia opiskelijoille - Opintojen äärellä. Julkaistu 06.10.2015. Luettu 14.7.2016. http://www.werkkoanturi.fi/artikkelit/2015/7/Tampere3_tuo_uusia_mahdollisuuksia_opiskelijoille

Yle Uutiset, 27.1.2016. Rovaniemi päättää yksin Lapin korkeakoulujen yhdistämisestä. Luettu 14.7.2016.

http://yle.fi/uutiset/rovaniemi_paattaa_yksin_lapin_korkeakoulujen_yhdistamisesta/8629206

Tutkimushaastattelun saatekirje

Suluissa kursiivilla olevat merkinnät on muutettu alkuperäisestä anonyymeittisistä.

"Olen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta. Tutkin pro gradu -työssäni osaamiskäsityksiä Tampere3:n yhteisten opintojen suunnitteluvaiheessa. Tutkimukseni käsittelee korkeakoulutuksen osaamisperustaisuutta ja lisää tietoa osaamisperustaisuudesta opetussuunnitelmatyössä. Haastatteluun osallistuminen toivottavasti auttaa toimijoita hahmottamaan paremmin yhteistä opetussuunnitelmaprosessia sekä luo uudenlaista tietoisuutta suunnittelussa mukana oleville henkilöille.

Olen kerännyt nauhoitteita viime marraskuussa järjestetystä (*pilottialan*) henkilökunnan Tampere3-suunnittelukokouksesta. Seuraavassa aineistonhankinnan vaiheessa toivon voivani haastatella (*pilottialan*) opintojen suunnittelusta vastaavaa ohjausryhmää. Toivon osallistumista kaikista henkilöstöryhmistä: johtajia, opetushenkilökuntaa sekä opiskelijajäseniä. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa niin pian kuin mahdollista tutkijan ja haastateltavien aikataulujen puitteissa. Haastattelut ovat kertaluontoisia yksilöhaastatteluja ja arvioidulta kestoaltaan noin 30-40 minuuttia.

Sitoudun tutkimuksessani noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja käsittelen keräämääni aineistoa ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimuksen raportista ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä eikä kyseessä olevaa alaa (*pilottiala*) kertoa suoraan. Aineisto anonymisoidaan ja sitä käytetään tähän pro gradu -tutkielmaan. Tämän jälkeen se jää Tampere3-hanketta tutkivan tutkimusryhmän mahdolliseen jatkokäyttöön (Higher Education in Transition –tutkimusryhmä: <http://www.uta.fi/edu/tutkimus/tutkimusryhmat/het.html>).

Vastaan mielelläni kysymyksiin ja annan lisätietoa tutkimuksesta. Kiitän jo etukäteen haastatteluun suostuvia! Voimme toimia niin, että halukkaat voivat laittaa minulle suoraan sähköpostia ja voimme sopia haastatteluajan ja -paikan.

Ystävällisin terveisin,
Hanna Lehtelä, lehtela.hanna.m@student.uta.fi"

Haastattelukysymykset

Suluissa kursivilla olevat merkinnät on muutettu alkuperäisestä anonymiteettisistä.

Työpaikka

Työtehtävä

”Tampere3:a vetävä vararehtoriryhmä on allekirjoittanut tutkimusluvan, joka sallii hanketta koskevan tieteellisen tutkimuksen. Nauhoitan haastattelun tällä välineellä. Litteroitu aineisto anonymisoidaan eli esim. nimet muutetaan. Tutkimusraportista ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Kerron raportissa, että kyse on yhdestä Tampere3:ssa mukana olevasta alasta, mutta en suoraan mainitse mikä ala on kyseessä. Aineisto jää gradun valmistumisen jälkeen Higher Education in Transition –tutkimusryhmän mahdolliseen jatkokäyttöön.

Tarkoituksena on, että vastaat oman mielipiteesi ja kokemuksesi mukaan. Vastauksissa saa pohtia, visioida ja esittää omia näkemyksiä. Aloitetaan.”

Voisitko kertoa prosessista hieman lisää... Millaista keskustelua tähän teillä on liittynyt... Liittykö tähän joitain muita kehittämisajatuksia...?

1. Kerro muutamalla sanalla, missä vaiheessa suunnitteluprosessinne on menossa.
2. Millaista osaamista mielestäsi uudella opetussuunnitelmalla tavoitellaan? Esim. millaisia tietoja, taitoja tai asenteita tavoitellaan? (Esimerkiksi millaisia valmiuksia tavoitellaan, tavoitellaanko jotakin erilaista vanhaan nähden, uusia taitoja tai tietoja tms.?)
3. Voisitko kuvailla, millainen on mielestäsi uuden opetussuunnitelman ihanneopiskelija? Esimerkiksi millaista toimijuutta/vastuuta se korostaa?
4. Millä tavoin opiskelijan osaamista tulisi arvioida? Esim. Miten opiskelijan tulee osoittaa osaaminen? Millaisia kokonaisuuksia arvioidaan?
5. Mitä asioita nähdäksesi opetussuunnittelua tehtäessä ylipäättään tulee ottaa huomioon? (Mikä on tärkeää, mitä pitäisi painottaa, tulee ko tästä suunnitteluprosessista mieleen jotakin erityisen tärkeää jne.?)
6. Minkä koet olevan juuri (*pilottialan*) opintojen näkökulmasta olennaisinta/tärkeintä Tampere3-prosessissa, jossa muodostetaan yhteiset opintopolut kolmelle eri korkeakoululle?
7. Millaisia hyötyjä koet, että korkeakoulujen yhdistymisellä saavutetaan aiempaan verrattuna? Esimerkiksi tuleeko mieleesi jokin tilanne tai asia, joka olisi yhteistyön jälkeen paremmin? Voit kertoa oman alan näkökulmasta ja yleisellä tasolla.
8. Millaista vaikutusta suunnittelutyöhön on ollut sillä, että suunnittelussa pitää ottaa huomioon ammattikorkeakoulun ja yliopiston tarpeet? Tuleeko mieleen jotakin tilannetta, jossa on ollut

yhteentörmäystä ja miten se on ratkennut? Millä tavalla ylipäätään eri korkeakoulujen toimintakulttuurien erot näkyvät?

9. Miten koet, että uusi opetussuunnitelma vastaa työelämän tarpeisiin? Mitä konkreettisia asioita opetukseen tulee, joilla pyritään vastaamaan työelämän tarpeisiin? Koetko, että muutoksia pitää tehdä paljon, jotta vastattaisi paremmin työelämän tarpeisiin?

10. Miten Tampere3:n tuomat muutokset vaikuttavat opettajan työhön vai vaikuttavatko? (Jos ajattelet vaikka omalla kohdallasi.)

11. Millaista uutta osaamista tai taitoja opettajat tarvitsevat?

12. Tuleeko mieleen esimerkkiä tilanteesta, jossa suhtautuminen Tampere3-hankkeeseen on ollut erityisen positiivista tai negatiivista? Se voi olla ulkopuolisten suhtautumista tai suunnittelussa mukana olevien suhtautumista.

13. Koetko, että korkeakoulujen ulkopuoliset tekijät ovat vaikuttaneet jollakin tavalla suunnittelutyöhön? Millä tavalla?

14. Tulisiko opiskelun korkeakoulussa perustua a) tiettyihin, ennalta määritettyihin ja selkeästi perusteltuihin osaamistavoitteisiin vai b) oppimisen polkuun, joka tuottaa kapasiteettia kohdata tulevaisuuden haasteet? Onko tämä näkynyt jotenkin suunnittelussa ja millaisia ratkaisuja se on tuottanut?

15. Haastateltaville esitellyt janat.

JANA 1: Onko jompi kumpi mielestäsi tärkeämpää: opettaa teoreettista ja tieteellistä omaan alaan liittyvää tietoa ja (*pilottialan*) taitoa vai valmistaa muuhun työelämään? Perustele.

JANA 2: Kumpi on yleisellä tasolla korkeakoulutuksessa mielestäsi tärkeämpää, opettaa ns. yleisiä taitoja (kriittinen ajattelu, viestintätaidot jne.) vai valmistaa ammatillisesti tulevaan? Perustele.