

Please note! This is a self-archived version of the original article.

Huom! Tämä on rinnakkaistallenne.

To cite this Article / Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Kukkonen, H. & Marttila, L. 2017. Kuviteltua todellisuutta : ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 20. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

DOI / URL:

<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/20-Kuviteltua-todellisuutta.pdf>



Harri Kukkonen | Liisa Marttila

KUVITELTUA TODELLISUUTTA

– ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Sarja A. Tutkimuksia 20.

ISSN 1456-0011

ISBN 978-952-5903-89-8(PDF)

Tampere 2017

© Tekijät ja Tampereen ammattikorkeakoulu

Harri Kukkonen | Liisa Marttila

KUVITELTUA TODELLISUUTTA

- ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä

TAMK

Sisällys

1 <u>Johdanto</u>	7
2 <u>Oppilaitosorganisaatio opiskelu- ja oppimisympäristönä</u>	10
2.1 <u>Oppijan ja oppimisympäristön suhde</u>	10
2.2 <u>Opiskelijakokemus</u>	12
2.3 <u>Ensimmäisen vuoden kokemuksen merkitys</u>	15
3 <u>Osallisuus ja opintoihin kiinnittyminen</u>	19
3.1 <u>Osallisuus pedagogisena periaatteena</u>	19
3.2 <u>Opintoihin kiinnittyminen ja identiteettityö</u>	22
3.3 <u>Regressio- ja progressiointressi</u>	27
4 <u>Tutkimuksen aineistot</u>	30
4.1 <u>Tulevaisuuden kuvittelu</u>	30
4.2 <u>Tutkimusaineistojen tuottaminen ja analysointi</u>	32
5 <u>IhanneTAMK oppimisen, opiskelun ja ohjaamisen ympäristönä</u>	35
5.1 <u>Psykososiaalinen näkökulma</u>	35
5.1.1 <u>Kasvu ja osaamisen kehittyminen</u>	36
5.1.2 <u>Arvostetuksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuudet</u>	38
5.1.3 <u>Osallisuus, ilmapiiri ja yhteistoiminta</u>	41
5.1.4 <u>Koontia ja pohdintaa psykososiaalisesta näkökulmasta</u>	45
5.2 <u>Aineellinen näkökulma</u>	47
5.2.1 <u>Tilat ja tarpeisto</u>	48
5.2.2 <u>Laitteet, välineet ja materiaalit</u>	50
5.2.3 <u>Ruokailutapahtumat</u>	52
5.2.4 <u>Koontia ja pohdintaa aineellisesta näkökulmasta</u>	53
5.3 <u>Pedagoginen näkökulma</u>	56
5.3.1 <u>Työskentelyn suunnittelu - Opetussuunnittelu ja opetussuunnitelma</u>	57
5.3.2 <u>Työskentelytavat ja ohjaamisen prosessit</u>	59
5.3.3 <u>Arviointi ja palaute</u>	65
5.3.4 <u>Koontia ja pohdintaa pedagogisesta näkökulmasta</u>	66

<u>6 Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet</u>	70
6.1 <u>Henkilökohtaisuus tukee opiskeluun kiinnittymistä</u>	71
6.2 <u>Ohjauksellisuus on perusta kohtaamiselle ja tavoitteellisuudelle</u>	73
6.3 <u>Autenttisuus liittyy toiminnan todellisuudenmukaisuuteen</u>	76
6.4 <u>Yhteistoiminnallisuus on opiskelun ja tiedonmuodostuksen tapa</u>	77
6.5 <u>Muovautuvuus mahdollistaa monenlaisia ratkaisuja</u>	79
<u>7 Seuraavia askeleita</u>	83
<u>Lähteet</u>	86

1

Johdanto

*"You never change things by fighting the existing reality.
To change something, build a new model that makes
the existing model obsolete."*

R. Buckminster Fuller

Opiskelijan toiminta tapahtuu aina jossakin konkreettisessa ympäristössä ja tuon ympäristön rakenne, ominaisuudet, resurssit ja ihmissuhteet luovat toiminnalle mahdollisuuksia ja rajoituksia. Oppilaitosorganisaatiossa opiskelija voi parhaimmillaan liittyä useisiin erilaisiin yhteisöihin, joissa tietoa jaetaan ja luodaan ja josta voi syntyä merkityksellisiä kokemuksia. Pahimmassa tapauksessa yhteydet ovat pinnallisia tai puuttuvat jopa kokonaan, mikä tekee opiskelusta yksinäistä eikä merkityksellistä kiinnittymistä tai jäsenyyttä käytännön yhteisöön synny lainkaan. (Korhonen 2012.)

Heppell (2004) toteaa, että oppimaan oppiminen luovassa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa vaatii muutakin kuin sitä, mitä perinteinen koulu-rakennus ja -toimitavat voivat suoda. Erilaiset pedagogiset toimintamallit olisivat hedelmällisiä sekä opettajalle että opiskelijalle niiden palvellessa erilaisia opettamis- ja oppimistapoja. Ne kuitenkin vaativat oppilaitoksessa fyysisiä muutoksia tai siirtymistä pois oppilaitoksesta, oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisempaan ympäristöön (Sinkkonen & Tapani 2015).

Viime vuosina on alettua puhua opiskelijasta asiakkaana. Riippumatta siitä, onko termi asiakas sopiva korkeakoulukontekstiin, opiskelun etenemiseen

liittyvät vastuut on tärkeää tunnistaa. Oppilaitos ei voi enää toimia niin, että kehitetään paljon kaikille tarkoitettuja palveluja ja, jos jää aikaa, joitakin henkilökohtaisia, opiskelijan kokemuksen huomioonottavia toimintoja. "Yksi tapa kaikille" -periaate ei enää toimi. (Morgan 2012.)

Opiskelijan oppimisen ja opiskelun tukemisessa on tärkeää ottaa huomioon hänen käsityksensä ja oletuksensa siitä, minkälainen toiminta ja ympäristö tukevat hänen oppimistaan ja opiskeluaan. Stelterin (2014) mukaan sekä opiskelussa että työelämässä tarvittavan osaamisen hankkiminen on alettu ymmärtää opiskelijoiden henkilökohtaisiksi projekteiksi. Kaikki ei kuitenkaan ole kiinni vain opiskelijan toiminnasta. On tärkeää ottaa huomioon, miten toimintaympäristöt ja muut tekijät suuntaavat opiskelijan toimintaa ja valintoja (Kemmis & Grootenboer 2008).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammattikorkeakoulua oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tutkimus on tehty Tampereen ammattikorkeakoulussa, josta käytetään jatkossa systemaattisesti lyhennystä TAMK. Tutkimuksessa hahmotellaan TAMKin toivottuja käytänteitä ja oppimisympäristöjä tunnistamalla toimintaa, joita kohti halutaan pyrkiä. Näin voidaan toiminnassa fokusoida siihen, mikä nykyisessä tukee noihin tavoitteisiin pääsemistä ja mitä uutta tulisi kehittää. Tutkimus on syytä ymmärtää osana monivaiheista prosessia. On tärkeää jatkaa tutkimuksen eteenpäin viemistä yksikkö-, palvelu- ja koulutuskohtaisesti, jotta voidaan tunnistaa jo olemassa olevia käytänteitä ja konstruoida uusia. Näin voidaan tukea TAMKissa tapahtuvaa pedagogista, rakenteellista ja toiminnallista kehittämistyötä.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa ammattikorkeakoulussa tapahtuvan opetus-, ohjaamis- ja neuvontatyön kehittämiseksi. Tulosten perusteella voidaan tunnistaa erilaisia oletuksia, käsityksiä ja odotuksia siitä, miten opiskelijoiden oppimista ja opiskelua voidaan tukea ja edistää, minkälaisiin toimenpiteisiin olisi tarpeen ryhtyä ja minkälaista yhteistyötä eri tahojen välillä tehdään ja tarvitaan. Tulokset voivat siis toimia peilauspintana arvioitaessa nykyisiä toimintakulttuureja ja mahdollisia kehittämistä tai muutostarpeita.

Tutkimustehtävänä on kuvata ja jäsentää, minkälaiset tekijät vaikuttavat myönteisten opiskelukokemusten syntymiseen. Tutkimuskysymys on, *minkälaiseksi opiskelijat ja henkilökunta kuvaavat opiskelun kannalta ihanteellisen ammattikorkeakoulun.*

2

Oppilaitosorganisaatio opiskelu- ja oppimisympäristönä

Monet organisaatiomallit palautuvat edelleen keskeisiltä osiltaan mekaanisiin ajatusmalleihin, jotka perustuvat hallintaan sekä ennustettavuudelle ja kausaalisille syy-seuraussuhteille. Tällöin ohitetaan kuitenkin toimijoiden ja vuorovaikutuksen näkökulma. Organisaatio tulisikin määritellä vuorovaikutussuhteista koostuvaksi kompleksiseksi ja prosessuaaliseksi kokonaisuudeksi, johon jokainen organisaation jäsen vaikuttaa ja joka on jatkuvassa liikeillassa. (Stacey 2001; 2003.)

Tällainen orgaaninen ja vuorovaikutuksellinen käsitys korostaa työyhteisön vuorovaikutussuhteita ja ihmisen niihin liittämiä tulkintoja, uskomuksia ja vaikutelmia. Ymmärrys ja tulkinta ovat aina läsnä ihmisten välisissä suhteissa ja ylipäänsä ihmisten suhteessa maailmaan, joten on tärkeää, että merkitys siirretään yhdestä maailmasta toiseen. (Gadamer 1986/2004; Handolin 2013.) Tämän takia on tärkeää antaa tilaa myös opiskelijan äänelle ja ottaa huomioon opiskelijan kokemukset.

2.1 Oppijan ja oppimisympäristön suhde

Oppilaitosrakennukset itsessään kehystävät, ilmaisevat, organisoivat, luovat merkityksiä, erottavat, yhdistävät, sallivat ja estävät, mikä tekee ne oleelliseksi välineiksi oppimisen ja kasvun tukemisessa (Piispanen 2008). Ympäristö ei kuitenkaan ole vain tietty paikka, jossa toiminta tapahtuu, vaan se on kaikkialla ympärillä oleva tila ja konteksti, jonne toimija voi suuntautua eri välinein sekä jossa ja josta hän voi ammentaa uutta tietoa ja luovuutta (Vähähyyppä 2007). Tämän ympäristön määritelmän on syytä toimia läh-

tökohtana myös oppimisympäristöjen tarkastelussa. Oppimisympäristön voi kuvitella alkavan luokkatilasta ja jatkuvan laajemmalle yhteiskuntaan, saavuttaen nykyteknologian avulla koko maailman (Nuikkinen 2009). Myös ihmisten kohtaamistilanteen voi ajatella oleva oppimisympäristö.

Oppimisympäristöä voi kuvata myös suljetuksi tai avoimeksi. Suljetussa oppimisympäristössä tavoitteet ja tieto ovat ylhäältä annettuja, oppijat vastaavat ennalta annettuihin kysymyksiin ja oppimisprosessi on ennalta määrätty. Toiminta perustuu siis ylhäältä johdettuun, kollektiiviseksi kuviteltuun oppimisprosessiin. Avoimessa oppimisympäristössä puolestaan oppijat voivat asettaa omia tavoitteita, rakentaa tietoa yhteisöllisesti sekä tuottaa omia sisältöjä ja kysymyksiä. Avoin oppimisympäristö mahdollistaa erilaiset oppimisprosessit. (Martikainen & Manninen 2000). Siellä toteutuu spontaanisuuden ja ohjatun toiminnan tasapainoinen huomioiminen: opettaja ohjaa ja tukee oppimista, mutta antaa mahdollisuuksia ja tilaa yksilön omasta luovuudesta lähteville elementeille.

Pedagogisessa näkökulmassa ympäristöön keskeinen käsite on tarjouma eli affordansi. Tarjoumat kuvaavat ympäristön ja toimijan välistä suhdetta eli sitä, minkälaisia oppimiseen tai toimintaan liittyviä mahdollisuuksia yksilö havaitsee ympäristössä (Gibson 1977; Norman 1988). Luokkatila, jossa pöydät ja tuolit ovat siististi riveissä kohti edessä olevaa opettajan pöytää, ei herätä mielikuvia pienryhmätyöskentelystä tai toiminnallisista menetelmistä. Sen tarjouma saattaakin suunnata opiskelijan odottamaan luentoa, paikallaan istumista, ja kirjoittamista ja keskittymistä opettajan puheeseen. Tai vaihtoehtoisesti somepäivitysten mahdollisuutta, joka sinällään saattaa olla tarkoituksenmukainen elvyttävä tai piristävä vaihtoehto.

Tarjoumat eivät ole yksilön ominaisuuksia tai piirteitä eivätkä ympäristön ominaisuuksia tai piirteitä sinällään. Ne muodostuvat havaitsemisessa, toiminnassa ja vuorovaikutuksessa eli siinä, mitä toimintaympäristössä on tarjolla, mitä on mahdollista toteuttaa ja, miten yksilö tulkitsee havaitseman. Ympäristöä ei siis voi etukäteen rakentaa "hyväksi". Se toteutuu vasta toimijoiden "astuttua areenalle". Tämä koskee niin tiloja, laitteita, välineitä, ihmisiä kuin tehtävänantoja. Affordanssiteorian mukaan havaitseminen

johtaa toimintaan. Affordanssit eli tarjoumat ovat ikään kuin vihjeitä siitä, minkälainen toiminta on mahdollista tai toivottavaa (Gibson 1977; Norman 1988), siis eräänlaisia toimintamahdollisuuksia.

Pedagogisen ympäristön tulisi mahdollistaa sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen, tutkimisen, monipuolisen tiedon prosessoimisen ja analysoimisen sekä tiedon jakamisen yhdessä toisten opiskelijoiden ja ohjaajan kanssa (Puolimatka 1999). Tällaisten oppimistapojen huomioiminen ja erilaisten pedagogisten mallien toteuttaminen saattaa olla haasteellista oppilaitoksissa, jotka on rakennettu behaviorismin valtakaudella, ja joiden tilat on suunniteltu perinteistä luokkahuoneopetusta silmällä pitäen. (Piispanen 2008.)

Oppimisympäristöjä on rakennettava yhteistyössä oppilaitoksen eri toimijoiden ja yhteistyötä tekevien tahojen kanssa, siis käyttäjälähtöisesti. Erityisesti on syytä muistaa opiskelijoiden osallistuminen, sillä yhdessä suunniteltu ja toteutettu ympäristö tuo mielekkyyttä ja konkretisoi toiminnan opetuksellisia ja pedagogisia päämääriä. On tärkeää keskustella, käsittävtkö eri tahot oppimisympäristön ja sen mahdollisuudet samansuuntaisesti. (Piispanen 2008.)

Hyvään oppimisympäristöön sisältyy se mielenkiintoinen "pulma", että ihminen ei aina havaitse, että ympäristö on hyvä. Hyvässä ympäristössä on myös hyvä olla (Nyman 2004), jolloin voi keskittyä tarkoituksenmukaiseen toimintaan eikä ympärillä olevaan ole tarvetta kiinnittää huomiota. Oppimista ja opiskelua tukevien opettamisen ja ohjaamisen käytänteiden kehittäminen edellyttääkin jatkuvaa toimintakäytänteiden ja rakenteiden havainnointia, tunnistamista ja arviointia.

2.2 Opiskelijakokemus

Opintojen koettu merkitys liittyy siihen, millainen suhde opiskelijalla on opintoihin ja mitä hän koulutuksella ylipäänsä tavoittelee. Näihin voi sisältyä esimerkiksi erilaisia ihmisenä kasvamisen kysymyksiä ja tapoja orientoitua tulevaisuuteen. Myös opiskelijan tyytyväisyys valitsemaansa

alaan liittyvä tähän. (Horsmanhof & Zimitat 2007; ks. myös Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012).

Opiskeluun liittyvien orientaatioiden avulla on mahdollista tarkastella opintojen mielekkyyteen ja merkityksellisyyteen liittyviä kokemuksia. Ammatillisen orientaation omaksunut opiskelija hankkii koulutuksen erityisesti tulevaa uraa ajatellen ja keskittyy siis tulevaisuuteen. Akateemisesti orientoitunut kokee erityisesti opintojen sisällöt kiinnostavina. Henkilökohtaisen orientaation omaksunut opiskelija on kiinnostunut ennen kaikkea itsensä kehittämistä ja näköalojen laajentamisesta. Sosiaalisesti orientoitunut puolestaan pyrkii tukemaan muita tai nauttimaan opiskelijaelämän tuottamasta sosiaalisuudesta. (Beaty, Gibbs & Morgan 1997.)

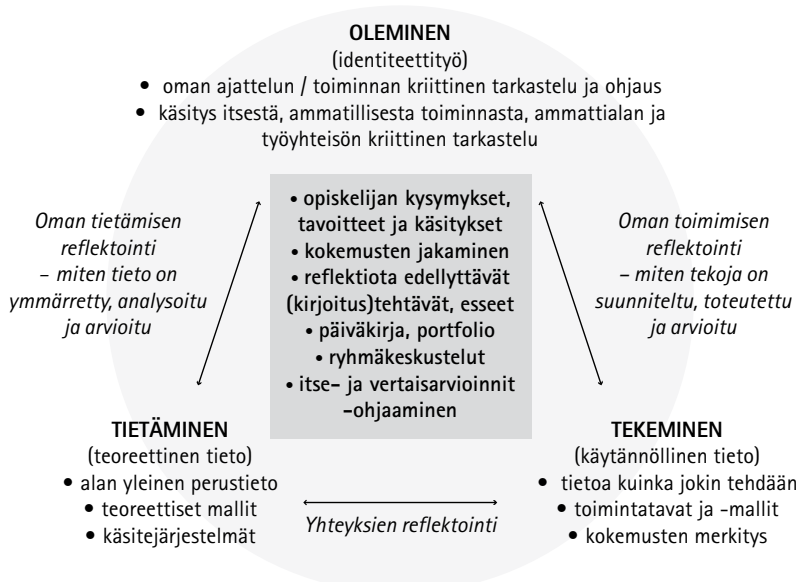
Harvey, Burrows ja Green (1992) olivat ensimmäisiä, jotka yhdistivät termin opiskelijakokemus korkeakoulutuksen laadun arviointiin. He eivät rajanneet käsitettä vain opiskelijan kokemukseen luokahuonekontekstissa, vaan puhuvat kokonaiskokemuksesta (total student experience). Nykyään termiä *opiskelijakokemus* käytetäänkin viittaamaan opetuksen, oppimisen ja opetussuunnitelman lisäksi myös opiskelijan elämäntyyliin ja kokonaistoimintaan sekä monenlaiseen opiskelun ohjaamiseen, tukemiseen ja harjoittelu- ja työelämäkokemukseen (Purdue University 2004). Erityisesti amerikkalaisessa tutkimuksessa on korostettu kahta erilaista ulottuvuutta: opiskelijan kasvuun liittyvät rakenteet ja prosessit sekä opiskelijan toimintaympäristön piirteet (Reason, Terenzini & Domingo 2006).

Termi opiskelijakokemus ei siis rajaudu vain opetukseen, opettajien kanssa toimimiseen tai oppimisen "tuloksiin". Se ei myöskään ole sama asia kuin oppimiskokemus, vaikka kokemukset oppimisesta, opetuksesta ja ohjaamisesta ovatkin keskeinen osa sitä. Morganin (2012, 4) mukaan koko ammattikorkeakoulun henkilökunta, tehtävistä ja asemasta riippumatta, on osallisena opiskelijakokemuksen muotoutumisessa. Minkä tahansa asian kehittämisessä, uudistamisessa tai muuttamisessa voidaan ja on syytä ottaa huomioon myös opiskelijakokemuksen näkökulma.

Beckendorff, Ruhanen ja Scott (2009) tiivistävät opiskelijakokemukseen liittyvät tutkimusnäkökulmat neljään ulottuvuuteen:

- institutionaalinen näkökulma – tutkimus on alkanut keskittyä yhä enemmän siihen, miten korkeakoulu ja henkilökunta pystyvät vaikuttamaan opiskelijan kokemukseen
- opiskelijanäkökulma – tutkimus keskittyy opiskelijan kokemuksen laatuun sekä myös tietynlaisiin mitattaviin tuloksiin kuten opiskelijatytytyväisyyteen.
- monisektorinäkökulma – tutkimuksessa tarkastellaan korkeakoulua osana laajempaa koulutusjärjestelmää ja sitä, miten erilaiset kilpailun tai yhteistyön seuraukset siihen vaikuttavat.
- ulkoinen näkökulma – tutkimus tarkastelee, miten laajat koulu- ja työvoimapolitiittiset, taloudelliset ja teknologiset muutokset vaikuttavat opiskelijakokemukseen.

Kiinnostus opiskelijan kokemukseen voidaan yhdistää myös muuttuneisiin käsityksiin opetussuunnitelmasta. Opiskelijan aktiivisuuden ja osallisuuden painottaminen on johtanut siihen, että jo opetussuunnitelman tekemisessä on alettu ottaa huomioon opiskelijan kokemus (Barnett & Coate 2010). Opiskelijakokemuksen näkökulman tulee sisältyä myös opetussuunnitelmaan, sillä pedagogiikalla ja ihmissuhteilla on keskeinen merkitys opiskelijan kiinnittymisessä opintoihin. TAMKissa on hyväksytty kaikkien opetussuunnitelmien teoreettiseksi kehikseksi kolmijako tietäminen, tekeminen ja ja oleminen (Barnett & Coate 2010, soveltaen Kukkonen 2012, ks. kuvio 1.).



Kuvio 1. Opetussuunnitelman ulottuvuuksien tukeminen (Kukkonen 2012)

Erityisesti olemisen ulottuvuuteen kuuluu ihmisen kokemusmaailma. Ihmisen käsitykset omasta tietämisestään, osaamisestaan ja itsestään suuntaavat hänen toimintaansa.

2.3 Ensimmäisen vuoden kokemuksen merkitys

Bergenhengouwen (1987) esitti klassisessa tutkimuksessaan, että korkeakouluopintojen keskeyttäminen on pitkälti seurausta siitä, miten opiskelijat kokevat tutkinnon ja opintojensa arvon. Jos opiskelijat kokevat opiskelussaan ristiriitaa suhteessa omiin tavoitteisiinsa, orientaatioihinsa ja arvostuksiinsa, heidän keskeyttämisajatuksensa helposti lisääntyvät. Tämä kuvaa hyvin sitä, miten jonkin asian yhdistyminen opiskelijan omiin intresseihin, oletuksiin ja tavoitteisiin vaikuttaa siihen, minkälainen kokemus ko. asiasta syntyy ja mikä sen merkitys on omalle oppimiselle. Kun opittava yhdistyy opiskelijan maailmaan ja tekemiseen, opiskelijassa syntyy halu tietää (Krajcik 2015).

Schneiderin (2015) mukaan pelkkä opiskelijan tyytyväisyys ei kuitenkaan välttämättä edistä oppimista. Myöskään yrittäminen ei riitä, vaan tarvitaan tietty taitotaso. Puutteelliset opiskelutaidot saattaakin olla syynä myös opiskelijoiden kokemuksiin vaikeuksiin ja kiinnittymisen ongelmiin (Wingate & Dreiss 2009). McKavanaghin ja Purnellin (2007) mukaan opiskelijoilla, joiden on vaikea ylläpitää opiskelumotivaatiota, jotka ovat haluttomia hakemaan apua opintoihinsa ja joilla on epärealistisia odotuksia opinnoista ja opiskelusta, on riski myös heikkoon opintomenestykseen. Myös motivoitunut opiskelija voi jättää opinnot kesken, jos hän kokee opiskelukäytänteiden olevan ristiriidassa omien odotustensa kanssa.

Opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin riippuu paljon siitä, miten opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt edistävät opiskelijoiden ja opettajan yhdessä työskentelyä ja neuvottelevaa haasteisiin tarttumista (Kember & Leung 2005). Haasteellisuus, sopiva taitotaso ja kiinnostus luovat perustan, jossa voi syntyä onnistumisen kokemuksia, jotka tukevat itseluottamusta ja tuottavat tyytyväisyyttä ja näin edesauttavat kiinnittymistä.

Opintoihin kiinnittyminen yhdistää opiskelijan odotukset, yhteisöjen toimintakulttuurit ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet. Myös akateemiset opiskelutaidot ja niiden riittävä hallinta ovat opiskelijan kiinnittymisen kynnyskysymyksiä. Opintojen hidas käynnistyminen ennakoikin suurta riskiä opinnoista luopumiseen ja opintojen keskeyttämiseen (Korhonen & Hietava 2011). Korkeakouluorganisaatio voi vaikuttaa opiskelijoille syntyviin kokemuksiin opetuksen laadusta, oppimisympäristöistä ja opintojen ohjauksesta.

Instituution näkökulmasta opintoihin kiinnittyminen voi merkitä organisaation parempaa itseymmärrystä niistä toimintatavoista ja kulttuureista, joilla opintojen eri vaiheissa voidaan edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin, esimerkiksi kehittämällä ohjauspalveluita (ks. Lähteenoja 2010; Korhonen 2012). Harper & Quaye (2009) käyttävät nimitystä heikko instituutio oppilaitoksesta, joka olettaa, että opiskelijat kiinnittyvät itsensä opintoihin ja oppilaitoksen toimintakulttuuriin. Kuh (2001) ehdottaakin, että opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin tulisi olla yksi laadun

mittari. Mitä enemmän opiskelijat ovat kiinnittyneitä oppimista ja kasvua edistäviin toimintoihin, sitä laadukkaampi oppilaitos on (myös Haukijärvi 2014).

Liimataisen ym. selvityksessä (2010) viisi tärkeintä opintojen viivästymisen syytä niin ammattikorkeakoulu- kuin yliopisto-opiskelijoilla olivat työssäkäynti, opiskelumotivaation puute, henkisen hyvinvoinnin ongelmat (esimerkiksi masennus) ja perhe-elämään tai ihmissuhteisiin liittyvät asiat (esimerkiksi lähimmäisen sairastuminen tai vanhempainvapaa) sekä laiskuus. Korhonen ja Hietava (2011) huomauttavat, että laiskuutta ei ole syytä nähdä sananmukaisesti laiskuutena, vaan taustalla on monenlaista vieraantuneisuutta ja vaikeuksien kokemuksia. Saarenmaan, Saaren ja Virtasen (2010) mukaan merkittävimmät syyt opintojen hitaaseen etenemiseen yleisesti olivat työssäkäynti, elämäntilanne ja erilaiset henkilökohtaiset syyt. Ammattikorkeakouluopiskelijoista 25 prosenttia ilmoitti opiskelleensa tavoitteitaan hitaammin. Näkemykset opintojen etenemisestä vaihtelivat myös sukupuolittain, sillä miehistä 41 prosenttia oli opiskellut tavoitteitaan hitaammin, naisista 29 prosenttia.

Työn opinnollistaminen on uusi, vaihtoehtoinen tapa opiskella ammattikorkeakoulussa. Korkeakouluopintojen aikaista työssäkäyntiä on aiemmin tarkasteltu lähinnä taloudellisesta näkökulmasta ja siitä, miten se vaikuttaa opintomenestykseen. Lähtökohtana on ollut oletus siitä, että opintojen aikainen työssäkäynti aiheuttaa opiskelijoille stressiä, heikentää opintomenestystä ja hidastaa opintojen etenemistä. Vähemmän on kiinnitetty huomiota opiskelijoiden kokemuksiin siitä, miten työssäkäynti ja opiskelu integroituvat ja miten työssäkäyntiä voisi hyödyntää korkeakouluopinnoissa.

Laajan kartoituksen mukaan (n = 928) toisen vuoden ammattikorkeakouluopiskelijat käyttivät opiskeluun ja työhön n. 52 tuntia viikossa. Työ ja opinnot olivat opiskelijoiden itsensä mukaan tasapainossa eikä työssäkäynti ollut estänyt opinnoissa etenemistä. Työssäkäynnin takia ei myöskään hidadettu opintoja tai harkittu opintojen keskeyttämistä. Työssä opittua ei kuitenkaan juurikaan hyödynnetä opinnoissa, sillä työssä opitusta osaamisesta ei saatu palautetta eikä opiskelijoita kannustettu tai ohjattu työko-

kemuksen soveltamiseen opinnoissa. Mielenkiintoinen on tieto, että työkokemuksen perusteella opiskelijat pystyivät tunnistamaan omalta alalta myös sellaisia ilmiöitä, joita ei käsitelty opetuksessa. (Vanhanen-Nuutinen, Mäki & Kotila 2015.)

Opinnollistamisen lähtökohtana on ajatus, että työtä tekemällä opitaan ja kehitytään. Opiskeluaikainen työssäkäynti voi tuoda opiskelijalle uudenlaisia oppimiskokemuksia eli tällöin opinnollistaminen ei ole sama asia kuin aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Opinnollistaminen edellyttää opiskelun suunnittelun ja osaamisen arvioinnin uudenlaista tarkastelua. TAMK on mukana valtakunnallisessa Verkkovirta-hankkeessa, jonka tavoitteena on kehittää uusia malleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen opintopisteiksi. Tarkoituksena on myös kehittää uudenlaisia työtä ja opiskelua yhdistäviä muotoja työharjoitteluratkaisujen rinnalle. TAMKin terveysalan koulutuksessa aloitettiin keväällä 2016 kolme pilottia, joissa tutkinnossa edellytettävää osaamista hankitaan tekemällä työtä ja kytkemällä työelämässä hankittua kokemusta aiheeseen liittyvään tietoperustaan. (Kukkonen 2016.) Lisäksi on kehitetty uudenlaista tapaa tehdä opinnäytetyö (Rintala 2016).

Korhosen (2012) mukaan merkittävää on se, millaisilla käytännöillä ja ohjauskulttuurilla opintojen keskeyttämisen ja viivästymisen riskeihin halutaan vaikuttaa, korjaavilla vai ennaltaehkäisevillä. Esimerkiksi opintopsykologia keskittyy olemassa olevien ongelmien kohtaamiseen. Ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä, kuten korkeakoulutuksen oppimisyhteisöjen, toimintakulttuurin ja ohjauksen kehittämistä, tarvitaan nykyistä enemmän. Hyvin suunnitelluilla ja johdetuilla oppimisyhteisöillä voidaan edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä ja osallisuuden kokemuksia opetuksen ja oppimisen yhteisöissä ja siten vahvistaa heidän oppimisidentiteettiään.

3

Osallisuus ja opintoihin kiinnittyminen

Osallisuus on sekä keino tavoitteen saavuttamiseksi että päämäärä itsessään (Patterson ym. 2008). Se voi olla väline sille, että saadaan esille opiskelijan käsityksiä mutta se voi olla tavoite olla osallisena itseä koskevassa päätöksenteossa. Osallisuuden taustalla voidaan nähdä yhtäältä palveluiden käyttäjien roolia asiakkaina, kuluttajina tai yhteistyötahoina korostava konsumerismi ja markkinoiden eetos sekä toisaalta demokraattinen näkökulma, joka painottaa asiakkaiden äänen kuulemista ja heidän valtaistumistaan (Truman & Raine 2002; Dalrymple & Burke 2006; Julkunen & Heikkilä 2007)

3.1 Osallisuus pedagogisena periaatteena

Oppilaitoksen tasolla osallisuutta on syytä tarkastella sen perusteella, mitä opiskelijalta odotetaan. Sopeutumista painottava lähtökohta perustuu siihen, että oppilaitoksessa on valmiit toimintakäytänteet ja opiskelijat totuttelevat toimimaan niiden mukaisesti. He opettelevat myös käyttämään erilaisia tarjolla olevia palveluja siten kuin niitä on suunniteltu käytettävän. Vaihtoehtona sopeuttavalle lähestymistavalle on opiskelijat mukaan ottavaan päätöksentekoon perustuva pedagogiikka. Opiskelijat osallistuvat työskentelyn ja oppilaitoksen toimintatapojen suunnitteluun. Opettajajohtoisen opetuksen sijasta opiskelijalla on oikeus omaa oppimista ja opiskelua koskevaan päätöksentekoon. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi opiskelijalähtöisiä ja yksilöllisiä suunnitelmia, yhteissuunnittelua ja ylipäätään opiskelijan osallistumista opiskelua koskevaan päätöksentekoon (opetussuunnitelmat, tavoitteet, oppisisällöt, oppituntien pituudet, opetus- ja opiskelutavat jne.). (Manninen 2008.) Näin opitaan asioita, joiden

avulla voidaan myös kehittää ja muuttaa asioita. Osallistava ja aktivoiva oppiminen ja toisaalta osallistava organisaation kehittäminen kannattaakin ymmärtää toisiaan täydentäviksi elementeiksi (Haukijärvi 2014).

Termit osallisuus ja osallistuminen saattavat sekoittua tai niitä saatetaan käyttää samamerkityksisinä. Osallisuus ankkuroituu ihmisen identiteettiin. Se on vahvasti kokemuksellista eli tunnetta jäsenyydestä, kuulumista ja kiinnittymistä yhteisöön, mukana olemista yhteisön elämässä ja toiminnassa (Anttiroiko 2003; Hanhivaara 2006). Osallisuus on siis tunnetta sisälle pääsemisestä, kuulumisesta johonkin, mukana olemisesta jossakin ja huomioonotetuksi tulemistä. Gretschelin (2002) mukaan osallisuus on toiminnassa kehittyvä tunne voimaantumisesta ja valtautumisesta, jossa tunteeseen yhdistyy kompetenssi: osallistuja tuntee itsensä päteväksi ja oman roolinsa merkittäväksi. Tämä tunne tuottaa hänelle kompetenssia tuoda esiin toimintaan liittyviä ajatuksiaan yhteisössä.

Osallistuminen puolestaan on toimintaa, joka voi edistää osallisuutta (Nivala & Ryyänen 2013). Erilaisen osallistumisen mahdollistavassa toiminnassa voi saada paitsi monenlaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia myös kokemuksia kuulumisesta, omasta arvokkuudesta, toimintakyvystä ja -mahdollisuuksista. Nämä kehittävät itsetuntoa, kyvykkyyden tunnetta ja vastuuntuntoa. (Kiilakoski 2007; Ryyänen 2012.) Osallistuminen on prosessi ja keino osallisuuden edistämiseksi ja se voi olla osa tunneperäistä kokemusta osallisuudesta (Leemann, Kuusio, & Härmäläinen 2015). TAMKissa tehdyn selvityksen mukaan opiskelijat arvostavat osallistumista, oman työn vaikuttavuutta ja sen merkityksen tunnustamista ja ovat motivoituneita toimimaan muutosagentteina, kunhan riittävät tukimekanismit ovat saatavilla ja kuormitus on tasapainossa hyötyjen ja kannustimien kanssa. Olennaista on, että opiskelijat voivat uskoa ja todeta panoksellaan olevan konkreettista merkitystä. (Haukijärvi 2014.)

Osallisuuden edistämistä ei voi pelkistää osallistumisen edistämiseksi eikä osallistuminen myöskään automaattisesti tuota osallisuutta. On tärkeää ymmärtää, että osallisuus ei ole joko yksilön tai yhteisön ominaisuus vaan kehittyvä näiden suhteessa. (Nivala & Ryyänen 2013.) Viirkorven (1993)

mukaan osallisuus merkitsee omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista asioiden kulkuun ja vastuun ottamista toiminnan seurauksista. Osallisuus siis saavutetaan sitten, kun osallistuminen tarjoaa osallistujalle todellisia mahdollisuuksia tuoda esiin näkemyksiään, kantaa vastuuta, käyttää valtaa sekä vaikuttaa ja olla päättämässä.

On syytä keskustella, nähdäänkö osallistumisen ja osallisuuden tukeminen ylhäältäpäin mallinnettaviksi vai onko kyse jostain sellaisesta, jota on tärkeää rakentaa yhdessä niiden ihmisten kanssa, joita asiat ja tilanteet koskevat ja kutoa toimintatavat yhteistoiminnassa tarkoituksenmukaisiksi (Nivala & Ryytänen 2013). Kokemus TAMKiin kuulumisesta tai identifioituminen TAMKilaiseksi ei muodostu annettuihin ohjeisiin sopeutumalla vaan vuoropuhelussa, keskusteluissa ja neuvotteluissa ympäröivän todellisuuden kanssa. Tämä edellyttää tietysti kiinnittymistä TAMKin erilaisiin käytänteisiin mutta myös sellaisen toiminnallisen kyvyn ja luovuuden kehittymistä (ja tuon kehittymisen sallimista), jolla voidaan arvioida kriittisesti olemassa olevaa ja osataan synnyttää myös uutta arjen kulttuuria.

Kannattaa miettiä, ryhdytäänkö rakentamaan valmista mallia, polkua tai uimarataa, jonka noudattamisen avulla osallisuuden oletetaan toteutuvan. Mallien vaikutus käytäntöön saattaa kääntyä päinvastaiseksi kuin on oletettu ja ne saattavat rajata sitä, minkälainen osallistuminen on milloinkin mahdollista. Kun poikkeamia ei sallita, määrittelevät kulloinkin hyväksyttävät osallistumisen tavat osallistuminen ja vaikutusmahdollisuudet saattavat jäädä näennäisiksi. Keskeistä ei ole määritellä niinkään sitä, *mitä* erilaisten prosessien eri vaiheissa tehdään, vaan ymmärtää se, *miten*, *miksi* ja *minkälaisella orientaatiolla* toimitaan.

Tavoitteena myös korkeakouluopiskelussa voisi olla pyrkiä luomaan kehä, jossa osallistuminen ja osallisuus ruokkivat toisiaan: osallistuminen syventää kuulumisen tunnetta ja kuulumisen tunne kannustaa osallistumaan edelleen. Tätä tukee esimerkiksi osallistavan pedagogiikan idea. Osallistaminen on keino, jolla kannustetaan ja mahdollistetaan osallistuminen erilaisten ryhmien ja yhteisöjen toimintaan sekä näiden ryhmien jäsenten osallistuminen oppimisen ja osaamisen karttumisen tukemiseen. Osallista-

minen ei siis tarkoita, että kaikki jätetään yksittäisen opiskelijan vastuulle. Osallistamiseen ei myöskään liity millään tavalla pakottaminen tai manipulointi.

Osallisuus voidaan jakaa tieto-, suunnittelu-, toiminta- ja päätösosallisuuteen sen mukaan, miten ihmisellä on edellytyksiä ja mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoprosessiin (Kohonen & Tiala 2002).

- Tieto-osallisuuteen liittyy oikeus tiedon saamiseen ja tuottamiseen.
- Suunnitteluosallisuus liittyy asioiden valmisteluvaiheeseen, jossa ihminen osallistuu häntä itseään koskevan toiminnan suunnitteluun ja kertoo mielipiteistään.
- Toimintaosallisuus on ihmisten omaa toimintaa ja konkreettista osallistumista erilaisiin tehtäviin.
- Päätösosallisuus antaa asianosaiselle itselleen mahdollisuuden osallistua häntä itseään koskeviin päätöksiin.

Tällaisen jaottelun avulla on mahdollista arvioida esimerkiksi sitä, miten oppilaitosorganisaation eri koulutukset, yksiköt tai palvelut mahdollistavat opiskelijan osallisuuden ja osallistumisen.

3.2 Opintoihin kiinnittyminen ja identiteettityö

Opintoihin kiinnittymistä voi tarkastella useilla erilaisilla lähestymistavoilla. Mäkisen ja Annalan (2011) mukaan kiinnittymisessä on kyse sekä opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisuudesta oman oppimisen edistämiseksi että hänen elämämaailmansa tai elämäntilanteensa ja opiskeluyhteisönsä luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Keskeistä kiinnittymisessä on sen prosessimaisuus ja tulevaisuuteen suuntautuneisuus.

Kemberin ja Leungin (2005) mukaan opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin ja oppimiseen riippuu siitä, miten opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt edistävät opettajan ja opiskelijoiden yhdessä työskentelyä ja neuvottelevaa haasteisiin tarttumista. Osallisuuden kokemuksen lisäksi opiskelutaitojen hallinta on yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen. Kiinnittyminen ei kuitenkaan liity vain opiskelutaitoihin, vaan myös siihen, kuinka kykenevänä opiskelija näkee itsensä vaativassa korkeakouluympäristössä. Opiskelutai-

tojen hallinnan taustalla on myös oppijan käsitys omista taidoistaan ja opinnoissa menestymiseen vaadittavista sosiaalisista, emotionaalisista ja fyysisistä oppimiskyvyistään. (Korhonen 2012.)

Thomasin (2012) mukaan opiskelijan kiinnittymistä opintoihin voidaan tukea useilla tavoilla (taulukko 1.):

Taulukko 1. Opintoihin kiinnittymisen tukeminen

<i>MITÄ</i>	<i>MIKSI</i>
<i>Opiskelijaa ohjataan korkeakouluopiskelun maailmaan, normeihin ja odotuksiin</i>	<i>Opiskeluvalmiudet lisääntyvät ja oman osallisuuden ja opiskelun vaatimusten ymmärtäminen lisääntyy</i>
<i>Henkilökunta tietää opiskelijoiden aiemmista kokemuksista, nykyisistä ajatuksista ja tulevaisuuden suunnitelmista</i>	<i>Henkilökohtaisuus lisääntyy</i>
<i>Opittavaa ainesta linkitetään opiskelijoiden aiempiin kokemuksiin, nykyisiin ajatuksiin ja tulevaisuuden suunnitelmiin</i>	<i>Henkilökohtaisuus lisääntyy</i>
<i>Opiskelijoiden on mahdollista olla kontaktissa opettajien ja asiantuntijoiden kanssa</i>	<i>Vuorovaikutus vahvistaa oppimiskokemuksia</i>
<i>Opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään</i>	<i>Tukee kiinnittymistä opiskeluprosessiin, mahdollistaa ymmärryksen tarkistamisen</i>
<i>Opiskelijat työstävät aktiivisesti opittavia sisältöjä myös opituntien ulkopuolella</i>	<i>Tukee merkitysten rakentumista. Mahdollistaa syvätason oppiminen edellyttämän ajan ja asioiden pohtimisen</i>
<i>Arviointi on oppimista tukevaa</i>	<i>Opiskelijat saavat tietoa arvioinnin kriteereistä. Henkilökunta saa tietoa opiskelijoiden osaamisen kehittymisestä</i>
<i>Arvioinnissa painottuu suuntautuminen tulevaisuuteen</i>	<i>Tukee sitä, että opiskelijat ymmärtävät prosessien merkityksen opiskelussa</i>
<i>Käytetään pienryhmäopetusta ja henkilökohtaista ohjausta</i>	<i>Rakentaa vuorovaikutusta ja luottamusta sekä opiskelijoiden kesken että opiskelijoiden ja henkilökunnan välille</i>
<i>Käytetään ja kehitetään erilaisia yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä</i>	<i>Lisää opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja tukee itseluottamuksen lisääntymistä</i>
<i>Käytetään erilaisia seurantarjestelmiä (myös vertaisperusteisia)</i>	<i>Saadaan tietoa ja osoitetaan kiinnostusta siitä, miten opiskelu on lähtenyt liikkeelle</i>
<i>Opetuksessa, ohjaamisessa ja opiskelussa käytetään hyväksi teknologiaa</i>	<i>Tukee opiskelijan pääsyä ajantasaisiin oppimista tukeviin materiaaleihin</i>
<i>Henkilökuntaa koulutetaan ja heillä on mahdollisuus erilaisiin urapolkuihin ja toimenkuviin</i>	<i>Tukee oppijakeskeisten toiminta-, opetus- ja opiskelutapojen kehittämistä ja vakiinnuttamista</i>

Morganin (2012) mukaan suurimmat virheet erilaisissa opiskelijoille tarjottavissa ja kiinnittymistä edistäviksi tarkoitetuissa neuvomis- ja ohjaustoimissa ovat, että

- ne suunnitellaan ja ne kohdistuvat vain tietyille opiskelijaryhmille, joilla on hankaluuksia opintojen viemisessä eteenpäin (lukemisen, kirjoittamisen tai matemaattisen ajattelun vaikeudet, vammaisuus, jne)
- ne ovat toisistaan irrallisia (opinto-ohjaus, sosiaalipalvelut, jne)
- opiskelijoiden oletetaan hakeutuvan niihin oma-aloitteisesti.

Pelkän taloudellisen hyödyn näkökulman asemesta opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen hyödyt tulisi nähdä sen kautta, että kiinnittyminen johtaa parempiin oppimistuloksiin. (Millard, Bartholomew, Brand & Nygaard 2013.) Opintojen priorisoimattomuus on tyypillistä hitaasti eteneville ja on usein yhteydessä koettuihin ongelmiin opintoihin sopeutumisessa ja niiden hallinnassa. (Korhonen & Rautopuro 2012.) Erityisesti sitoutumattomuus ja omistautumattomuus ennustavat ongelmia opintopoluilla ja aikomuksia keskeyttää opinnot (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; ks. myös Korhonen & Rautopuro 2012).

Oppimisen ja kiinnittymisen uudet tulkinnat korostavat erityisesti identiteetin ja akateemisten yhteisöjen merkitystä (ks. Coates 2007; Krause & Coates 2008; Nygaard, Coates, Bartholomew & Millard 2013). Yhteisöllisyys ja opiskelijan kokemukset opiskelijayhteisöihin ja akateemisiin oppimisyhteisöihin osallistumisesta ja kuulumisesta ovatkin yksi keskeinen ulottuvuus kiinnittymisen arvioinnin näkökulmasta (Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012).

Identiteetti toimii perustana sille, millaisia tulkintoja opiskelija tekee itsestään opiskelijana, erilaisten yhteisöjen jäsenenä sekä tulevana oman alansa työntekijänä. Identiteetti rakentuu erilaisista henkilöiden itseensä liittämistä tai toisten heihin liittämistä merkityksistä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Identiteetit eivät ole kiinteitä, vaan aikaan ja paikkaan sidottuja konstruktioita, joita neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Identiteetit ovat siis jatkuvassa uudelleenmuotoutumisen

tilassa. Identiteettityön prosessissa suhde itseen, toisiin, tulevaan ammatitilaan ja maailmaan muuttuu. Opintojen aikana opiskelijasta tulee siis jotakin sellaista, mitä hän ei aiemmin ole ollut. Tässä kokonaisvaltaisessa muuttumisen prosessissa tapahtuu identiteetin (uudelleen)muovautumista ja siinä rakentuu myös ammatillinen identiteetti. Tsang'in (2009) mukaan mahdollisuus opintojen aikana tapahtuvaan ammatillisen identiteetin kehittämiseen vaikuttaa positiivisesti myös oppimiskokemuksiin ja johtaa sekä positiiviseen että selkeämmin määriteltyyn ammatilliseen identiteettiin.

Työelämän jatkuvasti muuttuvat toimintaympäristöt ja uudistuvat osaamisvaatimukset edellyttävät työntekijältä joustavaa kykyä muovata ja rakentaa yhä uudelleen omaa ammatillista identiteettiään. Mikäli ammatillisen identiteetin kehittymisen oletetaan tapahtuvan automaattisesti korkeakoulutuksen sivutuotteena, opiskelijat jäävät refleктоimaan ja integroimaan ammattimaiseen toimintaan kuuluvaa tietämistä ja osaamista yksin, ilman ohjausta. (Dall'Alba 2009; Barnett 2005). TAMKin opetussuunnitelmien teoreettiseen perustaan kuuluvat tietäminen, tekeminen ja oleminen ja juuri olemisen ulottuvuuteen kuuluu identiteettityö. Näin identiteettityön tukeminen on otettu huomioon ja sisäänrakennettuna kaikkien koulutusten opetussuunnitelmissa.

Työelämäyhteyksillä on tärkeä merkitys identiteettityössä (Adams, Hean, Sturgis & Macleod Clark 2006.) Erialaisten vierailujen ja opinto-/yrityskäyntien kautta opiskelija näkee työelämän roolimalleja, pääsee osallistumaan ammatillisiin keskusteluihin, saa vaikutteita tulevaa ammattiaan edustavan henkilön toiminnasta ja voi havaintojensa ja tulkintojensa perusteella reflektoida ammatti-identiteettinsä kehitystä ja suuntaa. (Kärnä 2015.)

Rodgers ja Scott (2008) ovat tiivistäneet useiden tutkijoiden käsitykset identiteetistä seuraavasti: ihmisellä on useita identiteettejä eivätkä ole pysyviä, vaan niitä tuotetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Identiteetti muotoutuu ja rakentuu uudelleen narratiivien eli tarinoiden tai kertomusten avulla. Aloittaessaan ammattikorkeakouluopintoja opiskelija alkaa myös rakentaa sekä opiskelijaidentiteettiä että tulevaa ammatillista identiteettiään. Näiden lisäksi opiskelijalla on myös muita korkeakoulu-

maailman ulkopuoliseen elämään kuuluvia identiteettejä eli voidaan puhua yhteisöjen monijäsenyydestä (Wenger 2003). Identiteetit ovat koko ajan eräänlaisessa uudeksi tulemisen tilassa ja opiskelun aikaiset tapahtumat ja kohtaamiset saattavat toimia virikkeinä identiteettien vahvistumiselle, säröytymiselle ja uudelleenmuotoutumiselle.

Narratiivien avulla opiskelija muodostaa irrallisista asioista ja tapahtumista kokonaisuuden, jossa itselle merkitykselliset tapahtumat, toiminnot ja ihmiset yhdistyvät loogiseksi kertomukseksi (Polkinghorne 1995). Narratiivien tarkempi analyysi voi paljastaa työuriin, ammatteihin ja organisaatioihin liitettyjä kulttuurisia itsestäänselvyyksiä, ns. hallitsevia kertomuksia (Marttila 2015). Tällaiset narratiivit ovat usein niin yleisesti käytettyjä ja lainattuja, että niiden valtaa yksilön kokemuksilleen antamille merkityksille on vaikea edes havaita.

Opintoihin, opiskeluun ja ammatillisuuteen liittyvään kerrontaan sisältyvien yleistysten avaaminen on tärkeää, jotta niistä ei muodostu liian rajoittavia tapoja hahmottaa ammatillista minuutta. Opiskelijan oman (identiteetti) kertomuksen kuunteleminen on tärkeää siksi, että opiskelija saattaa omaksumaa vääränlaisen tai rajoittuneen tavan tarkastella itseään, opiskelua ja tulevaa työtään. Jos ammatilliset narratiivit nähdään yksilöiden tavaksi rakentaa jatkuvuutta elämäänsä, on tärkeää kehittää ajatusten jäsentämisen välineitä, joilla minään ja omaan ammatillisuuteen liittyviä kokemuksia voidaan jäsentää mielekkäällä tavalla (Marttila 2016). Narratiiveja voidaan käyttää sekä ammatillisen identiteetin rakentumisen että urakehityksen tukena ja ne soveltuvat käytettäväksi erityisesti niiden opiskelijoiden tunnistamiseen, joilla on vaikeuksia ammatillisen identiteetin rakentamisessa (Kärnä 2015).

Identiteetti voidaan ymmärtää elämäntarinallisesti eli kertomuksena siitä, mistä tulen, kuka olen ja mihin olen menossa. Identiteettityölle on keskeistä syvälinen reflektio, jossa mennyt, nykyinen ja tuleva minä ovat dialogissa. Näin henkilö tulee tietoiseksi jännitteestä, joka on tämän hetkisen ja ideaalin identiteetin välillä. Usein tämä jännite saa henkilön muuttamaan käsityksiään ja toimintaansa. (Arnon & Reichel, 2007; Lutovac & Kaasila,

2011.) Opiskeluaika voidaankin ymmärtää matkaksi, jossa opiskelija siirtyy vähitellen oman alansa työyhteisön jäseneksi.

Ammatillisen identiteetin rakentuminen on yksilöllinen prosessi, joka perustuu sekä eri toimintaympäristöjen ihmiseen kohdistamiin odotuksiin että ihmisen aiempaan tietoon, kokemuksiin, ammatillisiin arvoihin ja uskomuksiin (Beijaard, Meijer, Et Verloop, 2004; Billett 2006; Fenwick Et Somerville 2006). Tämä muutosprosessi ei ole aina ongelmaton. Olennainen osa uuden identiteetin rakentumisessa on muutoksen vastustaminen mutta uuden vastustaminen ei tarkoita sen hylkäämistä (Britzman 1994). Sekä kriittisyys että hyväksyminen ovat siis osa identiteettityötä. Työläys ja ristiriitaisuuden tunne saattavat horjuttaa opintoihin kiinnittymistä. Siksi tarvitaan ajan ja tilan antamista myös ennakoimattomasti eteneville ja "viipyileville" prosesseille.

Identiteetin neuvoteltavuus on jatkuvasti läsnä arkielämässä ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Wengerin (2003) mukaan neuvoteltavuus (*negotiability*) viittaa kysymyksiin vallasta määritellä omaa identiteettiä. Neuvoteltavuudella tarkoitetaan yhteisön tai yksilön kykyä, mahdollisuutta ja toimivaltaa osallistua, ottaa vastuuta ja muokata sosiaalisissa järjestelmissä tärkeiksi tai oleellisiksi määritellyjä merkityksiä. Yleensä yksilöt ja yhteisöt identifioituvat eniten sellaisiin yhteisöihin tai laajempiin sosiaaliin järjestelmiin, joissa heillä on eniten mahdollisuuksia luoda ja omistaa merkityksiä. (Wenger 2003.) Se, että opiskelija osallistetaan osaksi omaa ja toisten ammatillisen identiteetin rakentumista, on tärkeää siksi, että hän saa vahvistusta omalle osaamiselleen ja sitä kautta identiteettityölleen. Uudet tilanteet ja uuden kokeilu lisäävät valmiutta toimia ennakoimattomissa tilanteissa sekä kohdata ja sietää epävarmuutta, joka on keskeistä työelämään siirryttäessä. (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu Et Ropo 2014.)

3.3 Regressio- ja progressiointressi

Mielenkiintoisen näkökulman opiskelijakokemukseen ja opintoihin kiinnittymiseen antaa Ziehen (1991) esittämä käsitys progression ja regression merkityksestä oppimisessa. Ziehen mukaan jokaisessa ihmisessä vaikuttaa

kaksi vastakkaista taipumusta: intressi regressioon ja intressi progressioon. Regressiointressi on mielihyvähakuinen intressi, johon liittyy itselle tut-
tujen asioiden tekeminen. Kun toiminta pysyy omalla mukavuusalueella,
stressin ja ahdistuksen tilalla on mielihyvä. Regressiointressi noudattaa
turvallisuuden periaatetta ja hakee nimenomaan tasapainoa, harmoniaa
jo opittujen ja koettujen asioiden kesken. Se on tavallaan konservatiivinen
intressi psyyken kannalta. Asioiden tulisi olla niin kuin ne ovat ennenkin
olleet. Regressiointressi suuntautuu siis turvalliseksi koettuihin elämyksiin
ja asioihin. Tutttujen asioiden tekeminen tuottaa mielihyvää ja tuo – aina-
kin tilapäisesti – elämyksen psyykkisen kuormituksen, epävarmuuden ja
ahdistuksen poissaolosta.

Progressiointressi tarkoittaa psyykkisesti eteenpäin suuntautuvaa intressiä,
joka pohjautuu uuden kohtaamiseen ja muutoksen elämyksiin. Progres-
siointressi noudattaa uskaltamisen periaatetta. Se on eteenpäin menemisen
ja pystymisen tunnetila. Progressiokin on mielihyvähakuinen, mutta uuden
oppimisen kautta, ei turvautumisena vanhaan. Tämä vaatii sen, että "uu-
si" on vieraudestaan huolimatta lähtökohtaisesti jollain tasolla turvallisen
tuntuista, vaikka onkin vierasta. Progressio on uskaltautumista uuteen ja
tuntemattomaan. (Ziehe 1991.)

Regressioperiaatteen säilyttävät elementit ovat yhtä tärkeitä kuin progres-
sioperiaatteen eteenpäin kannustavat uskaltautumisen elementit. Regres-
siointressiin liittyvät mielihyvän elementit edistävät uuden omaksumista.
Uuden oppimisessa olisikin hyvä turvata oppijoiden mahdollisuudet mie-
lihyvään ja psyykkiseen regressioon, jotta he voisivat kokea turvallisuutta
saadessaan tukea aiemmin opituista, tutuista asioista. Vetäytyminen jo-
honkin tuttuun, sellaiseen minkä jo osaa, on siis välttämätöntä rentoutu-
misen, uusien voimien luomisen ja tietyissä tapauksissa myös nauttimisen
kannalta. (Aittola 1999; Ziehe 1991.)

Regressiointressin yhteydessä voidaan puhua myös elpymisestä tai palau-
tumisesta. Kognitiivisiin prosesseihin perustuva tahdonalainen tarkkaa-
vaisuus tarvitsee "lepoa". Ei-tahdonalainen tarkkaavaisuus aktivoituu, kun
jokin tärkeä tai kiehtova ärsyke kääntää huomion puoleensa. Ei-tahdonlai-

sen tarkkaavaisuuden kaapatessa huomion samalla myös tahdonalaisen tarkkaavaisuuden kuormitus vähenee. Tarkkaavaisuuden palautumista ja ylläpitämistä edistävät esimerkiksi mielenkiinnon siirtyminen käsiteltävästä asiasta johonkin muualle, katseen siirtäminen johonkin miellyttävään kohteeseen ja liikkuminen paikasta toiseen. (Korpela, Hartig, Kaiser & Fuhrer 2001.) Tauot ja paikasta toiseen siirtymiset ovat mahdollisuuksia elpymiselle mutta sille on tärkeää jättää tilaa myös oppituntien aikana tapahtuvassa intensiivisessä työskentelyssä.

Oppilaitos pyrkii usein erottamaan regressio- ja progressiointressit toisistaan. Ziehe (1991) näkee tämän ongelmana, koska tällöin kuvitellaan, että olisi askel askeleelta mahdollisuus saada aikaan progressiointressin yliote regressiointressistä, siis jatkuva tahdonalaisen tarkkaavaisuuden tila. Tämä estää opiskelijaa tietoisesti havaitsemasta ja arvioimasta omia ristiriitaisia tunteitaan, jotka kuitenkin saattavat olla tärkeitä oppimisen kannalta. Regressio- ja progressiointressien ristiriita ilmenee helposti joko häiriökäyttäytymisenä tai henkisinä poissaoloina.

Nuoret elävät kulttuurisesti ristiriitaisessa tilanteessa. Se on sekoitus toisaalta tulevaisuuteen suuntautunutta päämäärätietoista ponnistelua, mutta samalla halua elää tässä hetkessä nauttia sen tarjoamista mielihyvähakuisista elämyksistä. Nuoret eivät ole haluttomia oppimaan, vaan he saattavat olla kriittisiä tavalle ja muodolle, jolla oppilaitoksessa pyritään välittämään tietoa. Oppimiseen pitäisi liittyä myös emotionaalista, regressiivistä ainesta, eteenpäin suuntaavan, rationaalisen progressiointressin lisäksi. Valmiina annostellut paketit eivät läpäise nuorten "kiinnostuneisuussuodatinta". (Laine 1997.)

Regressio- ja progressiointressit ovat toisiinsa vastavuoroisessa suhteessa. Tarkoitus ei ole, että pyrittäisiin liikkumaan näiden välisessä maastossa etsien "kultaista keskietä". Myönteisten kokemusten, opintoihin kiinnittymisen ja oppimisen kannalta on tärkeää, että pystytään vaihtamaan sujuvasti ääripäästä toiseen. Tällöin on tärkeää arvioida, minkälaisia aineksia oppimisympäristö tarjoaa niin regressiointressille kuin progressiointressillekin.

4

Tutkimuksen aineistot

Kokemus ei ole pelkästään filosofinen tai tieteellinen kysymys, vaan se on keskeinen osa ihmisen arkea ja kokemusten jakaminen on tärkeä osa sosiaalista vuorovaikutusta. Opiskelijan kokemukset omista toimintaympäristöistään ja niiden toimintakulttuureista luovat ikään kuin "arkikokemusten verkon", joka ohjaa hänen toimintaansa ja valintojaan.

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan ja kuvaillaan TAMKissa työskentelevien ja opiskelevien ihmisten (opiskelijat, opettajat, muu henkilökunta) käsityksiä siitä, minkälainen olisi ammattikorkeakoulu, jossa on mahdollista saada oppimisen ja osaamisen kehittymisen kannalta hyviä kokemuksia. Tutkimustehtävänä on kuvata ja jäsentää, minkälaiset tekijöiden oletetaan vaikuttavan myönteisten opiskelukokemusten myönteisten opiskelukokemusten syntyymiseen. Tutkimuskysymys on, *minkälaiseksi opiskelijat ja henkilökunta kuvaavat opiskelun kannalta ihanteellisen ammattikorkeakoulun.*

4.1 Tulevaisuuden kuvittelemisen

Martonin (1982) mukaan käsitys määritellään konkreettisesta kokemuksesta syntyneeksi yleistetyksi ajatukseksi. Kokemuksen tutkiminen puolestaan edellyttää, että ihminen jollain tavalla kuvaa kokemustaan eli sanallistaa kokemuksensa käsityksiksi, sanoiksi. Näin syntyneiden käsitysten voidaan ajatella olevan sanoiksi puettuja kokemuksia (Valkonen 2006, 22). Tässä tutkimuksessa eivät tutkimuksen kohteena ole ihmisten kokemukset, vaan heidän käsityksensä siitä, minkälaiset asiat tuottaisivat toivottavia kokemuksia. Kyse on siis mielikuvista, toivotuista asiantiloista, joiden voi ymmärtää tarkoittavan kokemusten perusteella syntynyttä ihmisen suh-

detta TAMKiin, sen käytänteisiin ja toimintaan. Inhimillinen todellisuus on monimerkityksellinen, sillä kulttuuriset tekijät ja sosiaaliset yhteisöt ohjaavat yksilöiden merkityksen luomista ja kokemuksen tulkintaa (Laine 2010). Ihminen ei siis tulkitse todellisuutta täysin ennakkoehdottomasti, vaan arkkokokemukset pohjautuvat sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen, jolloin ihmiset myös tulkitsevat kokemuksiaan eri tavoin. Käsitteet siitä, minkälainen olisi ihanneTAMK, perustuvat siihen, minkälaisia kokemuksia ihmisillä on TAMKissa olemisesta ja miten ne vastaavat omaa oletusta ihanteellisista oppimista ja opiskelua tukevista käytänteistä.

Organisaatio tai yhteisö kehittyy siihen suuntaan, mihin siinä toimivat ihmiset kiinnittävät huomionsa. Jos keskiössä ovat ongelmat ja epätoivottavat tekijät, niin energia keskitetään niihin. Jos huomio taas kohdistetaan myönteisiin asioihin ja vahvuuksiin, toiminta ja sen kehittäminen rakentuu niiden varaan. Perinteinen lähestymistapa ongelman ratkaisuun on, että tunnustetaan asioita, jotka eivät toimi ja mietitään, miten ne voi korjata. Toinen vaihtoehto on positiivinen tulevaisuusorientoitunut näkökulma. Tällöin kuvitellaan tai visioidaan toimivia käytänteitä ja rakennetaan kehittämisen tälle pohjalle. Suuntaamalla huomio positiivisiin kokemuksiin ja toivottaviin tulevaisuudennäkymiin voidaan välillisesti tuottaa perustaa TAMKin uudelleenlaiselle toimintaorientaatiolle ja toimintakulttuurille.

Markus ja Nurius (1986) käyttävät termiä mahdollinen minä ominaisuuksista, joita yksilö toivoo tai uskoo itsellään olevan joskus tulevaisuudessa. Nämä mahdolliset minät ja niiden tunnistuminen antavat suuntaa ja voimia yksilön toiminnalle, muutokselle ja kehittymiselle. Mahdollisen minän käsitettä voidaan soveltaa myös yhteisöihin, muodossa "mahdollinen me". Sosiodynaamisessa ohjauksessa käytetään puolestaan mahdollisen tulevaisuuden käsitettä. Mahdollinen tulevaisuus sisältää ajatuksen, että tulevaisuus ei odota valmiina vaan sitä luodaan. Tulevaisuusmielikuvat vaikuttavat ihmisiin joko lamaannuttavasti tai stimuloivasti. Se, miten ajatteleme tulevaisuudesta voi vaikuttaa siihen, miten toimimme tällä hetkellä. (Peavy 2006). Positiivinen näkökulma rakentaa tietä muutokseen, sillä siinä näkyy jo toivottuja asiantiloja. Mikäli TAMKissa fokusoiduttaisiin positiivisiin tulevaisuudenkuviin, ne saattaisivat toimia resurssina siihen,

miten asioista puhutaan jatkossa (Taylor 2007). Markusin ja Nuriusin sekä Peavyn käsitteitä mukailien henkilökunnan ja opiskelijoiden konstruoimista tulevaisuuskuvista käytetään jatkossa ilmaisua ihanneTAMK.

Tämän raportin pohjana oleva aineisto koottiin opettajien ja muun henkilökunnan sekä opiskelijoiden keskuudessa. Oman toimintaympäristön visiointiin osallistumisen voi ajatella tukevan sellaisen arviointi-, suunnittelu- ja kehittämisosaamisen kehittymistä, joka kuuluu korkeatasoiseen oppimiseen ja osaamiseen. Pysähtyminen miettimään positiivisia kokemuksia ja oppimista ja opiskelua tukevia käytänteitä saattaa auttaa tunnistamaan jotakin tärkeää, jota ei ole aiemmin huomattu päivittäisessä "tapahtumien virrassa".

4.2 Tutkimusaineistojen tuottaminen ja analysointi

Tutkimuksen aineiston tuottamisen menetelmänä käytettiin edellä kuvattua tulevaisuuden visiointia. Henkilökuntaa ja opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan, mitä opiskelijat kertoisivat ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen, mikäli kaikki TAMKin toiminta olisi ihanteellista, oppimista ja opiskelua tukevaa.

Henkilökunnan tuottama aineisto koottiin henkilöstöpäivässä, johon TAMKin koko henkilökunta oli veloitettu osallistumaan. Elokuussa 2014 järjestettyyn päivään osallistui yli 500 henkilöä, joista yli puolet oli opettajia. Osallistujat tuottivat yksikkö- tai toimintokohtaisissa palaverissa keskustellen näkemyksiä siitä, minkälainen olisi ideaaliTAMK opiskelijoiden kokemana ja kertomana. Tätä visioitiin vastaamalla kysymykseen *Mitä haluaisimme opiskelijan kertovan TAMKista ensimmäisen vuoden jälkeen korkeakouluopintoihin hakeutuvalla ystävälleen?* Jokaisella yksiköllä tai toiminnolla (14 kpl) oli oma wikitilansa, jonne ajatukset kirjattiin.

Opiskelijoiden tuottama aineisto koottiin syksyn 2014 ja kevään 2015 aikana. Opiskelijoille (n=121) esitettiin kysymys: *Jos kaikki olisi TAMKissa mahdollisimman hyvin, minkälaisista kokemuksista voisit kertoa kavereillesi?* Opiskelijat miettivät pienryhmissä, miten asiat voisivat olla ja sen jälkeen käsitykset kirjattiin ylös. Aineistoa kerättiin yhteistyössä opettajatuutorien

kanssa. Opiskelijat edustivat erityyppisiä koulutuksia, mm. liiketaloutta sekä sosiaali- ja terveystaloutta.

TAMKissa on aiemmin ollut esillä jaottelu, jossa oppimisympäristöä tarkastellaan käsitteellisesti *praktisen, teknologisen, psykologisen, sosiaalisen, pedagogisen ja kulttuurisen* ulottuvuuden avulla. Oppimisympäristö on kokonaisuus, jonka jakaminen selkeisiin, irrallisiin osa-alueisiin on mahdollista. Käytännössä nämä ulottuvuudet ovat siis päällekkäisiä ja toisiaan täydentäviä ja oppimisympäristöjen käytännön kehittämiseen liittyvä tutkimus korostaakin oppimisympäristön tarkastelua yhtenäisenä erottamattomana kokonaisuutena. Tällainen teoreettinen jaottelu kuitenkin helpottaa oppimisympäristön kokonaisuuden hahmottamista sekä sellaisten asioiden ja toimintojen tunnistamista, joihin tulevaisuuden oppimisympäristöjen kehittäminen TAMKissa erityisesti kohdentuu. Näin on helpompaa pohtia esimerkiksi näkökulmien vaikutussuhteita toisiinsa ja ymmärtää niiden merkitys TAMKin oppimisympäristökokonaisuudessa. (Kuuskorpi 2012.)

Aineiston analysoinnissa käytettiin menetelmää, jossa on piirteitä teoria- ja sisällönanalyysistä. Tällöin analyysissä hyödynnetään aiemmista teorioista ja tutkimuksista esiin otettuja havaintoja, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Teoria toimii apuna analyysin etenemisessä ja ohjaa analyysin etenemistä, mutta aineistolle ollaan kuitenkin avoimia. (ks. esim. Tuomi ja Sarajärvi 2002.) Tutkimuksessa annetaan tilaa ”aineiston äänelle”. Vaikka edellä esitetty jaottelu kuuteen erilaiseen näkökulmaan oppimisympäristöjen tarkasteluun ei ole varsinaisesti teoria, se toimi keikkona, jonka avulla aineistoja alettiin lukea.

Analyysi tapahtui kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäisenä aineistoja luettiin useaan kertaan ja niistä identifioitiin erilaisia toivottua tulevaisuutta kuvaavia ilmauksia, avainsanoja ja -lauseita. Aineistolta ikään kuin kysyttiin, minkälaisia asioita ihanneTAMKiin kuuluu. Vähitellen luokituksen pääkategorioiksi kiteytyivät *psykososiaalinen, aineellinen ja pedagoginen näkökulma*. Tämän jälkeen identifioitiin kutakin näkökulmaa kuvaavia teemoja. Tulossiossa (luku 5) näitä teemoja konkretisoidaan pienillä henkilökunnan ja opiskelijoiden vastauksista kehitellyillä *narratiiveilla eli tarinakoosteilla*. Koosteet

perustuvat täysin henkilökunnan ja opiskelijoiden tuottamiin "tulevaisuus-toiveisiin". Mitään aiheita ei ole lisätty, mutta käytettyjen termien ja ilmaisu-
sujen sijamuotoja on tarpeen mukaan muokattu, jotta erillisistä, joissakin
tapauksissa lyhyistä mutta tärkeistä, vastauksista saatiin muodostettua
yhtenäisiä tarinoita. Tarinoiden, teemojen ja näkökulmien avulla rakentui
kuva ihanneTAMKista.

Kolmannessa vaiheessa muotoiltiin kuva hyvän opiskelukokemuksen pe-
rusedellytyksistä. Tämä teoreettinen jäsennys esitellään luvussa 6 *Hyvän
opiskelukokemuksen peruskivet*. Tämä jäsennys on johdettu tutkimuksen
tulosesäsa kuvattujen psykososiaalisen, aineellisen ja pedagogisen näkö-
kulman perusteella.

5

IhanneTAMK oppimisen, opiskelun ja ohjaamisen ympäristönä

Oppimisympäristö voidaan ymmärtää konkreettiseksi tai virtuaaliseksi paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jossa opitaan toimimaan, ymmärtämään uusia asioita tai arvioimaan ja ratkaisemaan erilaisia tilanteita ja ongelmia (Järvinen, Kukkonen & Nokelainen 2015). Tämän perusteella oppimisympäristö ei rajoitu vain TAMKin kampusalueen tiloihin, vaan se ymmärretään myös TAMKin ulkopuolisena ympäristönä. Tämän ajattelun mukaisesti siis esimerkiksi harjoittelupaikat ja siellä tapahtuva toiminta ovat osa TAMKia, vaikka niillä ei hallinnollisesti olisi yhteyttä TAMKin kanssa. Hyvä oppimisympäristö tukee oppijan kasvua, oppimista ja itseohjautuvuutta sekä antaa mahdollisuuden omien tavoitteiden asettamiseen ja toiminnan arviointiin.

5.1 Psykososiaalinen näkökulma

Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö on teoreettisesti mahdollista erottaa omiksi alueikseen. Ne ovat kuitenkin saumattomasti yhteydessä toisiinsa, joten tässä niitä käsitellään yhdessä ja käytetään termiä psykososiaalinen oppimisympäristö.

Psykososiaalinen oppimisympäristö muodostuu kognitiivisista, emotionaalisisista ja sosiaalisista tekijöistä. Se on sosiaalisten suhteiden ja hyvän henkisen ilmapiirin, tuen, kunnioituksen ja arvostuksen yhdistelmä, joka rakentuu niin yksittäisen opiskelijan kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden kuin opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden varaan. (Nuikkinen 2009). Psyykinen ja sosiaalinen ilmapiiri luovat perus-

tan oppimisympäristön hyvyydelle, koska yksilöiden hyvinvointi pohjautuu yksilön sisäiseen tunteeseen hänen hyvinvoinnistaan. Hyvinvoivat yksilöt muodostavat yhdessä hyvinvoivan yhteisön. (Piispanen 2008.)

IhanneTAMKin psykososiaalisen ympäristön kuvaukset on jaettu kolmeen alateemaan: Kasvu ja osaamisen kehittyminen, arvostetuksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuudet sekä osallisuus, ilmapiiri ja yhteistoiminta.

5.1.1 Kasvu ja osaamisen kehittyminen

Julkisessa keskustelussa korkeakoulutuksen tehtävä yhdistetään usein siihen, että koulutuksen katsotaan olevan osa tuotantorakennetta. On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon myös henkisen toiminnan näkökulma. Korkeakoulutus ei ole vain potentiaalisen työvoiman tuottamista, vaan se on syytä ymmärtää ihmisen kasvua sekä ammatillisuuden ja ammatti-identiteetin rakentumista tukevana ympäristönä, jossa on keskeistä tietynlainen ilmapiiri.

Henkilökunta toivoi opiskelijan näkevän opiskelun mahdollisuutena monitasoiselle muuttumiselle. AMK-opintojen tarkoituksena ei ole pelkätään se, että opiskelija hankkii ammatissa tarvittavat tiedot ja osaamisen. Ammatillisen näkökulman lisäksi opinnot ihanneTAMKissa tukevat kasvua ihmisenä. Moraalinen vastuu nuorten kasvatuksesta ja sitoutuminen opiskelijoihin on läsnä ihanneTAMKissa. Myös Marttilan (2015) kokoamissa opettajien kertomuksissa korostuu halu auttaa ja tukea nuoria opiskelijoita. Opiskelijoiden kasvaminen ja kehittyminen mainitaan hyvin palkitsevaksi. Opettaminen nähdään niissä ei vain tietojen ja taitojen opettamiseksi vaan kokonaisvaltaisemmin nuorten elämään vaikuttamiseksi

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Olen kokenut, että opiskelu TAMKissa on merkityksellistä elämäni kannalta. Opiskelu onkin muuttanut elämismaailmaani – näkökenttä on pidemmällä. Olen kasvanut ihmisenä, olen nyt rohkeampi ja saanut uusia näkökulmia asioihin ja elämään. Löysin omat vahvuuteni ja mahdollisuuteni ja tiedän, mitä haluan tulevaisuudelta. Olenkin oppinut kantamaan vastuuta tekemistäsi valinnoista.*

Tällaisen kasvun tai muuttumisen voi yhdistää identiteettityöhön. Miellenkiintoista on, että opiskelijat eivät juurikaan tuoneet esille inhimillisen kasvun teemaa. Heidän visioinneissaan painottui lähinnä toiminta, jonka voi ajatella tuottavan ammatillista ja persoonallista kasvua. Opiskelijat siis puhuivat enemmän kasvun edellytyksistä tai välineistä ja henkilökunta lopputuloksesta. Erilaiset raportit ja reflektointipäiväkirjat, jotka yleensä yhdistetään nimenomaan (amatillisen) kasvun välineiksi, eivät kuitenkaan opiskelijoiden puheissa yhdistyneet sen enempää inhimilliseen kuin ammatilliseen kasvuun.

Asiantuntijaidentiteetin muotoutuminen näkyy konkreettisimmillaan vahvistuvana käsityksenä omasta identiteetistä ja luottamuksena itseän ja omiin valmiuksiin. Identiteetin selkeytyminen edellyttää, että opiskelijat ovat pohtineet sitä, millaisia he ovat olleet, millaisia he haluaisivat olla ja millaisia heidän oletetaan korkeakoulutuksessa olevan (ks. Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012.)

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Koen olevani omalla alallani ja minulla on vahva halu jatkaa opinnoissani. Olen muuttanut käsitystäni opiskelemisesta ja oppinut arvostamaan jatkuvaa oppimista. Huomasin ensimmäisen vuoden aikana, kuinka paljon minulla on vielä alasta opittavaa. Oma ala tuntuu nyt mielekkäältä ja ammatti-identiteettikin on alkanut selkeytyä. Minulla on jo sellaista ammattiylpeyttä, että arvostan tulevaa työtäni ja otan vastuuta sekä omasta että muidenkin oppimisesta. Tiedän, mitä osaan, kun valmistun ja tiedän myös, mistä voin löytää koulutustani vastaavaa työtä.*

Ammatillisen identiteetin rakentumiseen yhdistyi henkilökunnan kuvauksissa esimerkiksi tulevan alan tuntemisen, ammattiylpeyden syntyminen ja oman osaamisen sekä sen kehittymisen tunnistaminen. Marttilan (2015) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajat korostivat sitä, että opettajan tulee välittää opiskelijalle alakohtaista ammattikulttuuria sekä niitä arvoja, normeja ja toimintatapoja, joita alan ammattiyhteisöihin kiinnittymiseen tarvitaan, siis oman ammattikunnan etiketti.

Tämä ei tapahdu kuitenkaan itsestään. Identiteettityö on keskeinen prosessi erityisesti yhteisöstä toiseen siirryttäessä. Kun olemme tekemisissä uuden yhteisön kanssa, törmäämme helposti osaamisemme ja ymmärtämismme rajoihin. Yhteisöjen välinen neuvottelutyö vaatii paljon: termien "kääntämistä" ja erilaisten perspektiivien yhteensovittamista (Wenger 2003). Inhimillisen ja ammatillisen kasvun kuvaaminen edellyttävät erilaista termistöä kuin mihin opiskelijat ovat aiemmissa opinnoissaan mahdollisesti tottuneet. Onkin syytä kysyä, miten kasvua voidaan tukea, ellei siitä keskustelemiseen ole yhteistä sanastoa.

5.1.2 Arvostetuksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuudet

Hyvä psykososiaalinen oppimisympäristö rakentuu yhteisön jäsenten keskinäisestä kunnioituksesta ja luottamuksesta sekä mahdollisuudesta vaikuttaa itseä koskeviin asioihin ja päätöksiin. Tähän liittyy usein myös turvallisuudentunne ymmärrettynä laajemmin kuin vain fyysisen uhkan puuttumisena.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *TAMKissa opiskelijoita kohdellaan tasapuolisesti ja minua on kohdeltu hyvin ja oikeudenmukaisesti. Erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioonottaminen toimii ja opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet otetaan huomioon - olen tullut kohdatuksi aidosti, omana itsenäni. TAMKissa on salliva ja innostava ilmapiiri, jossa toteutuu tasa-arvoisuus ja opiskelijoita käsitellään aikuisina - opettajat arvostavat opiskelijoita. Opetus on tasavertaista ja kaikkia koskee samat säännöt. Yhteiset ja selkeät pelisäännöt takaavat turvallisen oppimisympäristön. Myös opinto-ohjaus toimii, opiskelijasta ja hänen tulevaisuudestaan ollaan aidosti kiinnostuneita. Koenkin oloni turvalliseksi, sillä aina saa apua, kun tarvitsee.*

Henkilökunnan toiveissa opiskelijan kokemuksiksi korostui humaani ajatus yksilöllisyydestä, oikeudenmukaisuudesta sekä tasa-arvoisuudesta ja -vertaisuudesta. Jokainen saa toimia henkilökohtaisten intressiensä pohjalta ja suuntaisesti mutta toiminnalle on kuitenkin tietynlainen kehikko, yhteinen säännöstö. Tämä luo perustan myös toiminnan turvallisuudelle ja yksilölliselle turvallisuudentunteelle.

Opiskelija: TAMKissa kunnioitetaan opiskelijoita: jos esimerkiksi töiden/lasten vuoksi ei pääse paikalle viime hetkellä lukujärjestykseen lisätyille tunneille ei saa haukkuja eikä sanota, että "opiskelijoilla ei ole vapaapäiviä" jne. Opettajat ovat ystävällisiä, oikeudenmukaisia, ammatillisia, joustavia, kohtelevat opiskelijoita opettamiensa arvojen mukaisesti, eivät nöyryytä opiskelijaa koko ryhmän edessä, ovat kunnioittavasti ja tasa-arvoisesti ja ovat motivoituneita.

Opiskelijoita kohdellaan tasavertaisesti riippumatta koulutusalaista, esim. harjoittelupaikkoihin kaikki yhtä oikeutettuja. Läsnäolopakko on määritelty selkeästi ja siinä on yhtenäinen käytäntö tuleeko korvaava tehtävä vai ei. Toiminta on selkeää ja samat säännöt kaikille.

Sekä henkilökunnan että opiskelijoiden visioissa tuli esille hyvin paljon samantyyppisiä opiskelijan arvostamiseen ja kunnioittamiseen liittyviä asioita. Opiskelijat kuitenkin sitoivat abstraktit termit toimintaan tuomalla esille konkreettisia esimerkkejä, jotka todennäköisesti nousivat heidän omista kokemuksistaan. Arvostus liitettiin usein oikeudenmukaisuuteen, esimerkiksi siihen, että ihanneTAMKissa on yhteiset pelisäännöt kaikille ja näitä sääntöjä myös noudatetaan.

Opiskelijan arvostaminen näkyy myös siinä, että opiskelijoille tarkoitetut palvelut on järjestetty ja toteutettu hyvin. Asioita ei tehdä vain "sinne päin", vaan voidaan puhua tietynlaisesta opiskelijaa ja hänen toiveitaan arvostavasta kohtaamisen kulttuurista.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Täällä arki sujuu, asiat järjestyvät ja kaikki toimii. Asioita voi kätevästi kysyä sähköpostilla ja jos ei malta odottaa, voi soittaa tai pistäytyä käymään. Kaikki tukipalvelut saa yhden luukun takaa ja palvelu pelaa hyvin kaikin puolin. Palvelut palvelukadulla ovat kunnossa ja kaikki opintosihteerit löytyvät saman käytävän varrelta. Tulee sellainen fiilis, että porukka ihan oikeasti on siellä meitä varten. TAMKissa on nykyaikaiset ja toimivat, opiskelua tukevat sähköiset palvelut ja asiantunteva IT-tuki. Terveystuho toimii ja on hyvät kirjastopalvelut. Byrokratia on ollut pientä ja hallintoasiatkin on sujuneet.*

Opettajat ja henkilökunta ovat olleet helposti lähestyttäviä, ystävällisiä ja inhimillisiä – eivät mitään robotteja. Henkilökunta on asiantuntevaa ja tieto on helposti saatavissa. Opiskelijat tuntevat hlökunnan, opettajat ja henkilöstön todella hyvin.

Henkilökunnan visiossa ihanneTAMKista näkyy palveluajattelu ja tietynlainen asiakaslähtöisyys. Ystävällisyys ja henkilökohtaisuus ovat lähtökohtia sille, että opiskelija saa tarvitsemaansa ja kaipaamaansa apua ja tukea. Vaikka TAMK on suuri organisaatio, toiveena on, että kaikki tuntevat toisensa. Myös opiskelijat korostivat palvelulähtöisyyttä. Opiskelijan näkökulmasta se, että tiedotus on avointa, liikkuminen on vapaata ja opiskelija saa tarpeeksi selkeät ohjeet tehtäviin, on osoitus arvostuksesta.

Opiskelija: *TAMKissa on tehokkaat ja monipuoliset palvelut. Byrokratia esim. vaihto-opiskelun suhteen on joustavaa. Myös opiskelijaterveydenhuolto on kunnossa. Henkilökunta on mukavaa ja tiedon kulku on hyvä. Sähköpostiin ei tule mitään turhaa tai oikeasti tärkeitä viestit on merkitty tärkeiksi. Informaatio on avointa, opiskelijoilla on laajat kulkuoikeudet ja on tietoa ovien aukioloajoista lomillakin. Esteetön korkeakoulu toimii! Siirtymille opiskelijoille on tarpeeksi infoa ja henkilökohtaista perehdyttämistä erityisesti koulun alussa. Esim. mitä vaaditaan raportilta ja myös harjoitteluun tehtäviä kurseilla, että tietää, mitä opettaja vaatii tentissä. Enää ei ole niin paljon erilaisia kyselyjä.*

Tärkeä osa opintoihin kiinnittymisessä ja niiden kokemisessa mielekkäiksi liittyä ajatuksiin siitä, kuinka paljon voi vaikuttaa itseä koskevaan päätöksentekoon ja osallistua oman opiskelun suunnitteluun. Mitä kertoo opiskelijan toive erilaisten kyselyjen merkityksestä omaan opiskeluun tai mahdollisuuksiin vaikuttaa?

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *TAMKissa otetaan huomioon joustavuus ja henkilökohtaisuus. Opettajat huomioivat aikaisemman osaamisen, joten koulutusaikaa on mahdollista lyhentää ja tämä toimii hyvänä motivaattorina. TAMKissa on siis mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimisympäristöön, opetukseen, tiloihin ja välineisiin. Siellä saa sekä TAM-*

Kin tarjoamana että itse kehittelemänäni kehitellä omia ideoita eteenpäin ja koota oman 3D-printterin.

Henkilökohtaisuus näkyy myös siinä, että opiskelija voi rakentaa omia opintopolkuja. Jo olemassa oleva osaaminen otetaan huomioon oman opintosuunnitelman laatimisessa. Opiskelijat esittivät paljon konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä henkilökohtainen suunnittelu voisi tarkoittaa. Vapaus valita, miten laatii opintosuunnitelmansa (lukujärjestys), mihin tilanteisiin osallistuu ja jopa kenen ohjauksessa haluaa työskennellä, pitää yllä opintoihin kiinnostumista ja kokemusta siitä, että opiskelija on oman opiskelunsa ja oppimisensa "omistaja".

Opiskelija: *Opiskelu TAMKissa on vapaata ja opiskelija voi seurata omaa kiinnostumistaan. Kun on enemmän valinnanvaraa opintoihin, on mahdollisuus myös erikoistumiseen. Voi valita itse mitä opiskelee, lukkarit saa tehdä itse ja kurssien opettajatkin saa valita itse. Opiskelu on vapaamuotoista, kuten esim. yliopistossa. Opetus ei ole "koulumaista", esim. poissaoloja ei kytätä yms. Kun opintoihin on selkeät ohjeet, on mahdollisuus suorittaa opinnot nopeutetusti. Hops toimii, kurssivalintoja on paljon ja yksilöllisten valintojen perusteella tehdään räätälöintiä. Yksilöllistä ohjausta onkin aiempaa enemmän ja työ- ja muun kokemuksen hyväksiluku toimii.*

Kun opiskelijoille sallitaan sellaisia positioita, että he voivat vaikuttaa myös toimintansa "reunaehtoihin", heidän voi olettaa sitoutuvan myös yhteisö(-)jen toiminnan kehittämiseen ja oppimisprosessin tukemiseen eri tavalla kuin konventionaalinen käsitys opettajan ja opiskelijan rooleista edellyttävät. (Kukkonen 2011; 2014.)

5.1.3 Osallisuus, ilmapiiiri ja yhteistoiminta

Osallisuus edellyttää yhteisön jäsenenä olemista ja toimimista ja tämän synnyttämää kokemusta yhteisöön kuulumisesta. Osallisuus voi siten toteutua suhteessa hyvin erityyppisiin ja -kokosiin yhteisöihin. Se voi liittyä pieneen kaveriporukkaan, omaan opiskeluryhmään, koulutusalaan, organisaatioon, opiskelupaikkakuntaan, yhteiskuntaan ja laajimmillaan koko

ihmiskuntaan. Henkilökunta näki ihanneTAMKin yhteisönä, johon opiskelija identifioituu mielellään. Hän siis kokee olevansa TAMKilainen. Opiskelijat eivät tuoneet niin vahvasti esille tällaista piirrettä.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Pitkästä ajasta on selvinnyt, että on oikeasti siellä mihin kuuluu, omankaltaistensa ihmisten ympäröimänä, vähän kuin olisi kotonansa. Olen tuntenut kuuluvani hyvään porukkaan, ollut osa TAMKin yhteisöä, minusta on välitetty ja olen saanut tukea ja vastauksia. En missään vaiheessa kokenut, että olisin jäänyt yksin. Olen sellaisessa paikassa opiskelemassa, jossa minua ymmärretään (tämän ymmärryksen kautta opiskelijan opinnot rakentuvat). Oppimisestani on oltu kiinnostuneita ja olen saanut apua, kun olen tarvinnut. TAMKissa on vahva yhteisöllisyys ja tuntee olevansa tervetullut ja kuuluvansa joukkoon. Ilmapiiri on ollut kannustava, innostava ja opiskelijat yksilöllisesti huomioonottava. TAMKissa on hyviä tyyppejä, ryhmätyö on oikeasti hauskaa! Olen saanut TAMKissa uusia ystäviä ja tutustuin mielenkiintoisiin, helppoihin, ihaniin ja vaikeisiin tyypeihin. Fiilis oli alusta alkaen hyvä ja meininki sellainen menevä ja innostava. Ei junnattu paikoillaan. Heti alussa oli tekemisen meininki ja hyvä oppimisen meininki, tehdään yhdessä opiskelijatovereiden kanssa. Pikkukakkosen sedät ja tädit ja Ransun henki ja Katti Matikainen pyörii koko ajan jaloissa. On ollut hieno kuulua TAMKiin ja työntekijätkin viihtyvät TAMKissa.*

Henkilökunnalle ihanneTAMK on opiskelijan tervetulleeksi toivottava yhteisö, jossa on rento meininki. Opiskelijoiden moninaisuus on voimavara, opiskelija otetaan huomioon yksilönä ja häntä tuetaan erilaisten ryhmien ja pienyhteisöjen jäsenyydessä. Henkilökunta-aineistosta löytynyt ilmaus "Opettajat – ihan kuin vanhemmat mutta coolimpia" kuvaa hyvin henkilökunnan toivetta opiskelija–opettaja-suhteesta. Opettaja ei ole etäinen roolihahmo mutta ei myöskään täysin vertainen. Opiskelijat toivat hyvin niukasti esille vapaamuotoisten vertaissuhteiden merkitystä ja puhuivat enemmänkin opiskeluun liittyvistä kohtaamisista ja vuorovaikutuksesta henkilöstön kanssa ja organisoidun opiskelijatoiminnan kanssa. TAMKilaisuus ei ollut heille yhtä tärkeä ihanne kuin henkilökunnalle.

Opiskelija: *Opettajat ovat oppilaita varten eivätkä suutu, jos heidän ovelleen koputetaan. Opettajia on riittävästi, he ehtivät tehdä työnsä eivätkä valita opiskelijoille kiirettä. Opettajat myös vastaavat sähköposteihin. Opin-to-ohjaus on helposti lähestyttävää ja Opiskelijajärjestö toimii aktiivisesti ja haluaa koko ajan kehittyä. Myös eri luokkien ja koulutusohjelmien välillä on paljon yhteistyötä (vrt. TTY:n kerhotilat). Tutorit ovat mukana koulun alussa ja neuvovat hyvin.*

Sosiaalisten kontaktien merkityksen kuvauksista löytyi henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä selviä eroja. Opiskelijat toivat huomattavasti vähemmän esille kaverisuhteiden tarpeellisuutta tai määrää. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita etteikö kaverit, kaverisuhteet ja vertaisvuorovaikutus olisi tärkeitä. Kaveruus tai opiskelijakollegojen kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta ei ihanneTAMKissa yhdisty opiskelijoiden mielestä opintoihin niin vahvasti, että sitä olisi erikseen painotettu. Vai ovatko nämä suhteet osana oppimisympäristöä ikään kuin itsestäänselvyys, niin että niitä ei juurikaan erikseen mainittu, kun keskityttiin miettimään, mikä voisi olla nykyistä paremmin ihanneTAMKissa? Henkilökunta puolestaan painotti vertaissuhteiden merkitystä nimenomaan opinnoissa. Vertaisuus määrittyi aineistossa perinteisen roolijaon opettaja-opiskelija perusteella niin, että opiskelijalle vertaisiksi nähtiin toiset opiskelijat, opettajat ovat organisaation edustajia.

Ammattikorkeakouluja kuvataan julkipuheessa työelämäkorkeakouluina, joten on ymmärrettävää, että myös ihanneTAMKissa korostuu työelämän kanssa tehtävä yhteistyö. Henkilökunta kuvaili erilaisia esimerkkejä siitä, miten TAMK on aktiivinen niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla. Myös oppilaitosten perinteiset rajat ovat alkaneet murtua.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Työelämälähtöinen koulutus tarjoaa myös monipuoliset mahdollisuudet työllistyä ja tukee verkostoitumista ja tarjoaa työ- ja projektimahdollisuuksia. Olenkin saanut kontaktin alan isoihin nimiin. Harjoittelupaikat ovat hyviä ja takaavat laadukkaan oppimisympäristön. Yhteistyö myös muiden oppilaitosten kanssa on lisääntynyt. TAMK tuntee kv-meiningin ja kansainvälisyys on meillä ar-*

kipäivää. Se näkyy projekteissa, harjoittelumahdollisuuksissa, kurssien sisällyksessä ja vaihto-opiskeluissa ja ruokalassa on kv-viikkoja. TAMKin ulkoinen image on kunnossa, sillä on näyttävät verkkosivut ja se näkyy sosiaalisessa mediassa. Opettajia on eri kulttuureista ja vaihto-opiskelijat opiskelevat suomalaisten opiskelijoiden kanssa samoissa ryhmissä. Näin saa ajatuksia rikastuttavia uusia näkökulmia.

Myös opiskelijat näkivät ihanneTAMKin olevan vahvasti eri tahojen kanssa yhteistyötä tekevä organisaatio. Se antaa opiskelijalle sekä projektien että vierailujen ja vierailijoiden kautta mahdollisuuden ammatillisten näkökulmien lisääntymiseen. Opiskelijoiden visiossa näkyi myös ennakkosuunnittelun tärkeys, ettei esimerkiksi vaihtoon lähteminen esty.

Opiskelija: *TAMKissa on järjestettyjä reissuja esim. ekskursioita ulkomaille tai yritysvierailu johonkin suureen yritykseen. Niistä saa näkemyksiä, inspiraatiota ja kokemuksia. Työelämäyhteistyötä ja hyvin organisoidut projektityöt, sillä TAMKin ulkopuolelle tehtävät projektit hyvä tapa oppia. On myös paljon vierailijaluentoja ja kokemusasiantuntijoita, heiltä saa hyviä käytännön näkemyksiä. Kaikki Tampereen korkeakoulut on saman katon alla. Opiskelijavaihtoon lähteminen sujuu mutkattomasti ja päällekkäiset opinnot vaihdon takia sujuvat jouhevasti eikä opiskelijaa rangaista päällekkäisten opintojen takia.*

Yhteistyön korostuessa myös eri oppilaitosten yhteydet paikkakunnan tarjoomiin palveluihin ovat tärkeitä. Henkilökunnan visioissa oppimisympäristö nähtiin siis tässä suhteessa varsin laajana kokonaisuutena.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Tampere vahvana kulttuurikaupunkina mahdollistaa korkeakoulujen välisen yhteistyön. Tampereella on iso opiskelijayhteisö, vilkas opiskelijaelämä, hyvä kulttuuritarjonta sekä hyvät harrastus- ja liikuntamahdollisuudet. Opiskelijat ovat osa kaupungin kulttuuripalvelua ja -tuotantoa. Kaupunki on sijainniltaan hyvä ja siellä on paljon työnsaantimahdollisuuksia. Sisäiset liikenneyhteydet ovat hyvät ja asuminen on edullista. Tampereelle on hyvät liikenneyhteydet eri puolilta Suomea ja myös kaupungin sisällä. Erilaisiin vapaa-ajantoi-*

mintoihin, harrastus- ja liikuntamahdollisuuksiin on helppo päästä. Myös kulttuuritarjonta on hyvä. Tampereella on suhteellisen edullista asua ja opiskelijaelämä on vilkasta.

Opiskelijoiden visioissa Tampereen tarjoamat harrastus- ja toimintamahdollisuudet olivat esillä huomattavasti vähemmän kuin henkilökunnan kuvauksissa. Opiskelijat yhdistivät myös harrastus- ja vapaa-ajantoiminnan enemmän TAMK:n tiloissa kuin muualla tapahtuvaksi. IhanneTAMK:sta ei siis tarvitse lähteä pois voidakseen harrastaa, kuntoilla tai muuten vain viihtyä.

Opiskelija: *TAMK:ssa löytyy runsaasti erilaisia harrastusmahdollisuuksia: valokuvaukerho, ilmaisutaito, uinti jne. Arjen virkistykseksi järjestetään teemapäiviä kuten urheilupäiviä. Liikuntapalveluita on runsaasti ja liikunta on myös opinnoissa valinnaisena. Myös näiden tiedotus ja markkinointi on kunnossa.*

5.1.4 Koontia ja pohdintaa psykososiaalisesta näkökulmasta

IhanneTAMK:ssa koko henkilöstö luo kehyksen, jonka puitteissa on mahdollista keskittyä opiskeluun. Erilaisten opiskelijapalvelujen peruseriaatteet ovat sekä opiskelijoiden että henkilökunnan mukaan samat kuin opettajien kanssa tapahtuvassa toiminnassa: ihmisen arvostaminen, yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yhteinen keskustelu. Tämän perusteella ihanneTAMK:ssa voidaan puhua opiskelijakokemukseen liittyvistä asioista yli tehtäväkuvien tai yksikkö- tai palvelukohtaisten rajojen. Nuoret tuovat oppilaitokseen omat kulttuurinsa eli ne kulttuuriset tilanteet, joissa he elävät ja joihin he ovat sosiaalistuneet oppilaitoksen ulkopuolella. IhanneTAMK:n toimintakulttuuri antaa tilaa myös tällaiselle moniyhteisöllisyydelle.

Monet elämäntilanteeseen liittyvät tekijät saattavat vaikuttaa siihen, että opiskelija tarvitsee keskustelukumppania, tukea ja neuvontaa asioissa, jotka eivät liity pelkästään opintosuoritukseen. Oppilaitoksen sisäinen verkosto antaa mahdollisuuden opiskelijan omasta elämäntilanteesta ja tulevaisuuden suunnitelmista keskustelemiseen ja niihin liittyvän avun saamiseen.

Opiskelijan oma ääni ja kokemus saavat tilaa niissä päivittäisissä tilanteissa joissa hän toimii opintoihin liittyen. Vastuun ja vallan delegointi on luonteva osa yhteisöllistä toimintaotetta. Tavoitteena on selkeyttää ja ratkoa asioita yhdessä. Vaikka ihmiset tulkitsevat asioita eri tavalla, on näissä tulkinnoissa kuitenkin oltava ainakin jotakin yhteistä, sillä muuten yhteistyö ei ole mahdollista. Se, että eri ihmiset tai ryhmät ymmärtävät saman asian eri tavalla, ei ole pelkästään epätoivottava asiantila. Se antaa mahdollisuuden keskusteluille, joiden pohjalta ihmiset voivat ymmärtää paremmin toisiaan.

Osallistuminen ja kuulumisen tunne TAMKin organisaatioon korostui erityisesti henkilökunnan visioissa. Vaikka tunne kuulumisesta on hyvin henkilökohtainen, yhteisöllä on mahdollisuus vaikuttaa siihen omilla toimintavoillaan ja käytänteillään sekä sosiaalisesti vahvistavasti että heikentävästi. Esimerkiksi opintojen kokeminen merkitykselliseksi lisää kuulumisen tunnetta ja vastaavasti kuulumisen tunteen puuttuminen ja opintojen merkityksettömyyden kokemukset lisäävät itsesäätelyn ongelmia opiskelussa ja tuottavat ristiriitaisen suhtautumisen opiskeluun ja oppimiseen. (Korhonen 2012.) Parhaimmillaan vuorovaikutuksellinen ympäristö tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuksia pohtia ja oppia asioita hänen omista lähtökohdistaan käsin. Tällöin oppiminen rakentuu erilaisten tietojen, asenteiden, toimintojen, toimijoiden, ongelmatilanteiden ja näkökulmien kohtaamisista, jaetusta oppimiskokemuksesta ja -prosessista. (Williams & Sheridan 2006.)

Kiireisessä ilmapiiirissä on hankala tavoittaa sellaista keskittymistä, mitä asioiden oppiminen vaatisi, ja toisaalta asioiden sisäistäminen vaatii sellaista aikaa, mitä ei aina suoda. Vastapainona pitkäaikaiselle tarkkavaisuuden ylläpitämiselle ihminen tarvitsee elpymisen kokemuksia eli tilanteita, joissa huomion voi kiinnittää muihin kuin oppimisen kohteena oleviin asioihin (ks. regressio- ja progressiointressi, luku 3.3). Elpyminen on ajasta ja opiskelun vaatimuksista irrottautumista, edes hetkeksi.

Elpymisen tai palautumisen elementtejä eli mahdollisuuksia irtautua arjesta tuotiin esille hyvin vähän. Turvallinen, rauhallinen ja viihtyisä oppimisympäristö kyllä mainittiin. Viihtymisellä ei tässä yhteydessä viitata viiheellisyys- tai viihdykkeitä, vaan hyvän olon tunteeseen. Tämän voi

yhdistää siihen, että toiminta mielletään kiinnostavaksi, sopivan haasteelliseksi ja palkitsevaksi. Elpymisen aineiden odotettiin ihanneTAMKissakin tulevan pääosin opiskeluajan ulkopuolisesta toiminnasta kuten liikunta- yms. harrastusmahdollisuuksista sekä Tampereen kaupungin tarjoamasta opiskelijaelämästä ja kulttuuripalveluista. Erityisesti henkilökunta korosti kaupungin palvelujen käyttämistä, opiskelijat toivat esille enemmän oppilaitoksen tiloissa järjestettyä toimintaa.

Oppimisympäristöjä kannattaa tarkastella myös turvallisuuden näkökulmasta. *Psykososiaalisesta näkökulmasta* turvallisuustekijät liittyvät yksilön henkiseen hyvään oloon, turvallisuuden tunteeseen ja kokemukseen välittämisestä. Tällaisen turvallisuuden luomisessa ovat tärkeitä pääosin ne ihmiset, joiden kanssa opiskelija on oppimisympäristössään vuorovaikutuksessa. Turvallisuuden tunne on henkilökohtainen kokemus eikä sitä voi istuttaa ihmiseen ulkoapäin. Ihmisen arvostaminen ja yksilöllisyyden kunnioittaminen luovat perustan sille, että yksilö saa olla yhteisössä oma itsensä. IhanneTAMKissa osataan katsoa niin opiskelijan kuin työntekijänkin roolien taakse ja annetaan tilaa erilaisuudelle ja monenlaisuudelle. Tieto asioiden jatkuvuudesta ja saatavasta tuesta, arvostuksen kokeminen, yksilöllisyyden kunnioittaminen ja osallisuuden kokemus tuovat turvallisuuden tunnetta.

Pelko ja jännittäminen haittaavat oppimista ja opiskelija voi luottaa, että saa tukea jännitystä aiheuttavissa tilanteissa. Rento tunnelma puolestaan edistää oppimista ja se onkin pääasiallinen ilmapiiri IhanneTAMKissa. Tärkeä turvallisuuden ilmentymä on viihtyvyys. Viihtymisen merkinä voidaan pitää tunnetta rauhallisuudesta ja pysyvyydestä. Jos työskentelyilmapiiri koetaan toiminnallisuudesta huolimatta rauhalliseksi ja yksilön huomioivaksi, on kyseessä aina myös tunne turvallisuudesta. (Piispanen 2008.)

5.2 Aineellinen näkökulma

Koulujen ja oppilaitosten toimintaa uudistettaessa on fyysinen toimintaympäristö jäänyt melko vähälle huomiolle. Luokkatilan vallitseva perusrakenne varustuksineen tukeutuu edelleen frontaalipedagogiseen ajatteluun ja pulpettikalustukseen. (Kuuskorpi 2012.) Tätä ei mitenkään kumoa se, että

liitutaulu on korvattu älytaululla ja piirtoheitinkalvot on "siistitty" Power-Pointeiksi. Fyysisen oppimisympäristön merkitys osana oppimisprosessia on kuitenkin kiistaton. Nuikkisen (2009) mukaan se luo alustan oppimistapah-tumalle. Laadukas oppimisympäristö järjestelymahdollisuuksineen vaikut-taa oppimisen lisäksi sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, ilmapiiriin ja itsensä toteuttamismahdollisuuksiin.

Aineellinen näkökulma tarkoittaa tässä tutkimuksessa käytössä olevien resurssien, tilojen, paikkojen, kalusteiden ja välineiden asettamia mahdol-lisuuksia ja rajoja sekä oppimisen teknologista ympäristöä ja ympäristössä käytettävissä olevaa mediaa. Lisäksi tähän kuuluu ravitsemus, joka otettiin omaksi teemaksi erityisesti opiskelijoiden tuottaman aineiston perusteella. IhanneTAMKin aineellisen ympäristön kuvaukset on jaettu kolmeen alateee-maan: tilat, välineet ja ravitsemus.

5.2.1 Tilat ja tarpeisto

Fyysisen oppimisympäristön luomat edellytykset vaikuttavat merkittävästi opettajien pedagogisten ja didaktisten menetelmien käyttöön. Kaluste- ja välineratkaisut saattavat jopa merkittävällä tavalla estää opetus- ja oppi-misprosessien kehittymistä sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin uudista-mista. (Sanoff 2009; Kuuskorpi 2012.)

Henkilökunnan esittämissä tilojen kuvauksissa korostui uudenaikaisuus, käyttökelpoisuus ja viihtyisyys. Kuvaukset olivat melko yleisellä tasolla eikä konkretisointia juurikaan ollut. Esimerkiksi sitä, mitä viihtyisyydellä tar-koitetaan, ei tuotu esille. Tilat yhdistettiin laajemmin oppimisympäristön käsitteeseen.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Monipuolinen kampus. Oppimisympäristöt ovat ajantasaisia, turvallisia ja rauhallisia ja fasiliteetit ovat kunnossa. Selkeät opasteet ja nykyaikaiset tilat ja teknologia, jotka loivat positiivisen ja laadukkaan yleisilmeen. Rennot tilat eli oppimis- ja oleskeluympäristöt, joissa on mukava viettää aikaa myös oppituntien välillä.*

Opiskelijat sen sijaan kuvasivat yksityiskohtaisemmin sitä, mitä aineelliseen ympäristöön liittyvät asiat olisivat ihanneTAMKissa. Opiskelijat toivat esille hyvin konkreettisia esimerkkejä tilojen ja fyysisen ympäristön merkityksistä. Nämä vaihtelivat istuimien ja tilojen riittävydestä ja ergonomiasta aina parkkipaikkoihin ja polkupyörien säilyttämiseen.

Opiskelija: *Naulakoita ja pukukaappeja on runsaasti, niin käytävillä, luokissa, laboratoriotiloissa kuin ruokalassa. Luokat ovat valoisia ja viihtyisiä, tilavia ja ryhmäkoolle soveltuvia, ergonomia on huomioitu. Luokkatilat ovat kunnossa, ne eivät ole rumat ja vanhanaikaiset. Luokissa on myös seisomapaikkoja. Myös sosiaalitiloja löytyy. Tiloissa on hyvä valaistus ja lämmitys toimii. Koulun pihalta löytyy terassi ja pihakalusteita kuten sohvaryhmä. Parkkipaikkoja on riittävästi ja pysäköinti on kohtuuhintaista. Ilmaistakin on puhuttu. Käytävillä on runsaasti istuma- ja odottelupaikkoja, tuoleja, sohvia ja Fatboy:ta. Tiloja sekä pienryhmä- että yksintyöskentelyyn ja leppäämiseen löytyy eri puolilta TAMKia. Niissä on kahvinkeitin sekä mikro. Luokissa ei olla "jumissa", vaan niissä on mahdollisuus liikkua. Urheilu- ja muut vapaa-ajan tilat ovat mahtavia. Tiloissa on lukolliset kaapit. Pihalla on polkupyöräkatos.*

Fyysisen oppimisympäristön merkitystä oppimistuloksiin on tutkittu suhteellisen vähän. Brooks (2010) osoitti, että fyysisellä oppimisympäristöllä on huomattava vaikutus oppimistuloksiin. Tutkimuksessa verrattiin perinteisessä luokkaympäristössä ja opiskelijoiden aktiivisuutta tukevassa oppimisympäristössä opiskelleiden oppimistuloksia. Aktiivisuutta korostavassa ympäristössä opiskelleiden oppimistulokset paranivat jopa niin paljon, että ne ylittivät opiskelijoiden valmiudet, joita oli mitattu standardoidulla testillä.

On merkittävää, että fyysisellä työympäristöllä voi olla myös elvyttävää vaikutusta ja on tärkeää kiinnittää huomiota myös ympäristön elvyttäviin piirteisiin. Erilaisilla sisustuksellisilla ratkaisuilla voidaan pyrkiä vähentämään ympäristön stressitekijöitä ja edistämään voimavarojen palautumista työn lomassa. Oppilaitosten luokkahuoneiden ja ruokalojen ikkunanäkymien puiden ja pensaiden määrän on havaittu olevan yhteydessä korkeampiin

testipisteisiin ja jopa valmistumismääriin (Matsuoka 2010). Psykososiaaliseen näkökulmaan liittyen on mielenkiintoista, että kasvien läsnäolon koululuokassa on todettu lisäävän mukavuuden ja ystävällisyyden tunteita (Han 2009). Opiskelijoilla toteutetussa tutkimuksessa luontonäkymälliset tilat kampuksella koettiin elvyttävämmiksi kuin tilat joista luontonäkymä puuttui (Felsten 2009). Suurilla luontoaiheisilla seinämaalauksilla sisustetut sisätilat koettiin elvyttävämmiksi kuin arkipäiväiset ikkunanäkymät, jotka sisälsivät rakennuksia, lehdettömiä puita ja nurmikenttiä. Hyvä fyysinen ympäristö saattaa parantaa suoriutumista kognitiivisessa tehtävässä (Shibata & Suzuki, 2002; Shibata & Suzuki, 2004). Myös fyysinen oppimisympäristö voi siis parhaimmillaan auttaa opiskelijaa ylittämään itsensä.

5.2.2 Laitteet, välineet ja materiaalit

Opetus- ja oppimisprosessin haasteisiin vastaaminen edellyttää monitoimisia opetustiloja, joissa kalusteet ja teknologiset laitteet tukevat erilaisia opetus- ja oppimisprosesseja tilannekohtaisesti muuntuen ja joustuen. Tietotekniikan käyttömahdollisuuksista ja toimivuudesta tuli paljon mainintoja niin opiskelijoilta kuin henkilökunnan jäseniltäkin.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Tietotekninen ympäristö on ajan tasalla eli tilat, laitteet ja tietojärjestelmät toimivat ja niitä on mukava käyttää myös oppituntien välillä. Koulussamme on kaikki härpäkkeet mitä kehitys on luonut tullessaan. Myös labrat huippuluokkaa ja siellä osaava henkilökunta.*

Opiskelija: *TAMKissa on hyvät välineet tietoteknisten tehtävien tekoon. Tietokone tiloja ns. opetuksen ulkopuolella on runsaasti. Tärkeimmät tietokoneohjelmat on useimmilla koneilla, joten tehtävien teko ei ole riippuvaista tilojen vapaudesta. Käytävillä on runsaasti koneita ja niillä on nopeat käyttöiset. Tamkissa on vain yksi tietojärjestelmä, jossa yhdistyy Tabula, WinhaWille intra/pakki, yms. Lähes jokaisella opiskelijalla on käytössä oma tabletti ja Word-paketti on opiskelijoille ilmainen. Tabula on selkeä oppimisalusta eikä jokaiselle intran sivustolle tarvitse kirjautua erikseen TAMKilla on myös hyvät, selkeät ja helppokäyttöiset nettisivut. Opettajatkin osaavat käyttää opetukseen käytettäviä laitteita ja laitteet toimivat.*

Toimintaympäristön tietotekninen varustus tukee opiskelijan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Uudenaikaisen teknologian rinnalla opiskelijan elämään kuuluvat olennaisena osana myös oppikirjat ja muu painettu oppimateriaali. Henkilökunnan vastauksissa tämä ei tullut esille juuri lainkaan mutta opiskelijat antoivat sille merkittävän aseman myös ideaaliTAMKissa.

Opiskelija: *Oppikirjoja ei juurikaan tarvitse ostaa, sillä niitä on kirjastossa ja koulutusohjelmissa riittävästi. Nettiaineistoja käytetään paljon ja rahaa materiaalien tulostamiseen on. Kirjat ja muu annettu oppimateriaali on laadukasta ja ajantasaista, ei vuosia tai jopa vuosikymmeniä vanhaa. Oppikirjoihin on myös SanomaPron lisenssit. Kaikista kursseista tulee materiaalit ajoissa Tabulaan, jotta voi tutustua luennon aiheeseen ennen luentoa.*

Aineellisen ympäristön teknologia on paljon muutakin kuin tieto- ja viestintäteknisesti tuettu ympäristö (Parikka 1997). Koun-tem ym. (2008) toteavat vuorovaikutteisen virtuaalimaailman antavan opettamiselle ja oppimiselle hyvän työvälineen. He kuitenkin korostavat, että tieto- ja viestintäteknisen ympäristön positiiviset tulokset pohjautuvat

- opettajan ammattitaitoon valita ja suunnitella oikeanlaiset tehtävät ja toiminnot sekä
- tieto- ja viestintäteknisten välineiden ja sovellusten mahdollisuuksiin vastata erilaisten opiskelijoiden oppimisstrategioihin yhtaikaisesti.

Monet tieto- ja viestintäteknisesti tuettujen "uusien" oppimisympäristöjen myönteiset oppimistulokset saattavatkin perustua vanhoihin ja tuttuihin asioihin: opiskelijan oman oppimisstrategian huomioiviin menetelmiin ja välittömään palautteeseen. Nämä yhdessä synnyttävät ja ylläpitävät oppimismotivaatiota. (Koun-tem ym. 2008.) Tieto- ja viestintäteknisesti tuettu oppimisympäristö on syytä ymmärtää oppimisen välineeksi, metodiksi. Toisaalta on tärkeää ottaa huomioon, että vuorovaikutuksesta verkon välityksellä on tullut nuoren arkea läpileikkaava kokemus. Mobiiliteknologia antaa mahdollisuuden irrottautua myös vaikkapa kesken oppitunnin uusiin vuorovaikutustilanteisiin (ks. regressiointressi).

5.2.3 Ruokailutapahtumat

Lounasruokailu saattaa muodostaa keskeisen osan opiskelijan päivittäisestä energiansaannista. Ruokailuympäristö ja sen välittämä tunnelma vaikuttavat ruokavalintoihin ja ruoan maistuvuuteen (Edwards, Hartwell & Brown 2013; Spence & Piqueras-Fiszman 2014). Henkilökunnan vastauksissa viittauksia ruokailuun tai kahvitaukoihin sekä niiden merkitykseen oli hyvin vähän.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Hyvää ja maittavaa ruokaa on tarjolla kampusalueella monessa pisteessä ja myös iltaisin. Ruokailemaan pääsee ilman jonottamista ja ruoka on edullista. Kahvikin, kun tuo itse termarissa.*

Ruokailu- ja välipalatilanteet ovat sijoittuneet aikaan, jolloin opettajat ja muu henkilökunta eivät yleensä ole tekemisissä opiskelijoiden kanssa. Se on ollut eräänlaista yksityistä aikaa, joka opiskelijoille on suotu oppituntien ja muun opiskeluun kuuluvan toiminnan ulkopuolella. Näin kaikilla opettajilla ei välttämättä ole kokemuksia siitä, mikä on ruokailun ja siihen käytettyjen tilojen (myös muut kuin ruokalat) merkitys opiskelijoille.

Opiskelijat toivat ruokailun merkityksen esille huomattavasti vahvemmin kuin henkilökunta. Opiskelijoille ruokailutilanne ja ruoan laatu on osa jokapäiväistä elämää. He kuvailivat hyvin monipuolisesti ja värikkäästi sitä, minkälaisia ruoka ja ruokailutapahtumat olisivat ihanneTAMKissa.

Opiskelija: *Ruokalasta saa edullista, hyvää ja terveellistä ruokaa. Pa-
neroitua on hyvin harvoin. Kun on monta ruokalaa, niin vaihtoehtojakin on runsaasti. Salaattianoksissa on runsaasti proteiineja + siemeniä jne. Jälkiruokiakin on tarjolla. Ruokailusta saa hedelmän, sillä päivät monesti pitkiä ja nälkä yllättää. Laadun takeena on se, että ruokapalvelut on kilpailutettu. Lounaalle mennään ryhmittäin porrastetusti eikä aikaa kulu turhaan jonotukseen. Kahvin hinta on opiskelijaystävällinen ja kahvipas-
silla joka 10. kahvi on ilmainen. TAMKissa on myös paikkoja omien eväiden lämmitykseen.*

Opiskelijoiden kuvauksessa näkyi yhtymäkohtia Partasen (2008) tutkimustuloksiin, joiden mukaan opiskelijat haluavat syödä kunnon ruokaa eivätkä halua korvata ruokailua kahvilla ja sämpylöillä tai snacks -tuotteilla. Myös ruoan terveellisyys on tärkeää. Ruokailutapahtuma on tärkeä sosiaalinen hetki, jota suuri ihmismäärä, jonotus, melu ja yleinen hälinä häiritsevät. Viihtyisyyttä parantavat esimerkiksi pöytäliinat, kukka-asetelmat, sekä parannukset akustiikkaan ja ruokailutilan ahtauteen (Partanen 2008). On kuitenkin tärkeää muistaa, että osa opiskelijoista ruokailee muualla kuin ruokalassa. Tällaisia vapaa-ajan tiloja, joissa on mahdollista lämmitellä omia aterioita ja syödä eväitä löytyy ihanneTAMKista runsaasti.

5.2.4 Koonti ja pohdinta aineellisesta näkökulmasta

Toimiva ja tulevaisuuden tarpeet täyttävä oppimisen tila on sekä pedagoginen että rakennustekninen haaste, sillä tila ohjaa myös toimintaa. Fyysinen ympäristö asettaa pitkälti kehykset sille, miten opiskelu tapahtuu ja miten se voidaan järjestää. Uudet pedagogiset ratkaisut asettavat uusia vaatimuksia oppilaitoksen fyysiselle ympäristölle. Sanoffin (2009) mukaan fyysisen oppimisympäristön luomat edellytykset vaikuttavat merkittävästi opettajien pedagogisten ja didaktisten menetelmien käyttöön. Voi sanoa, että sellainen tila ja tilojen muodostamat kokonaisuudet, jotka eivät tue kehittyvää opetus- ja oppimistoimintaa, estävät opetus- ja oppimisprosessin kehittymisen. Opetus- ja oppimisprosessin haasteisiin vastaaminen edellyttää monimuotoisia tiloja, joissa kalusteet ja teknologiset laitteet tukevat erilaisia opetus- ja oppimisprosesseja tilannekohtaisesti muuntuen ja joustuen.

IhanneTAMKissa tilat on uudistettu radikaalilla tavalla. "Uudenaikainen oppimisympäristö" ei ole pelkkää retoriikkaa, vaan uudet tilat on rakennettu uusien oppimiskäsitysten perusteella. Perinteisestä opettajajohtoisesta ja stabiilista tila-ajattelusta on siirrytty dynaamiseen ajatteluun, joka tarkoittaa muunneltavien kalusteratkaisujen ja erilaisten työpistemuotojen sekä informaatioteknologian joustavaa käyttöä. Tietokone tai mobiililaitte ymmärretään välineeksi opetus- ja oppimiskulttuurin muuttumisessa ja se on käytössä keskeisenä osana opiskelua ja oppimisen prosesseja. Kaikki

tärkeimmät ohjelmat ovat opiskelijoiden käytössä kaikissa tiloissa ja opiskelijoilla on käytössä vain yksi tietojärjestelmä virallisten opintoasioiden hoitamiseen TAMKissa. Opiskelijoilla on käytössä oma tabletti ja ilmainen Word-paketti. Tietotekninen tuki toimii hyvin (kuten tähänkin asti). Myös opettajat osaavat käyttää uusinta teknologiaa.

Teknologisten välineiden merkitys yhdistettiin tutkimusaineistoissa lähinnä tiedonvälitykseen, tiedonhakuun ja opiskeluvälineisiin eikä niinkään ihanneTAMKilaisten sosiaalisiin suhteisiin. Selkeäviivaista rajaa virtuaalielämän ja muun elämän välillä ei enää hahmoteta niin kuin ennen (Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011). Voi ajatella, että verkko ei ole (nuorille) reaali-maailmasta erillinen sosiaalisen kanssakäymisen osa, vaan ennemminkin luonnollinen osa yhteydenpitoa ja yhteisöllisyyttä (Autio & Rikman, 2012). Ehkä tämän takia tietoteknologian roolia sosiaalisten suhteiden vahvistajana nimenomaan TAMKissa ei erityisesti korostettu, edes opiskelijoiden tuottamassa aineistossa, vaan se nähtiin itsestäänselvyytenä.

Tilojen valoisuuteen ja viihtyisyyteen on kiinnitetty erityistä huomiota, lämmitys, ilmanvaihto, äänieristys ja akustiikka toimivat. Enää ei ole steriilin näköisiä käytäviä, "vanhanaikaisia" luokkahuoneita tai ahtaita ja ergonomisesti epätarkoituksenmukaisia tuoleja. Käytävillä, syvennyksissä ja erillisissä taukotiloissa on mahdollisuus myös "oleiluun", sillä niistä löytyy istuimia, sohvia jne. Tilat on tarkoitettu opiskelijoiden yhdessäoloa ja työskentelyä varten, joten pitempiaikaiseen paikallaoloon viittaavat runsaat naulakot, pukukaapit ja muut säilytystilat, joissa opiskelijat voivat säilyttää vaatteita ja opiskelumateriaaleja. Tilojen suunnittelussa on otettu huomioon elpymistä tukevia elementtejä ja panostettu myös tähän liittyviin sisustuksellisiin ratkaisuihin (maalaukset, taulut, luontonäkymät sekä siirtymisen ja myös yksinolon mahdollisuudet).

Myös ruokailu- ja välipalatauot ymmärretään elvyttäviksi tilanteiksi. Terveellistä ruokaa ja välipaloja nautitaan viihtyisissä ja rauhallisissa tiloissa. Ravinnon merkitys oppimiselle liittyy paitsi energian saamiseen myös palautumiseen. Ruokatunti ja muut tauot antavat mahdollisuuden palautumiselle sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Sen lisäksi, että ruoka on

maistuvaa ja sitä on riittävästi, ruokailemaan pääsy sujuu ilman ruuhkia tai jonottamista. Jonkinlainen jaksotus tai porrastaminen auttaa siinä, että myös ruokailutapahtuma kokonaisuudessaan on viihtyisä. Tämä on tärkeää sekä ruokailua edeltävän että sen jälkeisen työskentelyn ja oppimisen kannalta, sillä odottaminen tai jonottaminen käynnistää psykologisen prosessin, tarpeen tyydyttymisen viivästymisen. Tämä johtaa yleensä negatiiviseen kokemukseen ja aiheuttaa tyytymättömyyttä, frustraatiota ja jopa ahdistusta (Larson 1987). Tämä ei ole hyvä lähtökohta sen enempää ruokailua edeltävää kuin sen jälkeistä työskentelyä ajatellen.

Kehitys on johtanut perinteisen luokahuoneajattelun avaamiseen laajemman oppimisympäristöajattelun suuntaan, jossa tilat mahdollistavat niin yksilö- ja yhteisökeskeisen oppimisen kuin formaalien ja informaalien opetus- ja oppimisprosessien hyödyntämisen (Kuuskorpi 2012; Sinkkonen & Tapani 2015). Kaikkia luokkatiloja ei ole hävitetty mutta niiden rakenne on uudistettu niin, että niissä voi sujuvasti toteuttaa opettajajohtoisia opetustuokioita, joista voi hyvin nopeasti siirtyä pienryhmiin tai työpistetyyppiseen työskentelyyn. Luokkien perusrakenne on sellainen, että se mahdollistaa frontaaliopetuksen, yksintyöskentelyn, ryhmien työskentelyn ja etäyhteydet.

Fyysinen turvallisuus liittyy oppimisympäristön vaaratilanteiden ennaltaehkäisemiseen ja tilojen ja välineiden turvallisuuteen. Sitä edistävät vaarallisten paikkojen/tilanteiden minimointi, turvalliset tilat ja välineet, ruumiillinen koskemattomuus ja yksityisyys. (Piispanen 2008). Tässä tutkimuksessa fyysinen turvallisuuteen yhdistyviä aineellisia tekijöitä olivat mm. tilojen ja laitteiden toimivuus, valaistus, lämpö ja ravinto. Varsinaisesti yksilön ruumiilliseen koskemattomuuteen ja turvallisuuteen liittyviä tai lähiliikenteen ja TAMKin lähiympäristön turvallisuusnäkökohtia ei juurikaan tuotu esille, sillä fyysinen koskemattomuus on Suomessa onneksi vielä tyypillisempää kuin sen loukkaaminen.

Fyysinen oppimisympäristön muodostaminen ja sen kehittäminen edellyttävät oppimisympäristön tarkastelemista yhä enemmän toimintakulttuurisesta ja laadullisesta näkökulmasta. Opetus- ja oppimisprosessiin liittyvän

laadukkaan toiminnan toteuttamiseksi fyysisten tilojen ja sisäisten tila-
ratkaisujen suunnittelu edellyttää käyttäjälähtöisen suunnittelutoiminnan
kehittämistä, jossa käyttäjän tarpeet luovat perustan (Kuuskorpi 2012).
Myös Woolner, Hall, Wall ja Dennison (2007) korostavat opettajien ja opis-
kelijoiden ideoiden ja ajatusten merkitystä tarkasteltaessa oppilaitoksessa
tapahtuvaa käytännön toimintaa.

Matkalla kohti ihanneTAMKia on syytä pohtia, miten TAMKin tilat ja lait-
teet sallivat henkinen irtautuminen kiireistä, stressistä ja vaatimuksista
opiskelupäivän aikana. Toipumista tulee erilaisista fyysisistä siirtymisistä
paikasta toiseen mutta myös ns. virtuaalisesta siirtymisestä kuten esimer-
kiksi nettilehden selailu tai somessa "piipahtaminen" (Nenonen 2011). Pit-
killä luennoilla istuvien opiskelijoiden näkökulmasta lienee mielenkiintoista
tieto, että jo esimerkiksi ikkunasta ulos katsominen synnyttää elpymistä
(Nenonen 2011). Opiskelijat siis etsivät luonnostaan mahdollisuuksia elpy-
miseen, kun toiminta (tai toimimattomuus) alkaa rasittaa.

Ympäristön, tilojen ja välineiden yhteys oppimiseen liittyy erityisesti niiden
oppijaa aktivoivaan ja motivoivaan vaikutukseen, jolloin tämä sitoutuu
oppimisprosessiin. Toimijoita aktivoivassa ympäristössä sosiaalinen vuo-
rovaikutus lisääntyy ja oppimiskokemuksista tulee jaettuja kokemuksia.
(Heath ym. 2005.) Riippumatta siitä, onko oppimisympäristössä juuri tietty-
jä oppimista tukevia välineitä, fyysinen ympäristö, jossa inhimilliset tarpeet
tydyttyvät, vaikuttaa viihtyvyyteen. Tämä puolestaan tukee positiivisten
oppimistulosten syntymistä. (Nuikkinen 2009.)

5.3 Pedagoginen näkökulma

Pedagogisessa näkökulmassa tarkastellaan niitä opetuksellisia sekä oh-
jauksellisia ratkaisuja ja käytänteitä, joilla pyritään mahdollisimman hyvän
oppimisen ja opiskelun mahdollistumiseen. Pedagogiseen näkökulmaan liit-
tyvät aina tavoitteet. Pedagoginen oppimisympäristö koostuu oppimisympä-
ristön fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista osatekijöistä, mutta kohdis-
tuu ennen kaikkea opettajan opetukselliseen ja ohjaukselliseen toimintaan
(ks. Manninen 2008). IhanneTAMKin pedagogisen ympäristön kuvaukset on

jaettu kolmeen alateemaan: työskentelyn suunnittelu, työskentelytavat ja ohjaamisen prosessit sekä arviointi ja palaute.

5.3.1 Työskentelyn suunnittelu - Opetussuunnittelu ja opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmat muodostavat kehykset opettajien toiminnalle, vaikkakin opettajien oma arvomaailma jossain määrin saattaa ohjata opetuksen tavoitteiden asettamista ns. piilo-opetussuunnitelman tavoin. Piilo-opetussuunnitelma viittaa oppilaitosten käytänteisiin, opettajan persoonaan ja opiskelijoiden tiedostamattomiin asenteisiin, puhetapoihin ja arviointiperiaatteisiin, jotka osaltaan vaikuttavat opetuksen sisältöön. Opettajien on tärkeää tiedostaa itsessään nämä piilovaikutteet pystyäkseen arvioimaan ja kontrolloimaan niiden esiintymistä. (Broady 1986; Värrö 2000.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin osaltaan tuoda näkyväksi myös piilo-opetussuunnitelmallisia elementtejä, joita TAMKissa esiintyy.

Henkilökunnan kuvauksissa ihanneTAMKissa on tunnistettu pedagogisten kysymysten pohtimisen tärkeys. Opetussuunnitelmatyö on tehty niin, että suunnitelmat ovat selkeitä ja jopa lukemaan houkuttelevia. Opetussuunnitelma ei ole vain opettajalle tarkoitettu kirjallinen dokumentti opetettavista sisällöistä, vaan käytännöllinen työväline myös opiskelijoille. Sopivan joustavat suunnitelmat antavat tilaa myös vaihtoehtoisille ja yksilöllisille opintopoluille. Opettajatkin tekevät yhteistyötä niin, että tietävät toistensa tekemisistä.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Opetussuunnitelma on mielenkiintoinen, siinä on selkeä rakenne ja se on käytäntöä palveleva. Opintokokonaisuudet on hyvin suunniteltu, ajankäyttö, tavoitteet ja sisältö suhteessa alan tarpeisiin. Myös kestävä kehitys on huomioitu. Kokonaisuus on hallussa - tiedetään mitä ollaan tekemässä, miten homma etenee, mitä teen ensimmäisenä vuonna, jne. Opiskelijoilla on siis selkeä työnkuva. TAMKissa on mahdollisuus työskennellä yhteistyössä muiden opintopolkujen kanssa. Opiskelijat ovat osa suurta ammattikorkeakoulua, joka tarjoaa opintojen kannalta mielekkäitä yhteistyömahdollisuuksia.*

Opetus on hyvin suunniteltu ja hyvin informoitu. Opettajat tuntevat uuden opintosuunnitelman ja kurssien sisällöt ja suorituskriteerit kerrotaan. Luokkavaraukset on tehty ajoissa eivätkä luokat vaihdu hetkessä. Jos luokkatila vaihtuu, siitä tulee ilmoitus toteutukselle osallistuville opiskelijoille. Opettajat ovat perillä toistensa opetussisällöistä eikä turhaa päällekkäisyyttä ole. Opiskelussa on enemmän vapautta, vaihtoehtoisia suoritusvaihtoehtoja eikä niin paljon pakollisia teorialunteja.

Opiskelijoiden kuvauksessa ihanneTAMKista painottui henkilöstöä enemmän suunnittelun ja selkeän aikataulutuksen näkyminen toiminnassa. Mahdollisuus liikkumiseen korkeakoulumaailmassa, projekteissa ja vaihdoissa toteutuu, kun eri tahojen ja toimijoiden yhteistyössä tekemä suunnittelu on kunnossa. Opiskelijan elämässä hyvä suunnittelu näkyy myös päivittäisen arjen jaksottumisessa.

Opiskelija: *On paljon erilaisia projekteja ja projektiopintoja ja muiden alojen opiskelijoiden kanssa tehdään yhteistyötä. Ammatilliset projektityöt on organisoitu niin, että ne eivät mene päällekkäin pakollisten luentojen kanssa. TAMKissa suuntaudutaan kokonaan jo 2. vuonna. Käytännön harjoittelujakso on jo ensimmäisenä opiskeluvuotena, jotta oppilailla olisi jo hieman kokemusta ennen ensimmäisiä kesätöitä. Työharjoittelu on jyvitetty joka vuodelle mutta olisi mahdollisuus myös tehdä se putkeen. Opiskelija-vaihtoon lähteminen sujuu mutkattomasti ja päällekkäiset opinnot vaihdon takia sujuvat jouhevasti eikä opiskelijaa rangaista päällekkäisten opintojen takia. Opiskelun kuormitus jakautuu tasaisesti periodien välillä. TAMKin ja yliopistojen opetustarjontaa on yhdistetty.*

Lukujärjestykset on järjeistetty niin, että opetusta ei ole yksi tunti per päivä. 3 luento/päivä olisi liikaa ja kun ollaan päivöopetuksessa, niin luentoja ei ole klo 17.15–20.00.

Toiminnan etukäteissuunnittelu on kunnossa ihanneTAMKissa. Mielenkiintoista oli, että opiskelijoiden osuutta koulutuksen suunnittelussa ei juurikaan tuotu esille. IhanneTAMKissakaan he eivät osallistu yhteiseen opetussuunnitelmatyöhön, opintojaksojen suunnitteluun tai yhteisten

aikataulujen rakentamiseen. Opiskelijoiden osallistuminen alkaa vasta silloin, kun annetun suunnitelman pohjalta voi ryhtyä suunnittelemaan omaa opiskelua ja rakentaa omia opintopolkuja (ks. Kukkonen 2011; 2014). Omien kiinnostuksen kohteiden ja vapaavalinnaisuuden perusteella laadittavat opintopolut tuovat haasteen yhteistoiminnallisuudelle. Minä-lähtöisyys ja me-lähtöisyys edellyttävät erilaista toimintaa ja osallistumista jo toiminnan suunnittelussa. Etukäteen saatavien ja tiiviiden lukujärjestysten kaippu saattaisi viitata siihen, että ihanneTAMKissa on vielä piirteitä perinteisestä roolijaosta. Opettajalla ja opiskelijalla on selkeät, omat toimenkuvat. Toisaalta kyse voi olla siitä, että tietyt termit, kuten opetussuunnitelma, saattavat merkitä opettajalle ja opiskelijalle eri asiaa.

5.3.2 Työskentelytavat ja ohjaamisen prosessit

Opiskelijat ja henkilökunta toivat esille nykyaikaisten työskentelytapojen käytön (myös Marttila 2015). IhanneTAMKilla on sellainen imago, joka vastaa nykyajan enemmän tai vähemmän julkilausuttuja koulutusorganisaatioihin(kin) kohdistuvia odotuksia. Yksilöllisyyteen perustuvat opiskelupolut on yhdistetty yhteisölliseen työskentelyyn ja oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvan opiskelun kanssa. Virtuaaliset työskentelytavat yleistyvät koko ajan ja käytössä on myös tätä tukeva mobiiliteknologia.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Nuorekkaassa TAMKissa hyödynnetään monimuotoista pedagogiikkaa, joka antaa relevantteja työelämätaitoja. Siellä käytetään inspiroivia opetusmenetelmiä ja opiskelijalähtöisiä työskentelytapoja. Oppiminen on opiskelijalähtöistä, joustavaa ja opiskelupolku selkeä. Opiskeluryhmätkin ovat sopivan pieniä (n. 20) ja olen keskustellut paljon opinnoissani. Mobiililaitteita ja sosiaalista mediaa hyödynnetään tehokkaasti opetuksessa. Opetusmetodeissa tuetaan opiskelijoiden yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä koulun ulkopuolelle.*

Henkilökunta toivoi innostavan ilmapiirin tarttuvan myös opiskelijoihin ja antavan rohkeutta kohdata myös vaativia asioita ja tilanteita. IhanneTAMKissa ei mennä "yli rimaa hipoen" tai "siitä, missä aita on matalin". Opettajien persoona, vuorovaikutustaidot ja ammattitaito tuovat luottamusta ja

varmuuden siitä, että opiskelijaa ei jätetä yksin. Työskentelytavoissa korostui ihmisten tapa suhtautua työskentelyyn eli innostus, ammattimaisuus ja kannustaminen.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan innostuneisuus ja tekemisen meininki tarttui. Projekteissa on selkeät toimintamallit ja projekteihin saa riittävästi ohjausta. Opintopisteiden keräämisen lisäksi opettajat ovat aidosti kiinnostuneita opiskelijoiden oppimisesta. Opettajat ovat aitoja ihmisiä, mukavia, kannustavia ja päteviä ja innostavia ja ovat itsekin innostuneista omasta työstään. Opettajat ovat ammattitaitoisia ja opetus on korkeatasoista. TAMK on vaativa paikka! Joutuu koville mutta selviytyy ja oppii ja saa oivalluksen kokemuksista! On myös lähitunteja eikä pelkästään itsenäistä opiskelua, sillä runsas lähiopetus auttaa oppimisessa. Opettajat ovat oppilaita varten.*

Opiskelijat toivat esille opettajan vuorovaikutus- ja "esillä olemisen taitojen" merkityksen. IhanneTAMKissa opettajan toiminta ei perustu vain substanssin osaamiselle, vaan hän on myös taitava pedagogi. Opiskelijat toivat esille myös konkreettisia epäkohtia, jotka saattavat olla hyvin yleisiä erilaisissa opilaitoksissa mutta puuttuvat ihanneTAMKista.

Opiskelija: *Opettajat ovat päteviä ja inspiroivia puhujia. He osaavat opettaa, eivätkä ole vain hyviä omalla alallaan. He ovat tietoisia muistakin asioista kun omista kursseista. Näin päällekkäisyydet on saatu pois => tiivistys. Opettajat ovat käytettävissä kahdeksasta neljään ja he myös vastaavat sähköposteihin. Tiedon kulku opettajilta oppilaille toimii.*

Aikataulutus auttaa opiskelijaa suunnittelemaan omaa opiskeluaan pitkäjänteisesti. Viittaukset ajanhallintaan liittyivät kuitenkin ennen kaikkea siihen, että opiskelija saa käyttöönsä selkeät suunnitelmat. Kiinnostavaa on, että opiskelijan omien ajanhallintataitojen tarpeellisuutta ja niiden kehittymisen tukemista ei tuotu esille, vaikka sekä opiskelijat että henkilökunta korostivat henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien ja opintopolkujen merkitystä.

Opiskelija: *Lukujärjestykset on tiedossa jo kuukausi tai kaksi viikkoa eteenpäin ja aikataulut on ilmoitettu selkeästi=> esim. jos tunti alkaa vartin yli, se ilmoitetaan myös lukujärjestyksessä. Jos luento kestää vain 1,5 tuntia, sekin on ilmoitettu. Läsnaoloihin on selkeä linjaus, joka on ilmoitettu. Ilta-päivätunnit loppuvat viimeistään klo 16.00. Opettajat ja opiskelijat ovat aina ajoissa tunneilla.*

Työelämäsuuntautuneisuus oli esillä vahvasti sekä henkilökunnan että opiskelijoiden visioissa ja henkilökunnan visioissa korostuivat myös opiskelijoiden työllistymistä edistävät teemat. Henkilökunnan vastauksissa korostui myös "liian" teoreettisuuden kritiikki. Tämä on kiinnostavaa, koska opettajat kuitenkin periaatteessa voivat vaikuttaa opeteltavien asioiden sisältöön ja opetussuunnitelmiin. Heijastuuko tässä edelleen ammattikorkeakoulujen haasteellinen rooli ammatillisen ja tieteellisen maailman välissä (Marttila 2015)?

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Kaikki opintojaksot tähtäävät työelämän tarpeisiin ja on helppo ymmärtää, miksi opintojaksoja opiskellaan. Käytännön harjoittelujaksot alkavat jo ensimmäisenä vuonna ja harjoittelupaikoista on saanut tietoa. TAMKissa pääsee jo ensimmäisenä vuotena kehittämään jonkun yrityksen toimintaa ja kehittämään ammatillista osaamista. On siis keissejä, joissa osallistutaan moni-ilmeisiin produktioihin ja kehitetään oikeita asioita oikeiden asiakkaiden kanssa. Näin opitaan relevantteja työelämätaitoja ja toimivaa yritys yhteistyötä.*

Opetus on korkeatasoista, nykyaikaista ja keskitytään siihen mitä on nyt ja mitä tulevaisuudessa vaaditaan, sen sijaan, että märehdittäisiin eilistä ja opetettaisi sellaista, millä ei juuri tämän asian kanssa ole merkitystä. Keskitytään siihen mitä tullaan tarvitsemaan sitten kun joskus duuniin päästään. Opetuksen sisältö ja oppimisympäristöt ovat siis ajan tasalla, työelämään saa kattavat taidot ja osaamisen. TAMKissa siis opetetaan myös taitoja, ei pelkkää tietoa. Muitakin opetustapoja siis löytyy kuin pelkkä teoria. Olenkin oppinut osaamaan ja sain helposti harjoittelupaikan, kun osasin kuvata osaamiseni tason.

IhanneTAMKissakin on viitteitä teorian ja käytännön tai teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon erillisyydestä. Kun teoria yhdistetään esimerkiksi luentoon, saa opettaja helposti teoreettisen tiedon edustajan position ja työelämäkumppanit käytännöllisen tiedon haltijan position (ks. myös Marttila 2015). Opiskelijoiden visioissa opetuksesta ja ohjaamisesta ihanneTAMKissa oli paljon samoja piirteitä kuin henkilökunnalla. Työelämän edustajien tuomat näkökulmat ja käsitykset ovat välttämättömiä oman osaamisen kehittymiselle. Opiskelijat kuitenkin toivat esille huomattavan paljon konkreettisia esimerkkejä siitä, minkälaista on hyvä opetus ja opettajan toiminta. Opiskelijat ottivat kantaa vähemmän opiskeltavien teemojen sisältöihin.

Opiskelija: *Kurssien sisällöt vastaavat opsia! ja myöskin luentojen sisältö vastaa tavoitteita. Opetus on ajan tasalla olevaa ja joustavaa (esim. sairaslomaa, poissaolot). Piirtoheittimille on heitetty hyvästit ja käytössä on erilaisia opetusmuotoja ja visuaalisia oppimismenetelmiä sekä myös vaihtoehtoisia suoritustapoja. Opetus on muutakin kuin diojen lukemista, osallistuvaa, paljon yhteisiä tehtäviä ja vähemmän monologia.*

Käsitykset toivottavasta tulevaisuudesta eivät kuitenkaan olleet kaikilla täysin samansuuntaisia. Seuraavassa kuvataan opiskelijoiden kaksi vastakkaisista käsitystä ihanneTAMKista. Tämä kuvaa myös sitä, että aineistojen analysoinnissa vastauksia ei käsitelty yhtenä massana, josta vain yleisimmät vastaukset tuodaan esille tai "vastakkaiset äänet" sulautetaan kokonaisuuteen. Näistä vastakkaisista visioista voi käyttää nimityksiä ihanneTAMK 1 ja ihanneTAMK 2.

IhanneTAMK 1:ssä sekä teoreettiset että käytännön näkökulmat yhdistyvät saumattomasti ja toiminta perustuu uusille käsityksille oppimisesta ja opettajan tehtävästä oppimisen ja osaamisen karttumisen tukijana. Työskentelytavat ja osallistuminen yhteisiin projekteihin ja muuhun yhteistyöhön pitävät yllä yhteyttä opiskelun ja tavoitteeksi asetetun työelämäosaamisen välillä.

Opiskelija: *Teoriaopetus koostuu mielekkäistä opetusmenetelmistä erilaisia oppimistyyliä huomioiden, se on osallistavaa ja keskustelevaa, käytännön-*

työelämän esimerkit havainnollistavat opetettavaa aihetta. Pienryhmä-opiskelua on paljon ja pienryhmät ovat kohtuullisen kokoisia. PBL-opetus tukee muuta opetusta ja sitä tehdään sopivan kokoisissa (riittävän pienissä) ryhmissä. Opetus on moniammatillista ja työelämäyhteistyö on mukana opetuksessa. Projektio-pintoja yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on paljon ja kokemusluentoja on paljon. On vierailijaluentoja, mielenkiintoisia juttuja ja tapahtumia jne. ettei tarvitse miettiä, mitä mä näillä taidoilla tulevaisuudessa oikeasti teen

IhanneTAMK 2:ssa ei tarvitse paneutua uusia oppimiskäsityksiä mukailevaan toimintaan tai verkkovälitteiseen opiskeluun. Perinteiset rooliodotukset antavat opettajien ja opiskelijoiden toiminnalle selkeät suuntaviivat. Frontaaliopetus on vallitseva opetuksen sosiaalimuoto. Vaaditun osaamisen saavuttamiseksi tarvittavan tietoaineksen kirjo on karsittu minimiin eikä mitään ylimääräistä tarvitse opiskella.

Opiskelija: *TAMKissa EI ole verkkokursseja eikä Tabulakursseja! Lähiope-tus on hyväksi todettu tapa mutta turhat ns. juhlasaliluennot on poistettu. Tehdään paljon käytännön hommia, TURHAT raportit, oppimispäiväkirjat ja TURHAT palautettavat työt ja raportit on karsittu pois! Siis enemmän KÄYTÄNTÖÄ ja vähemmän PUURTAMISTA (eli teoriaa). Reflektiopäiväkirjoja ja ryhmätöitä on vähän ja tilalla on tehokasta tuntio-petusta tai jotain keskustelujuttuja. Ryhmätyöt eivät ole itsetarkoitus, niitä on oikeissa kohdissa eivätkä ne haittaa menestymistä yksilönä. Orientaatiotunteja ei ole, vaan opetus alkaa samalla tunnilla. Enää ei ole turhia "täyteaineita", "Liirumlaa-ruumlässystä", jotka eivät varsinaisesti liity ammattioppimiseen.*

Arvostuksen, yksilöllisyyden ja valinnanvapauden teemat kuitenkin korostuvat aineistoissa kautta linjan. Ne konkretisoituvat ihanneTAMKissa mahdollisuutena osallistua aidosti oman opiskelun suunnitteluun. Opiskelijalla oleva osaaminen otetaan huomioon ja hän voi käyttää vapautunutta aikaa uudenlaisen osaamisen kartuttamiseen tai lyhentää opiskeluaikaansa ja nopeuttaa siirtymistä töihin.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *TAMKissa yksilölliset opintosuunnitelmat mahdollistuvat hyvin, aikaisempi osaamiseni on huomioitu erinomaisesti ja pystyy rakentamaan oman opintopolun. Sain jatkaa osaamistani uusille alueille eikä minun tarvinnut opiskella samoja asioita toiseen kertaan vaan AHOTointi sujui. Opintojen eteneminen on mahdollista suorittaa joustavasti ja yksilöllisesti monimuotoisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä hyödyntäen, sillä TAMKissa on mahdollisuus opiskella myös virtuaalisesti. Aikaisempi osaamiseni on huomioitu erinomaisesti ja sain heti hyväksiluettua aiemmat opintoni ja pääsin opinnoissani eteenpäin. Näin on mahdollista lyhentää koulutusaikaa ja tämä toimii hyvänä motivaattorina. TAMKissa on monipuoliset mahdollisuudet valita valinnaisia opintoja ja on myös monipuoliset jatko-opintomahdollisuudet.*

Avoimessa pedagogisessa rakenteessa mahdollistuu tilannesidonnainen toiminta, jolloin valmiit suunnitelmat toimivat suuntia antavana kehikkona, joka mahdollistaa erilaisia yksilöllisiä ratkaisuja. Yksilöllisten opintopolkujen "räätälöinnissä" otetaan huomioon kunkin opiskelijan tavoitteet, tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja elämäntilanne.

Opiskelija: *Valinnaisuus toimii. Opintojen eteneminen oli mahdollista suorittaa joustavasti ja yksilöllisesti ja monimuotoisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä hyödyntäen. Opettajat huomioivat ainaisemman osaamisen, joten koulutusaikaa oli mahdollista lyhentää. Kursseja saa suorittaa paljon myös muista koulutusohjelmista ja koulutuslinjan vaihtaminen talon sisällä onnistuu ilman yhteishakua. Myös koulutusohjelman sisällä on paljon erikoistumista. Valinnaiset opinnot ovat laajoja, monipuolisia ja houkuttelevia. Harjoitteluissa matkoja ja ruokailua tuetaan taloudellisesti.*

Kieltenopetus oli teema, joka nousi esille enemmän opiskelijoilta. Henkilökunta kyllä puhui kansainvälisyydestä, mutta he toivat huomattavasti opiskelijoita vähemmän esille siihen valmistautumiseen liittyvää kielten opiskelua tai osaamista.

Opiskelija: *TAMKissa on laaja kieltenopetuksen tarjonta ja kieliopetusta on paljon. Yliopiston kanssa on yhteisiä kieliopintoja. Vaihto-opiskelijalle*

mahdollisuus lisäkielikursseille. Espanjan opiskelu on mahdollista ja ruotsi on vapaaehtoista. Kielten tunnit on siirretty pois illasta/yöstä eli kotiin pääsee viim. klo 17.

5.3.3 Arviointi ja palaute

Koulutuksessa arvioinnin merkitystä korostaa sen voimakas opettamista ja oppimista suuntaava vaikutus: sitä opetetaan ja opitaan mitä arvioidaan (Haltia 2011). Sen perusteella, että arviointi on keskeinen osa oppimisen tukemisen prosessia, oli yllättävää, miten vähän arviointiin liittyviä aiheita ihanneTAMKiin yhdistettiin. Henkilökunta toi hyvin niukasti esille ihanneTAMKissa vallitsevia arviointi- ja palautekäytänteitä.

Henkilökunnan toive opiskelijan kokemukseksi: *Opetus on vaativaa ja tehtävistä saa palautetta ja arviointi on todenmukaisesta.*

Opiskelijat sen sijaan puhuivat tästä teemasta enemmän. Opiskelijat yhdistivät ihanneTAMKissa tapahtuvan arvioinnin ja palautteensaamisen osaksi laajempaa prosessia. Oppimista, opetusta, oppisisältöjä ja arviointia ei eroteta, vaan ne ovat "linjassa" keskenään.

Opiskelija: *Opettajilla on yhteiset toimintatavat lukujärjestysten suunnittelussa ja opetuksen toteutuksessa: jos on sama kurssi, niin on myös samat sisällöt ja suorituskriteerit. Tenttiarvosanat saa nopeasti ja mahdollinen uusintaan ilmoittautuminen ei jää väliin opettajan hitauden takia. Uusintakokeita on myös riittävästi. Esseistä saa opettajalta palautetta. Se motivoi, sillä hyväksytyt/hylätyt-merkinnät ei kannusta yrittämään parastaan. Palauteenantaminen tapahtuu kouluaikana, ei vapaa-ajalla. Kurssipalautteet on helppo löytää.*

Reiluuden kokemus yhdistää arviointikäytänteet myös opiskelijan arvosantamiseen ja tasavertaisuuteen. Kiinnostavaa on, että esimerkiksi vertaisarviointia ei tuotu vastauksissa esiille vaan arviointi määriteltiin pääasiassa opettajan tehtäväksi.

5.3.4 Koontia ja pohdintaa pedagogisesta näkökulmasta

Pedagogiseen ympäristöön yhdistetään usein sekä konkreettiset (aineelliset) opetus- ja oppimisvälineet että opetusta tukevat tilaratkaisut mutta myös abstrakteja tekijöitä, kuten opettajan opetustaidot ja oppimista tukeva ilmapiiri. Olennaista on, kuinka opettaja onnistuu hyödyntämään olemassa olevaa materiaalia, tilaa ja mahdollisuuksia toiminnassaan (Piispanen 2008). Pedagogisessa näkökulmassa yhdistyvät siten aineellisen ja psykososiaalisen oppimisympäristön elementit, mutta huomio kohdistuu pääosin ammattitaitoiseen pedagogiin ja hänen toimintaansa. Tässäkin tutkimuksessa pedagogisen näkökulman keskeisyys näkyi siinä, että sekä henkilökunta että opiskelijat tuottivat huomattavasti enemmän visioita opetuksesta, ohjaamisesta ja opettajan toiminnasta kuin muista palveluista tai toiminnoista. Oppilaitosorganisaatiossa tämä ei ole yllättävä tulos mutta on syytä muistaa, että tehtävänannossa tällaista rajausta ei tehty, vaan siinä puhuttiin yleensä TAMKista.

Elliot (1991) esittää mielenkiintoisen näkökulman liittyen opetussuunnitelmien toteutumiseen ja opettajiin: opetussuunnitelma peilaa aina opettajien omaa kehittymistä. Koska opettajat ovat laatimassa opetussuunnitelmia, heidän oma tietämyksensä ja kehittymisensä vaikuttavat opetussuunnitelman sisältöön. Vastaavasti taas opetussuunnitelman toteutuminen opetustyössä heijastaa opettajan kehittämishalukkuutta ja omaa kehitystä.

IhanteTAMKissa rutiinit ovat muuttuneet niin, että opiskelijaryhmä ei enää istu aamulla isossa luokkatilassa odottamassa opettajan saapumista ja opetuksen alkamista. Opiskelu- ja oppimistilanteet eivät edellytä opettajan lupaa käynnistymiselleen tai opettajan kokoaikaista läsnäoloa. Erilaiset yhteistoiminnalliset ja opiskelijan aktiivisuutta korostavat lähestymistavat mahdollistavat myös joustavien työskentelytapojen käyttämisen. Erilaiset projektit, joissa on kiinteä yhteys työelämään antavat tähän sekä perustelun että mahdollisuuden. Opettajan ja opiskelijan roolit ja tehtävät on arvioitu uudelleen ja opiskelijat osallistuvat aktiivisesti oman ja myös toisten opiskelijoiden opiskelun suunnitteluun, toteutumiseen ja arviointiin. Työpäivä ei enää noudata tehdastyöstä tuttua tuntijakoa, vaan sen suunnitteleminen ja jaksottaminen on osa opiskelijan ja ryhmän suunnittelu- ja ajanhallinnan

osaamista. Tämä on usein opeteltava, joten opintojen alussa on opettaja-johtoisempaa suunnittelua ja TAMKin "tarjoamia" aikataulutuksia.

Lukujärjestyksistä, jotka ovat jopa kategorisesti suunnanneet opettajan ja opiskelijan toimintaa, on keskusteltu yhdessä ja sovittu, miten niitä muutetaan tarkoituksenmukaisiksi ja myös palautumisen mahdollistaviksi työsuunnitelmiksi. Uudet tilaratkaisut ja halu muuttaa asioita on johtanut siihen, että opettajan mahdollista olla pikemminkin prosessien virittäjä, osallistumisen mahdollistaja, organisoija, keskustelija ja ohjaaja kuin tiedon jakaja, asioiden selittäjä, toiminnan oikaisija tai valmiin suunnitelman toteuttaja. Jännitettä tuo se, että ihanneTAMKissa korostuu myös ennakkosuunnittelun merkitys. Opiskelijat painottavat hyvin paljon opettajien tekemien suunnitelmien, aikataulujen ja lukujärjestyksen tekemistä sekä niistä ilmoittamista. Samaan aikaan he myös vaikuttavat oman opiskelunsa suunnitteluun ja opintopolkunsa rakentamiseen. Opiskelijat puhuvat eräänlaisesta "suunnittelusta vapaudesta", mahdollisuudesta tehdä oma suunnitelma annettujen kehysten sisällä. Opettaja saa opiskelijoilta ihanneTAMKissa toiminnan suunnittelijan, koordinoijan ja arvioijan position. Tämä perustuu sekä opettajan asiantuntemukseen omalla alallaan että hänen pedagogiseen osaamiseensa. Opiskelija puolestaan saa myös henkilökunnalta asiakkaan position. Erityisesti opiskelijat tunnistavat myös TAMKin ulkopuolisten asiantuntijoiden ja kokemusasiantuntijoiden merkityksen oppimisessa.

Digitalisointipohdinnoissa on otettu huomioon, mitä verkko merkitsee nuorten oman toiminnan ympäristönä, ei pelkästään välineenä. Siitä, että nuoret "ovat paljon netissä tai somessa", ei kuitenkaan kannata vetää johtopäätöstä, että he osaisivat käyttää erilaisia välineitä osana opiskeluaan ilman tällaisen käytön ohjattua opettelemista. Kupiaisen (2013) mukaan nuorten runsas verkon käyttö ei välttämättä tarkoita mediasisältöjen jakamista.

IhanneTAMKissa ymmärretään, että sanat eivät merkitse eri ihmisille samaa asiaa. Sanoilla ei siis ole aina kiinteitä merkityksiä, jotka kuvaisivat todellisuutta esimerkiksi samalla tavalla kuin kartta kuvaa maastoa. Tämä perustuu ihmisten kokemusmaailman erilaisuuteen. Eri aikoina syntyneet, eri sukupuolta olevat ja eri alueilla kasvaneet, eri ammattialoja edusta-

vat ja myös eri työtehtävissä toimivat tulkitsevat maailmaa eri tavalla. (Kemmis & Heikkinen 2011; Heikkinen & Kemmis 2012.) IhanneTAMKissa keskustellaankin heti opiskelun alkaessa keskeisistä opiskeluun ja työelämässä toimimiseen kuuluvista asioista ja termeistä. Opetussuunnitelma, oppiminen, osaaminen, arviointi ja muut opettajien yleisesti käyttämät termit avataan ja niistä keskustellaan. Esimerkiksi opetussuunnitelma saattaa merkitä opiskelijoille ja opettajalle eri asiaa. Opettaja saattaa tarkoittaa sillä koko koulutuksen pedagogisten linjausten sekä tavoitteiden ja koko koulutuksen sisältöjen kuvausta. Opiskelijalle opetussuunnitelma saattaa puolestaan tarkoittaa sitä, miten yksittäinen opettaja on suunnitellut ja toteuttaa oman opintojaksonsa. Se voi tarkoittaa myös, hivenen laajemmassa merkityksessä, tietylle ajalle laadittua lukujärjestystä.

IhanneTAMKissakin näkyy vielä jonkin verran piirteitä teorian ja käytännön erillisyydestä. Teoriasta puhutaan työläänä puurtamisesta ja käytännöstä hyödyllisenä työelämätaitojen oppimisena. Luento yhdistyy teoriaan ja tekeminen "oikean" osaamisen kehittämiseen. Opettajan tehtävästä puhutaan enemmän opetus-termillä kuin ohjaamiseen viittaavilla ilmaisuilla.

Lisäpohdintoihin antaa aihetta myös se, että opiskelijoiden puhuessa erilaisista tehtävistä, raporteista ja reflektointia edellyttävistä päiväkirjoista korostui niiden työläys ja "turhanpäiväisyys". Niiden tekeminen ei siis yhdistynyt identiteettiööhön, ammatilliseen kasvuun, oman oppimisen tunnistamiseen tai sellaisen osaamisen kehittämiseen, jota tarvitaan työelämässä. On syytä muistaa, että opiskeluun sitoutuminen edellyttää motivaation lisäksi myös työskentelyvireen systemaattista ja johdonmukaista ylläpitoa. Siihen kuuluu sekä ulkoinen että sisäinen sitoutuminen. Ulkoinen sitoutuminen tarkoittaa sitä, että tehdään tehtävät ja hankitaan uusia tietoja ja kokemuksia. Se liittyy siis tehtävien suorittamiseen. Sisäiseen sitoutumiseen kuuluu tiedon ja kokemusten reflektointi. Se liittyy siis siihen, miten tehtäviin ja uusiin kokemuksiin suhtaudutaan. (Barnett & Coate 2010.)

Osaamisperustaisuuden korostumisen myötä myös arvioinnin merkitys korostuu. Boud (1995) toteaa, että opiskelijat voivat vältellä huonoa opetusta ja sen vaikutuksia, mutta eivät mitenkään – jos haluavat valmistua – huo-

noa arviointia. Kun pyrkimys on arvioida osaamisperustaisesti eli osaamista kokonaisuutena, tarvitaan luopumista monista perinteisistä dikotomioista kuten teoria–käytäntö, ajattelu–tekeminen, tietopuolinen–käytännöllinen ja suunnittelu–toteutus. Näistä dikotomioista luopuminen voi edellyttää arvioijilta kykyä ja halua murtautua ulos omasta oppiaineestaan, tieteenalastaan tai työtehtävästään ja nähdä osaaminen laajemmin ja käyttökontekstissaan. (Haltia 2011.) Perinteisesti arviointi on ymmärretty jonkin jakson tai kokonaisuuden lopussa tapahtuvaksi toimenpiteeksi. Erilaisten hyväksilukemiseen ja opinnollistamiseen liittyvien käytänteiden yleistymisen myötä on syytä arvioida myös arviointia, sen toteutumisen tapoja ja ajankohtia. Arviointia tarvitaan jo ennen jonkin opintokokonaisuuden alkamista, sillä opiskelijalla olevaa osaamista verrataan opintojakson tai kokonaisuuden tavoitteisiin. Arviointia tarvitaan siis ohjaamisen apuvälineenä prosessin aikana ja arviointia tarvitaan osaamisen tunnistamiseksi prosessin vaiheesta tai ajankohdasta riippumatta. On siis syytä erottaa toisistaan arviointi ja arvosanan antaminen.

Turvallisuutta on syytä tarkastella myös pedagogisesta näkökulmasta. *Pedagogista turvallisuutta* edistävät oppimisen tukeminen, työntekijöiden jaksaminen, pysyvyys, opettajien ammattitaito sekä odotusten ja vaatimusten realismi (Piispanen 2008). IhanneTAMKissa pedagogiseen turvallisuuteen yhdistyy selkeä ennakkosuunnittelu ja arvioinnin kriteerit sekä yleensäkin tieto tulevasta. Tähän kuuluu suunnitteluun, toiminnan arviointiin ja palautteen antamiseen sekä opintojen henkilökohtaistamiseen kuuluvia asioita. Pedagogisen turvallisuuden yhtenä näkökulmana voidaan myös ymmärtää opettajiin ja korkeakouluympäristöön kohdistuvat vaatimukset uudesta tai uudistuvasta opettajuudesta. Nämä konkretisoituvat toisaalta käsityksiin opettaja-asiantuntijuuden muuttumisesta ja toisaalta opiskelijan roolin muuttumisesta. IhanneTAMKissa löytyy aikaa, paikkoja ja tilaisuuksia sille, että sekä opettajat, opiskelijat että koko muu henkilökunta saavat keskustella muutoksen kohtaamisesta ja siinä toimimisesta sekä myös saavat tukea epävarmuudessa elämiseen.

6

Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet

Kun korkeakoulun psykososiaalinen ilmapiiri, fyysiset tilat, laitteet, pedagogiikka ja palvelukulttuuri muodostavat houkuttelevan kokonaisuuden, tarjoutuu opiskelijoille mahdollisuus hyviin oppimis- ja opiskelukokemuksiin. Se, että pyritään kohti hyviä kokemuksia, ei tarkoita, että opiskelija yritetään koko ajan "pitää tyytyväisenä" eikä sitä, että toiminta olisi luonteeltaan viihteellistä ja opettajien pitäisi viihdyttää opiskelijoita. Opiskeluun ja oppimiseen kuuluu myös epämiellyttäviä tunteita, pettymyksiä, epävarmuutta ja vastustustakin. Viihteellisellä opetuksella tai opetuksellisella viihteellä toki voi olla sijansa myös ihanneTAMKissa.

Hyvä kokemus viittaa asioihin, tilanteisiin ja tapahtumiin, jotka ovat tärkeitä oppimisen, osaamisen kehittymisen ja opintoihin kiinnittymisen kannalta. On tärkeää korostaa, että tällaisessa merkityksessä hyvät kokemukset eivät ole aina välttämättä miellyttäviä tai välitöntä mielihyvää tuottavia. Niiden arvo saatetaankin tunnistaa vasta myöhemmin.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oli mahdollista identifioida viisi toiminnallista periaatetta, joiden voi ajatella tukevan myönteisten opiskelukokemusten syntymistä. Ne ovat vahvasti yhteydessä osallisuuden kokemukseen ja tukevat opintoihin kiinnittymistä. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella ihannekuvaa koko TAMKista, ei pelkästään opiskelijoiden kokemuksia opetuksesta, näitä periaatteita voi tarkastella minkä tahansa TAMKin toiminnon, yksikön tai koulutuksen kannalta. Ne eivät ole siis sidottuja pelkästään opettajien toimintaan tai pedagogiikkaan.

Seuraavassa kuvataan hyvän opiskelukokemuksen peruskiviä eli periaatteita ja toimintaa, jotka luovat perustan sille, että ei puhuta enää vain ihanteesta, vaan käytännön toiminnasta. Siitähän opiskelijan kokemukset syntyvät.

6.1 Henkilökohtaisuus – tukee opiskeluun kiinnittymistä

Asiakkuuden asemesta koulutuksessa ja koulutusorganisaatioissa voitaisiin puhua henkilökohtaisuudesta. Asiakkuus sisältää oletuksen, että tuotetaan asiakkaan tarpeita vastaava "tuote", siis sellainen kuin asiakas haluaa. Kärjistetysti voi sanoa, että jos opiskelija haluaa pelkkää luento-opetusta, perinteisen asiakkuusajattelun nimissä sitä on hänelle tarjottava. Henkilökohtaisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että opiskelija osallistuu "tuotteen" lopulliseen muotoiluun. Hänestä tulee kanssatoimija, joka vaikuttaa siihen, minkälainen kokemus "tuotteesta" ja siihen johtaneesta toiminnasta loppujen lopuksi syntyy. (Pralhad & Ramaswamy 2000).

Henkilökohtaisuuteen kuuluu, että oppija sitoutuu tietoisesti oppimisprosessiin, työskentelee aktiivisesti opittavan uuden tiedon ja osaamisen parissa ja kokee olevansa itse vastuussa oppimisen tuloksista. Tällainen vastuun ottaminen toiminnan seurauksista tai lopputuloksesta on olennainen osa osallisuuden kokemuksesta. Tässä tutkimuksessa esille tulleet aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen sekä omien tavoitteiden muotoileminen ja omien opintopolkujen suunnittelemineen kuuluvat henkilökohtaisuuteen. Ensi sijassa siinä on kuitenkin kyse opintoihin kiinnittymisestä ja vastuunottamisesta omasta oppimisesta ja opiskelusta. Opiskelusta ja siihen kuuluvasta toiminnasta, myös oppimisen prosessiin kuuluvasta työläydestä, tulee "oma juttu". Henkilökohtaisuus edellyttää opiskelijan kokemusten ja opiskelijanäkökulman ottamista huomioon niin toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissa.

Henkilökohtaisuutta voi konkretisoida psykologisen omistajuuden käsitteellä. Psykologinen omistajuus tarkoittaa ihmisen tunnetta siitä, että jokin esine tai idea on hänen tai osa häntä. Se viittaa mielentilaan, jossa henkilö tuntee, että omistuksen kohde tai osa sitä on "hänen". Erilaisten opiskelutapojen ja -muotojen näkökulmasta on tärkeää, että omistajuus voi myös

jakautua, jolloin kohde voidaan nähdä olevan "meidän" sen sijaan, että se olisi pelkästään "minun". (Pierce, Kostova & Dirks 2001; Pierce, Jussila & Cummings 2009.) Omistajuus ei siis tarkoita sellaista yksilöllisyyden ylivaltaa, että jokainen opiskelija tekee itsekseen ja mitä itse haluaa. Henkilökoh-taisuus ei tarkoita yksilön irrottamista ympäristöstä tai toisista ihmisistä. Weckrothin (1992) mukaan minä reagoi aina sinän asennoitumisiin, vastaa sinän odotuksiin ja jakaa toiveensa sinän kanssa. Sosiaalisen kanssakäymi-sen perusyksikkö on siis me eikä minä.

On tärkeää, että opiskelija pääsee jo opintojen alussa tunnistamaan omia käsityksiään oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä. Tarvittaessa hänet saatellaan perustellen uudenlaisten käsitysten ja toimintatapojen äärelle. Se, että hänet laitetaan toimimaan hyvin eri tavalla kuin mihin hän on tottunut, saattaa olla opiskeluun kiinnittymisen kannalta haitallista. Tämä johtuu siitä, että opiskelijalla on syntynyt psykologinen omistajuus suhteessa siihen, miten hän on tottunut opiskelemaan. Hän pitää kiinni tästä omistajuudesta ja puolustaa sitä, sillä se on yhteydessä hänen identiteettiinsä opiskelijana. Uuden vastustaminen liittyy minän jatkuvuuden säilyttämiseen, sillä ihminen pyrkii pitämään yllä ehyttä kuvaa identiteetistään (Beijaard ym. 2004; Pierce, Jussila & Cummings 2009; Brown, Lawrence & Robinson 2005).

Uhka omistajuuden menettämisestä saattaa aiheuttaa stressiä, ahdistumista ja turhautumista. Esimerkiksi uudenlaiset opiskelun tavat saattavat aiheuttaa vastustusta ennen kuin ne tulevat tutuiksi, syntyy tunne "sisälle pääsemisestä" ja uusi tapa alkaa tuntua tarkoituksenmukaiselta. Näin siitä tulee ikään kuin osa opiskelijaidentiteettiä, "tää on mun juttu". Identiteetin perusteella ihminen esimerkiksi vastaa kysymyksiin "kuka olen", "mihin kuulun", "mikä on minulle tärkeää". "Tää on mun juttu" liittyy siis pikemminkin esimerkiksi erilaisten tehtävien edellyttämään toimintaan sitoutumiseen kuin siihen, että esimerkiksi valittu koulutusala olisi haaveiden toteutuma. Omistajuus kohdistuu siis opiskelun prosessiin (Pierce, Kostova, & Dirks, 2001). Mahdollisuus vaikuttaa opiskeluun ja itseä koskevaan päätöksente-koon tukee osallisuuden kokemusta ja opintoihin kiinnittymistä.

Omistajuuden syntymistä omaan opiskeluun ja oppimiseen edesauttavat mm. mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaan ja ympäristöön, työtehtävät, jotka vaativat monimutkaista toimintaa (kuten ajattelua ja suunnittelua) sekä vapaus päättää miten toimitaan. Monimutkaisissa työtehtävissä on enemmän mahdollisuuksia käyttää omaa autonomiaa ja harkintakykyä, joten tehdyt valinnat kytetään helpommin osaksi omaa työidentiteettiä tai ammatti-identiteettiä kuin sellaisissa työtehtävissä, jotka ovat tarkasti ennalta ohjattuja. (Pierce, Jussila & Cummings 2009.) Opiskelun kannalta tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijan tulisi saada vaikuttaa siihen, millä tavalla hän toimii ja mahdollisuuksien mukaan jopa tehtävien muotoiluun.

Myös TAMKin henkilökunnan osalta psykologinen omistajuus on tärkeää. Suomessa opettajana työskentelemiseen liitetään mielikuvat asiantuntija- asemasta ja autonomiasta suhteessa omaan työhön (Marttila 2015). Kokemuksella työn psykologisesta omistajuudesta on monia positiivisia seurauksia. Piercen ym. (2009) mukaan omistajuus on yhteydessä työmotivaation lisääntymiseen, työtyytyväisyyteen ja tehokkuuden lisääntymiseen, vastuullisuuden tunteen lisääntymiseen, organisaatioon ja sen tavoitteisiin sitoutumiseen sekä myönteiseen suhtautumiseen muutoksiin. Niemelän (2013) mukaan psykologista omistajuutta kokeneet ammattikorkeakoulun opettajat olivat aloitekykyisiä, muutoshaluisia ja uutta luovia työntekijöitä. He myös kokivat työn iloa ja pystyivät toimimaan muutoksessa.

6.2 Ohjauksellisuus on perusta kohtaamiselle ja tavoitteellisuudelle

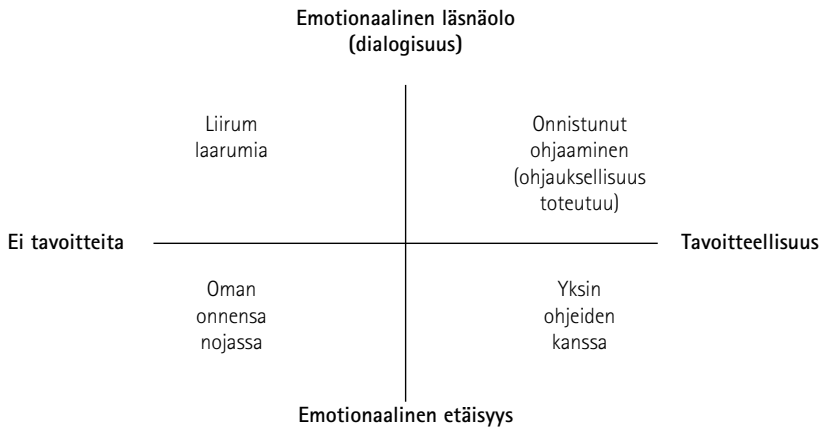
Ohjauksen yleinen määritelmä on, että se on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista opiskelijalle sekä hänen opiskeluteoilleen ja -toiminnalleen (Pasanen 2004). Vehviläinen (2014) korostaa ohjauksessa opiskelijan toimijuuden tukemista. Toimijuus tarkoittaa kykyä suunnitella, ohjata, toteuttaa ja arvioida omia prosessejaan. Opiskelijalla on viimekätinen vastuu oppimisprosesseistaan, myös niihin liittyvistä tavoitteistaan ja valinnoistaan. Ohjaus auttaa häntä löytämään ja käyttämään voimavarojaan ja toimintamahdollisuuksiaan niin, että hänen itsenäisyytensä lisääntyy ja hänen toimintamahdollisuutensa laajenevat tai ainakin selkiytyvät. Näin ohjauk-

sellisuus liittyy saumattomasti henkilökohtaisuuteen. Ohjaus on dialogista, neuvottelevaa ja tutkivaa yhteistyötä opiskelijan kanssa.

Ohjauksellisuuden toteutumisessa on keskeistä tavoitteellinen toiminta, reflektion tukeminen, emotionaalinen läsnäolo ja aito dialogi. Tavoitteena on tukea sekä opiskelun ja työtehtävien edellyttämän osaamisen syntymistä että persoonallisuuden kasvua. Tavoitteet toimivat peilinä, kun arvioidaan toimintaa ja onnistumista. Niiden avulla katsotaan myös kohti tulevaisuutta. Jos keskustelusta puuttuu tavoitenäkökulma, saattaa se olla mukava rupattelutuokio, mutta opiskelija ei saa aineksia omalle oppimiselleen ja kehittymiselleen.

On tärkeää, että ohjauksellisuutta ei ymmärretä vain informaation antamiseksi. Siinä on vahvasti läsnä myös emotionaalisuus eli tunne-elementti, joka mahdollistaa aidon dialogisen suhteen. Tämä on olennainen osa pedagogisessa turvallisuudessa ja mikäli se puuttuu, opiskelijalle saattaa jäädä tunne, että hänet jätettiin oman onnensa nojaan tai yksin ohjenipun kanssa. Ohjauksellisuus toteutuu silloin kun sekä tavoitteellinen toiminta että aito dialogi ovat olennaisina elementteinä mukana kohtaamisessa. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2003). Tämän tutkimuksen aineistossa ohjauksellisuus näkyi mm. opiskelijan arvostamisena, kuuntelemisena ja kannustamisena, paneutumisena opiskelijan asiaan, keskustelemisena, (kasvun) tukemisena, ajan antamisena ja käytettävissä olemisena sekä mahdollisuutena vaikuttaa opintojen suunnitteluun.

Ohjauksellisuuden kokonaisuutta tavoitteellisuuden ja dialogisuuden näkökulmasta on havainnollistettu kuviossa 2.



Kuvio 2. Ohjauksellisuuden toteutuminen (mukailten Jyrhämä 2003)

Ohjauksellisuudessa on piirteitä myös valmentamisesta ja mentoroinnista, sillä tavoitteena on tukea sekä tulevaisuuden työtehtävien edellyttämän osaamisen kehittymistä että persoonallista kasvua. Tässä voidaan hyödyntää myös vertaismentoroinnin ja tutoroinnin periaatteita. Ohjauksellisuuteen liittyy myös reflektiivisyyden tukeminen. Reflektiivisyys liittyy oppijan aktiivisuuteen ja vastuullisuuteen omasta oppimisprosessistaan. Tämä tarkoittaa opiskelijalle oman osaamisen ymmärtämistä, ohjaamista ja arviointia suhteessa aikaisempiin tietoihin. Reflektoinnilla luodaan siltaa oman ajattelun ja ulkoisen todellisuuden välille sekä teoreettisen tiedon ja käytännöllisen toiminnan välille. Oman oppimisen ymmärtäminen ja tietoisuus omista ajatteluprosesseista on olennainen osa osaamisen kehittymisessä, sillä reflektion avulla on mahdollista vapautua aiempien kokemusten sitovuudesta. Tämän voi yhdistää TAMKin opetussuunnitelmien ulottuvuuksista olemisen ulottuvuuteen (ks. luku 2).

Ohjaamisen lähtökohtana on opiskelijan kokemuksen ja osaamisen arvos-taminen (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Ropo 2014) ja sen keskiössä on merkitysten selkiytyminen. Tämä perustuu sekä aiempien kokemusten että tulevaisuuden odotusten tunnistamiseen. Avoimessa ja kunnioitta-vassa ilmapiirissä tapahtuvassa vuoropuhelussa opiskelijan on mahdol-

lista käsitellä esimerkiksi identiteettiin, regressio- ja progressiointressin dynamiikkaan sekä omaan tietämiseen ja osaamiseen liittyviä kysymyksiä. Yksittäiset ohjauskeskustelut ovat osa laajempaa, kuuntelemaan vuorovaikutukseen perustuvaa tavoitteellista toimintaa. Ohjaajan tehtävä onkin muodostaa sellainen ohjauksellinen jatkumo, missä toteutuu avoin keskustelu, kokemusten jakaminen, reflektointi ja omistajuuden vahvistuminen. Hän on opiskelijan prosessissa kanssakulkija, joka ohjauksellisella otteella tukee oppimista, osaamisen karttumista ja opitun hyödyntämistä uusissa tilanteissa. Tämä tukee opiskelijan osallisuuden kokemusta ja opintoihin kiinnittymistä.

6.3 Autenttisuus – liittyy toiminnan todellisuudenmukaisuuteen

Autenttinen tarkoittaa sitä, että jokin on riisuttuna epäaidoista aineksista. Opiskelun näkökulmasta on mielenkiintoista, että nykyisessä filosofiassa autenttisuus on nähty *vieraantuneisuuden* vastakohtana (Tieteen termipankki -portaali). Tämän tutkimuksen aineistossa autenttisuus yhdistettiin siihen, että koulutuksen sisältöjen, menetelmien ja toimintatapojen tulisi vastata työelämän käytänteitä ja tulevan ammatin sisältöjä tai, että opiskelun tulisi tapahtua työelämässä. On kuitenkin tärkeää erottaa opiskelussa käytettävien tehtävien, materiaalien ja ympäristöjen autenttisuus toiminnan autenttisuudesta ja tiedollisesta eli kognitiivisesta prosessoinnista.

Autenttisuus ei toteudu vielä siinä, että tehtävät tai fyysinen ympäristö laitteineen ovat mahdollisimman "todellisuutta vastaavia", vaan kyse on oppijan, tehtävien ja ympäristön dynaamisesta vuorovaikutuksesta. Ympäristön tulee tarjota oppijalle mahdollisuuden harjoittaa aidoissa työtilanteissa käytettäviä menetelmiä ja työtapoja, kognitiivisia prosesseja sekä hyödyntää autenttisia lähteitä ja materiaaleja. (Barab, Squire & Dueber 2000; Leppisaari, Silander & Vainio 2006.) Autenttisissa oppimisympäristöissä on kyse pikemminkin oppijalta edellytettävän toiminnan ja tiedollisen prosessoinnin autenttisuudesta kuin siitä, että fyysinen ympäristö on täysin työelämätodellisuutta vastaava. Tällainen kognitiivinen autenttisuus saattaa olla oppimisympäristöjen rakentamisessa jopa tärkeämpää kuin fyysisen ympäristön autenttisuus (Herrington, Oliver & Reeves 2003; Her-

rington & Herrington 2006). On tärkeää huomata, että kun opiskelijoita lähetetään "työelämän aitoihin ympäristöihin", ne eivät siis vielä sinällään ole autenttisia oppimisympäristöjä, jos esimerkiksi ympäristöissä tehtävät työt tai ratkaistavat ongelmat eivät vastaa ammatillisen kehittymisen tavoitteeseen (esim. insinööriharjoittelija keittää harjoittelupaikassaan kahvia suurimman osan työajasta). Autenttisuus onkin syytä nähdä jatkumona, jossa on kyse materiaalien, tilanteen, toiminnan ja tiedollisen prosessoinnin autenttisuudesta. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdentyminen ja teorian soveltaminen käytäntöön tukevat opiskelun merkityksellisyyttä, myönteisen tulevaisuuskuvan rakentumista ja kokemusta osallisuudesta opiskelun ja yhteisöjen prosesseissa.

Autenttisuus voi tarkoittaa myös sitä, että toiminta tai tehtävät ovat opiskelijalle merkityksellisiä ja kiinnostavia (Jonassen 1999). Näin autenttisuus yhdistyy myös henkilökohtaisuuteen. Autenttisuus voidaan yhdistää myös toisen ihmisen kohtaamiseen. Tämän tutkimuksen aineistossa tuli esille toisen ihmisen ehdoton arvostaminen ja kunnioittaminen koko toiminnan yhtenä peruslähtökohtana. Autenttisuudessa on siis kyse myös ihmisen yksilöllisestä tarpeesta toteuttaa itseä aidosti sellaisena kuin on kuitenkin ottaen huomioon toiset ihmiset. Tämä tuo autenttisuuteen eettisen ulottuvuuden.

Autenttisessa toiminnassa toteutuvat seuraavat periaatteet: tehtävien ja ongelmien kognitiivinen haasteellisuus, opiskelijan omien lähtökohtien ja tavoitteiden huomioonottaminen, opiskelijan oman osallisuuden ja toimijuuden tukeminen, vertais- ja asiantuntijaryhmien merkityksen ymmärtäminen ja hyödyntäminen, reflektoinnin ja arvioinnin jatkuva hyödyntäminen sekä oppimisen kaikkiallisuuden hyväksyminen.

6.4 Yhteistoiminnallisuus on opiskelun ja tiedonmuodostuksen tapa

Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa prosessia, missä yksilöt neuvottelevat ja tuottavat yhdessä vaihtoehtoja tehtävän tai ongelman ratkaisemiseksi. (Roschelle & Teasley 1995; ks. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Näin yhteistoiminnallisuuden periaate laajenee kaikkeen opiskelijan kanssa

ja hyväksi tapahtuvaan toimintaan. Tämä voi näkyä hyvin monitasoisena toimintana. Yksilöiden väliset face to face -kohtaamiset laajenevat koulutusala-, palvelu- ja yksikkörajat ylittävään yhteiskehittelyyn, työelämäyhteisiin sekä alueelliseen tai valtakunnalliseen osallistumiseen ja globaalien verkkojen sekä verkostojen jäsenyyksiin. Yhteistoiminnallisuudessa hyödynnetään mediaa ja erilaisia mobiililaitteita, mutta toiminnan mieli ei perustu ensisijaisesti välineisiin, vaan ne nähdään osana ihmisten ja yhteisöjen välistä kommunikointia. (Roschelle & Teasley 1995). Mediaosaamisen karttuminen ei ole erillinen opittava kokonaisuus, vaan tapahtuu luonnollisena osana toimittaessa digitalisoituvissa ympäristöissä.

Opettaja–opiskelija-suhteen näkökulmasta yhteistoiminnallisuus sisältää piirteitä esimerkiksi kooperatiivisesta oppimisesta, kollektiivisesta oppimisesta, oppimisyhteisöajattelusta, vertaisoppimisesta ja -opettamisesta ja tiimioppimisesta (Dooly 2008). Oppijat työskentelevät yhdessä ja rakentavat uutta tietoa sekä toistensa että erilaisten oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa hyödyntäen toistensa tietoja ja osaamista. Siinä korostuu sekä yksilöllinen että yhteinen vastuunottaminen ja sillä pyritään mahdollisimman hyvin henkilö- ja ryhmäkohtaisiin oppimistuloksiin. Yhteistoiminnallisuus näkyy yhteisenä suunnitteluna, vertaisarviointina, -ohjauksena ja oppimiskumppanuutena sekä projektimaisuutena. Tähän TAMKissa kootun aineiston pohjalta tehtyyn tutkimukseen osallistuneet painottivat toiminnassa ja toiminnasta tapahtuvan oppimisen tärkeyttä ja erilaisiin projekteihin osallistumista. Yhteistoiminta autenttisisissa ja simuloituissa ympäristöissä antaa pohjaa reflektoinnille sekä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteyksien oivaltamiselle. Tällainen osallisuus pitää yllä opiskelun merkityksellisyyttä ja opintoihin "satsaamista".

Yhteistoiminnallisuuteen kuuluva yhdessä toimiminen on täysin eri asia kuin toiminta, missä ryhmän jäsenet paloittelevat annetun (opettajan tekemän) tehtävän osiin ja kukin jäsen huolehtii vain oman osuutensa tekemisestä. Ihmistä arvostava ja rohkaiseva ilmapiiri kannustaa yhteisölliseen ajatustenvaihtoon sekä luottamaan omaan ja toisten arviointikykyyn sekä luovuuteen. Toiminnassa korostuu sekä yksilöllinen että yhteinen vastuunottaminen (ks. psykologinen omistajuus). Yhteistoiminnallisuuden

toteutumista tukevat riittävä turvallisuudentunne, sopivan kokoiset työskentelyryhmät, selkeät ja yhteisesti rakennetut ja ymmärretyt tavoitteet, joustava toimintakulttuuri, muokattavat tilat ja teknologia sekä oppijoiden aktiivisuutta tukevat pedagogiset ratkaisut.

Yhteistoiminnallisuus saattaa johtaa jopa roolien vaihtumiseen siten, että opettaja saa välillä oppijan position ja opiskelija tietää jostakin asiasta enemmän kuin opettaja. Yhteistoiminnallisuudessa on piirteitä osallistavasta pedagogiikasta, sillä siinä termi osallistava ei tarkoita sitä, että kaikki jätetään vain yksittäisen opiskelijan vastuulle. Oppimisen ja opiskelun prosesseja sekä identiteettityötä viritetään, tuetaan ja vahvistetaan sillä, että oppimisen prosesseihin otetaan mukaan opiskelijakollegojen ja opettajien lisäksi myös erilaisia työelämän asiantuntijatahoja ja yhteisöjä. Yhteistoiminnallisuus ei kuitenkaan hävitä kokonaan asioiden ulkooppimista ja muistamisen tärkeyttä. Yhteistoiminnallisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeys tulee esille tilanteissa, joissa pitää muodostaa yhteistä näkemystä, jakaa tietoa, kyseenalaistaa asioita tai tuottaa uudenlaista osaamista ja innovaatioita.

6.5 Muovautuvuus mahdollistaa monenlaisia ratkaisuja

Muovautuvuus tarkoittaa kykyä mukauttaa toimintaa, suunnitelmia ja organisatorisia rakenteita uusien, muuttuvien ja epävarmuutta tuovien tilanteiden edellyttämällä tavalla (Levinthal & Marino 2015; Martin 2010). Ammattikorkeakouluympäristössä se tarkoittaa niin ajattelun, toiminnan, tehtävien, suunnitelmien kuin myös rakenteiden joustavuutta. Käytännössä sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi opiskelijoiden erilaisia tapoja hankkia ja osoittaa osaamista. Muovautuvuus edellyttää "yksi tapa sopii kaikille"- tyyppisestä toiminnan ja opiskelun vaihtoehtojen tarjoamisesta luopumista. Sen sijaan, että opiskelijat sopeutetaan valmiisiin toimintamalleihin, toiminta rakennetaankin opiskelijoiden ympärille. Tämä edellyttää opettaja-, aika-, tila- ja laiteressurssien uudelleenjärjestelyä. Näiden toteutuminen puolestaan edellyttää ajattelun joustavuutta. Muovautuvuus voidaan ymmärtää myös ajattelutavaksi tai joustavaksi mielenlaaduksi (Martin 2010).

Muovautuvuuteen kuuluu niin fyysisten tilojen tarkoituksenmukaisuus ja mukailtavuus, laitteiden ja välineiden käytettävyyden kuin materiaalien ja ohjeiden tarkoituksenmukaisuus, joustavuus ja mukauttaminen tilanne- ja yksilökohtaisesti. Ympäristön, tilojen, oppimisalustojen ja välineiden käytettävyys liittyy oppimisen näkökulmasta siihen, että toimijoita aktivoivassa ympäristössä sosiaalinen vuorovaikutus lisääntyy ja oppimiskokemuksista tulee jaettuja kokemuksia (Heath ym. 2005). Tällaiset kokemukset lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja viihtyvyyttä. Viihtyisät ja monikäyttöiset tilat antavat mahdollisuuden myös palautumiselle eli irrottautumiselle jatkuvasta kognitiivisesta kuormituksesta.

Muovautuvuus edellyttää myös erilaisten prosessien joustavuutta ja muokattavuutta tilanteen ja tarpeen mukaan. On tärkeää kiinnittää huomiota ammattikorkeakoulun toimintatapoihin, palveluihin, ohjeisiin ja kaiken opinnoissa tarvittavan materiaalin käytettävyyteen. Käytettävyys ei oppimisessa tarkoita sitä, että kaiken pitäisi olla helppoa ja välittömästi ymmärrettävää. Syvälliset oppimisprosessit ja identiteettiä jopa edellyttävät sitä, että joudutaan tilanteisiin, joissa uusi ei asetu osaksi olemassa olevia ymmärtämisen rakenteita eikä ole olemassa valmiina selkeää etenemisen reittiä.

Tähän tutkimukseen osallistuneet korostivat erityisesti omien opintopolkujen rakentamisen mahdollisuutta sekä opettajan tekemien suunnitelmien muokattavuutta opiskelijan omiin tarkoituksiin sopivaksi. Osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan sisältyy oletus sen joustavasta käyttämisestä. Se jättää tilaa opiskelijan omille valinnoille ja suunnitelmille ja myös reflektoinnille, asioiden pohtimiselle. Koko ajan ei "mennä eteenpäin", vaan opiskelija saa aikaa arvioida osaamisensa kehittymistä ja mahdollisesti muokata suunnitelmiaan (ks. progressiointressi ja regressiointressi). Suunnitelmien muuttaminen ja "omille jäljille palaaminen" osaamisen varmistamiseksi on siis mahdollista. Tällainen viipyilemisen mahdollisuus tukee kokemusta vaikutusmahdollisuudesta ja auttaa kohtaamaan myös epävarmuutta aiheuttavia tilanteita.

Muovautuvuuden periaate antaa mahdollisuuden erilaisille ryhmä-, koulutusala-, yksikkö-, palvelu- ja oppilaitosrajat ylittävälle yhteistyö- ja toi-

mintatavoille. Opiskelijan kanssa keskustellaan ja häntä tuetaan siinä, miten hän suunnittelee ja toteuttaa opiskelijapolkuaan ihanneTAMKissa. Konkreettisia esimerkkejä ovat AHOT, opiskelun aikaisen työn opinnollistaminen ja erilaisten kv-vaihtojen entistä parempi hyödyntäminen. Tämä tarkoittaa sitä, että osana opiskelua käydään neuvotteluja siitä, minkälainen toimintatapa olisi oppimisen ja opintojen etenemisen kannalta tarkoituksenmukaisin. Neuvotteleminen on yleensäkin keskeinen osa oppilaitoksen toimintakulttuuria.

Taulukkoon 2 on tiivistetty hyvän opiskelukokemuksen peruskivet. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivien mukainen toiminta tuottaa osallisuuden kokemusta, joka on keskeistä opintoihin kiinnittymisessä sekä ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Opiskelijaa voidaan osallistaa oppimisen ja opiskelun prosesseihin niin, että vältetään pakottamiselta.

Taulukko 2. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet

HYVÄÄ OPISKELUKOKEMUSTA EDESAUTTAVAT PERIAATTEET	ESIMERKKEJÄ
<p>Henkilökohtaisuus</p> <p><i>Opintojen suunnittelu opiskelijakohtaisesti, toiminnan henkilökohtaistuminen, psykologinen omistajuus</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sitoutuminen oppimisprosessiin ja vastuun ottaminen toiminnan seurauksista tai lopputuloksesta • Mahdollisuudet vaikuttaa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin – opintopolkujen rakentaminen • Omien vahvuuksien ja kehittymisen kohteiden tunnistaminen • AHOT ja oppinnollistaminen
<p>Ohjauksellisuus</p> <p><i>Ajan, huomion ja kunnioituksen antaminen opiskelijalle sekä opiskelijan toimijuuden tukeminen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toisen arvostaminen ja yksilöllisyyden kunnioitus • Emotionaalinen läsnäolo ja rohkaiseminen • Opiskelijan toimijuuden ja reflektion kehittymisen tukeminen • Dialoginen, neuvotteleva ja tutkiva yhteistyö • Tulevaisuussuuntautuneisuus ja tavoitteellinen toiminta • Pedagoginen turvallisuus
<p>Autenttisuus</p> <p><i>Aidoissa (työ)tilanteissa käytettävät menetelmät, työtavat ja kognitiiviset prosessit</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tehtävien, materiaalien, työvälineiden ja -ympäristöjen autenttisuus • Toiminnan ja prosessien autenttisuus • Oppimisen kaikkiallisuus • Työelämäläheisyys • Omien lähtökohtien ja tavoitteiden tunnistaminen
<p>Yhteistoiminnallisuus</p> <p><i>Prosessi, missä yksilöt neuvottelevat ja tuottavat yhdessä vaihtoehtoja tehtävien tai ongelmien ratkaisemiseksi</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistoiminnalliset opiskelutavat • Tiedon rakentamisen tavat yhdessä neuvotellen, ongelmia muotoillen ja ratkaisuja keksien • Laajenevat verkostot omasta lähiyhteisöstä oman alan kansallisiin ja kansainvälisiin verkostoihin • Avoin ja dialoginen toimintakulttuuri • Viestintätekniologian käyttäminen
<p>Muovautuvuus</p> <p><i>Kyky mukauttaa ajattelua, toimintaa, suunnitelmia ja rakenteita uusien, muuttuvien ja epävarmuutta tuovien tilanteiden edellyttämällä tavalla</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toiminta rakennetaan opiskelijapolkujen ympärille • Tilojen, työvälineiden, ryhmäkokojen, oppimis tehtävien ja toimintaympäristöjen mukautuvuus ja vaihdeltavuus • Palvelujen ja prosessien mukautuvuus • Opintojen ja oppimisen etenemisen kannalta tarkoituksenmukaisin toiminta (muuttuvat tilanteet) • Oman ajattelutavan muovautuvuus



Osallisuuden kokemus, opintoihin kiinnittyminen, identiteettityön tukeminen

7

Seuraavia askeleita

Ihmiset ja yhteisöt luovat oman tulevaisuutensa mielikuvissaan ja nämä mielikuvat tulevat esille tarinoissa, joita puhutaan. Pyytämällä opiskelijoita, opettajia ja muun henkilökunnan edustajia kertomaan ihanneTAMKista oli mahdollista rakentaa kuvaa toivotusta tulevaisuudesta. Tätä tulevaisuuskuva on TAMK:n eri koulutusten, yksiköiden ja palvelujen mahdollista käyttää yhteisenä peilauspintana oman toiminnan arvioinnissa ja mahdollisten kehittämisen alueiden tunnistamisessa.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää pohdittaessa, miten TAMK voi tarjota mahdollisuuksia osaamisen kehittymiselle, opintoihin kiinnittymiselle ja hyvinvointia tukeville henkilökohtaisille ja yhteisille oppimiskokemuksille. Tulokset antavat perusteluja opiskelijan osallisuutta, toimijuutta ja vastuullisuutta tukevaan toimintaan. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet auttavat ymmärtämään, miten voidaan tukea opiskeluun kiinnittymistä missä tahansa vaiheessa opintopolkua, mikä on tärkeää erilaisissa kohtaamistilanteissa ja minkälaisia asioita on syytä ottaa huomioon toiminnassa ja sen suunnittelussa.

Tutkimuksen toteutustapa ja tulokset ovat merkittäviä, sillä niissä tulee esille sekä opiskelijoiden että henkilöstön ääni ja käsitykset hyvän opiskelukokemuksen edellytyksistä. Näin tuloksia voidaan hyödyntää kaikkien TAMK:n koulutusten, yksiköiden, toimintojen ja palvelujen arvioinnissa ja kehittämisessä. On tärkeää, että erilaisia kokeiluja ja uusia toimintatapoja kartoitetaan ja myös dokumentoidaan kokemuksia niiden toimivuudesta. Näin saadaan niin opiskelijoilta, opettajilta kuin muultakin henkilökunnalta jatkuvaa tutkimukselliseen otteeseen perustuvaa tietoa, jota voidaan käyttää toiminnan kehittämiseen.

Tutkimusten tulosten konkretisoituminen edellyttää koulutus-, yksikkö- ja palvelukohtaista keskustelua ja toiminnan arviointia siitä näkökulmasta, mitä peruskivet tarkoittavat ja miten ne näkyvät omassa toiminnassa. TAMKissa on jo hyvin paljon peruskivien mukaista toimintaa ja on tärkeää tunnistaa jo olemassa oleva hyvä ja vahvistaa sitä. Tuttuujen elementtien löytäminen edellyttää kuitenkin yhteistä pysähtymistä ja pohtimista, sillä ne ovat saattaneet olla niin itsestään selviä, että niihin ei enää osaa kiinnittää huomiota. Opiskelijoiden osallistuminen yhteiseen pedagogiseen kehittämiseen edellyttää, että on yhteinen käsitys siitä, mitä tarkoittavat esimerkiksi opetussuunnitelma, tavoite, oppiminen, arviointi tai portfolio. Itsearviointi ja vertaistuki edellyttävät sitä, että erilaiset kirjalliset työt yhdistetään identiteettityöhön, ammatilliseen kasvuun, oman oppimisen tunnistamiseen tai sellaisen osaamisen kehittymiseen, jota tarvitaan työelämässä. Oman opiskelun ja omien polkujen suunnittelu edellyttää, että koulutusten, palvelujen ja yksiköiden välinen yhteistyö sujuu moitteettomasti ja palvelee opiskelijan oppimista ja osaamisen karttumista.

Entä jos huomataankin, että jotakin pitäisi muuttaa jopa hyvinkin radikaalilla tavalla? Pitäisikö jostakin tutusta luopua ja ottaa käyttöön jotakin aivan uutta? Tuttuujen toimintatapojen muuttaminen saattaa olla työlästä, sillä ne ovat usein ns. hiljaista tietoa, jota on vaikea pukea sanoiksi. Ne liittyvät sujuvaan toimintaan ja siihen, pitääkö ihminen omaa työtään laadultaan ja määrältään riittävänä. Kaikki muutokset, toivotutkin, herättävät aina ristiriitaisia tunteita: sekä toiveita paremmasta että myös epäilyjä lopputuloksen suhteen. Yksilötason epävarmuus selviytymisestä saattaa kanavoitua yhteisölliseen huoleen siitä, miten pystytään yhtä aikaa omaksumaan uutta ja huolehtimaan ydintehtävistä. Muutosten ehkä koetaan kyseenalaistavan tai jopa mitätöivän sen, mitä yhteisössä on pidetty ammatillisesti tarkoituksenmukaisena. Jos yksilö tai yhteisö tuntee toimintansa kyseenalaistetuksi tai jopa uhatuksi, tarvitaan osallistuvaa ja kannustavaa johtamista, avointa vuorovaikutusta sekä yhteisiä ja selkeitä pelisääntöjä. (Kukkonen & Jussila 2015.) On siis syytä keskustella myös siitä, miten on varmistettu, että opettajat, opiskelijat ja muu henkilökunta saavat keskustella mahdollisten muutosten kohtaamisesta ja niissä toimimisesta sekä myös saavat tukea epävarmuudessa elämiseen.

Tulokset olisi ollut mahdollista kuvata TAMKin nykyisen organisaatiokentteen mukaisesti eli koulutuksittain, yksiköittäin tai palveluittain. Tämä jaottelu saattaisi kuitenkin pitää yllä ns. siiloistumista siten, että jokainen "siilo" kehittäisi omaa toimintaansa erillään muista. Tarkoituksena on, että lukija joutuu näkemään hivenen vaivaa arvioidessaan, mitä tulokset voisivat tarkoittaa oman lähiyhteisön ja myös oman työn ja tehtäväkuvan tasolla. "Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet" ovatkin sellaisia, että ne sopivat kaikkien koulutusten, yksiköiden ja palvelujen käyttöön.

Tutkimuksen tulokset antavat mahdollisuuden pohtia koko TAMK-organisaation toimivuutta, oppimiskykyä, joustavuutta sekä siellä tehtävän työn resursointia. Kaikki nykyiset rakenteet, järjestelmät, dokumentaatiovelvoitteet, prosessit sekä toimintatavat ja -mallit eivät välttämättä tue eri koulutusten, yksiköiden ja palveluiden mahdollisuuksia toimia peruskivien suunnassa. Onkin tärkeää pohtia, minkälaisia uudelleenarviointeja ja toimenpiteitä tarvitaan koko TAMKin tasolla. Näin on mahdollista kehittää TAMKia sekä koulutusorganisaationa että hyvinvointia tuottavana opiskelu- ja työpaikkana.

Matkalla kohti ihanteTAMKia kannattaa pohtia, missä asioissa pyritään uudistuksiin nopeasti ja äkillisillä muutoksilla ja missä kannattaa edetä hitaammin. Joissakin asioissa irtiotto entisestä kannattanee tehdä kerralla, kun taas toisissa ns. pienten askelten realismi yhdistyneenä positiiviseen tulevaisuudenkuvaan saattaa olla paikallaan. Vaikka ihanteen ei voikaan olettaa toteutuvan täysimääräisesti tai kokoaikaisesti, se voi olemassaolollaan muistuttaa siitä, mitä pidetään tavoittelemisen arvoisena. Näin ihanteTAMK ei ole pelkästään epäkäytännöllinen pilvilinna, vaan käytännöllinen suunnannäyttävä, jota voidaan käyttää arjen toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.

LÄHTEET

Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Macleod Clark, J. 2006. Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care* 5 (2), 55–68.

Aittola, T. 1999. Thomas Ziehe - epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita: uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus.182–211.

Anttiroiko, A-V. 2003. Building strong e-democracy: the role of technology in developing democracy for the information age. *Communications of the ACM*. Vol. 46, 9, 121–128.

Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (5), 441–464.

Autio, P. & Rikman, J. 2012. Kuudesluokkalaiset internetin sosiaalisissa ympäristöissä – lasten näkemyksiä vuorovaikutuksesta internetissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Barab, S. A., Squire, K., & Dueber, B. (2000). Supporting authenticity through participatory learning. *Educational Technology Research and Development*, 48 (2), 37–62.

Barnett, R. 2005. Recapturing the Universal in the University. *Educational Philosophy and theory* 37 (6), 785–797.

Beaty, E., Gibbs, G. & Morgan, A. 1997. Learning orientations and study contracts. Teoksessa F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (toim.) The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press. 2nd Edition, 72–88.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

Benckendorff, P., Ruhanen, L. & Scott, N., 2009. Deconstructing the student experience: a conceptual framework, *Journal of Hospitality and Tourism Management* 16, available at <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Hospitality-Tourism-Management/229992206.html>, accessed 11 September 2012.

Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16, 535–543.

Billett, S. 2006. Relational interdependence between social and individual agency in work and working life, *Mind, Culture and Activity*, 13(1), 53–69.

Boud, D. 1995. Enhancing learning through self-assessment. London: Kogan Page.

Broadly, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Britzman, D. 1994. The Terrible Problem of Knowing Thyself. Toward a Post-structural Account of Teacher Identity. *JCT: Journal of Interdisciplinary Curriculum Studies*, 9(3), 23–46.

Brooks, D. C. 2010. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 42, issue 5, 719–726.

Brown, G., Lawrence, T. & Robinson, S. 2005. Territoriality in organizations. *Academy of Management Review* 3/2005, 577–594.

Coates, H. 2007. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 121–141.

Dall'Alba, G. 2009. Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory* 41 (1), 34–45.

Dalrymple, J. & Burke, B. 2006. Anti-oppressive practice. Social care and the law. 2. ed. Maidenhead: Open University Press.

Dooly, M. 2008. Constructing Knowledge Together. In M. Dooly (ed.) Tele-collaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online. Bern: Peter Lang, 21–45.

Edwards, J. & Hartwell, H. & Brown, L. 2013. The relationship between emotions, food consumption and meal acceptability when eating out of the home. *Food Quality and Preference*, 30, 22–32.

Elliot, J. 1991. Action research for educational change. Milton Keynes: Open University Press.

Felsten, G. 2009. Where to take a study break on the college campus: An attention restoration theory perspective. *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 160–167.

Fenwick, T., & Somerville, M. 2006. Work, subjectivity and learning: Prospects and issues. In Volume 6 of the series Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects. Springer, 247–265.

Gadamer, H.-G. 1986/2004. Hermeneutiikka – ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

Gibson, J. J. 1977. The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.) Perceiving, acting, and knowing: toward an ecological psychology. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 67–82.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto, *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?seq> Luettu 11.11.2015.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

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

Han, K. 2009. Influence of limitedly visible leafy indoor plants on the psychology, behavior, and health of students at a junior high school in Taiwan. *Environment and Behavior*, 41, 5, 658–692.

Handolin, V.-V. 2013. Aineeton palkitseminen työntekijöiden kokemana. *Acta Wasaensia* 285. Liiketaloustiede: Johtaminen ja organisaatiot.

Hanhivaara, P. 2006: Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus: Kunta ja osallisuus 3/2006. *Nuorisotutkimus-lehti*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.

Harper, S. R. & Quaye, S. J. 2009. Beyond sameness, with engagement and outcomes for all: An introduction. Teoksessa S. R. Harper & S. J. Quaye (toim.) *Student Engagement in Higher Education*. New York: Routledge, 1–16.

Haukijärvi, I. 2014. Opiskelijat muutosagentteina – opiskelijoiden kokemuksia osallistumisesta TAMKin pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa L. Marttila (toim.) *Tie uuteen opetussuunnitelmaan*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja B. Raportteja 70, 78–88.

Harvey, L., Burrows, A. & Green, D. 1992. Total student experience: A first report of the QHE national survey of staff and students' views of the important criteria of quality. Birmingham, UK: QHE.

Heath, B., Herman, R., Lugo, G., Reeves, J., Vetter, R. & Ward, C. R. 2005. Developing a Mobile Learning Environment to Support Virtual Education Communities. *THE Journal*, 32, 8, 33–37.

Heikkinen, H. & Kemmis, S. 2012. Vermen arkkitehtuuria ja ekologiaa. Teoksessa Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 283–324.

Heppell, S., Chapman, C., Millwood, R., Constable, M. & Furness, J. 2004. Building learning futures. A research project at Ultralab within the CABE / RIBA "Building Futures" programme. Available at: http://rubble.heppell.net/cabe/final_report.pdf. (Accessed 11.11.2015).

Herrington, J., Oliver, R & Reeves, T. C. 2003. Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments. *Australian Journal of Educational Technology*, Vol. 19, No. 1, 2003, 59–71.

Herrington, T. & Herrington J. 2006. Authentic Learning Environments in Higher Education. Hershey, PA: Infosc.

Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77, 703–718.

Jonassen, D. 1999. Designing Constructivist Learning Environments. In C. M. Reigeluth (Ed.) *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional theories*. Vol II. pp. 215–239. New York: Routledge.

Julkunen, I. & Heikkilä, M. 2007. User involvement in personal social services. Teoksessa van Berkel, R. & Valkenburg B. (toim.) *Making it personal*.

Individualising activation services in the EU. pp. 87–103. The Policy Press University of Bristol, UK.

Järvinen, H-M., Kukkonen, H. & Nokelainen, P. 2015. Oppimisen ja tulevaisuuden oppimisympäristöjen tutkimus. Tampere 3, työryhmän loppuraportti.

Jyrhämä, R. 2003. Miksi opetusharjoittelun ohjaajien pitäisi perustella toimintaansa? Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – uupumista, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. 501–512.

Kember, D. & Leung, D. Y. P. 2005. The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*. Vol. 30, No. 2, 155–170.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. 2008. Situating Praxis in Practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T.C. Smith (Eds.) *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 37–62.

Kemmis, S. & Heikkinen, H. 2011. Understanding Professional Development of Teachers within the Theory of Practice Architectures. Paper presented in European Conference of Educational Research ECER2011, Berlin, Germany, September 14th 2011.

Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77, 8–20.

Kohonen, K. & Tiala, T. (toim.) 2002. *Kuntalaiset ja hyvä osallisuus. Lupaa-
via käytäntöjä kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseksi*. Sisäasianministeriö. Suomen Kuntaliitto. Helsinki.

Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. *Campus Conexus* -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto.

Korhonen, V. & Rautopuro, J. 2012. Hitaasti mutta epävarmasti – Onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. *Campus Conexus* -projektin julkaisuja A:1, 87–112.

Korpela, M., Hartig, T., Kaiser, F., & Fuhrer, U. 2001. Restorative experience and self-regulation in favorite places. *Environment and Behavior*, 33, 572.

Koun-tem, S., Yuan-cheng, L. & Chia-jui, Y. 2008. A study on learning effect among different learning styles in a web-based lab of science for elementary school students. *Computers & Education* 50, 1411–1422.

Krajcik, J. S. 2015. Opportunities and Challenges in Project-based Learning. Esitelmä tapahtumassa Engagement in Learning seminar. 20.1.2015. University of Helsinki.

Krause, K. & Coates, H. 2008. Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 493–505.

Kuh, G.D. 2001. Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33 (3), 10–17, 66.

Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd

Et V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press. 83–103.

Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M., Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.). Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 152–173.

Kukkonen, H. 2014. Positioning as a means in understanding curriculum. In P. Boyd, A. Szplit & Z. Zbróg (eds.) Teacher Educators and Teachers as Learners. International Perspectives. LIBRON. Krakow, 161–178.

Kukkonen, H. 2016. Opintojen aikaisen työn opinnollistaminen. Teoksessa: TAMK-konferenssi – TAMK-conference 2016. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Haettu 15.8.2016 osoitteesta: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/TAMK-Conference2016.pdf>

Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. 2014. Opettaja-identiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2/2014. Ammatillisen koulutuksen vai-
kuttavuus. OKKA-säätiö: Saarijärvi, 28–48.

Kukkonen, H. & Jussila, A. 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet – muutoksessa toimimisen lyhyt oppimäärä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 83. 2. korjattu painos. Tampere: Tampereen ammattiopisto Tredu.

Kupiainen, R. 2013. Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Widerscreen* 1/2013.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Turku.

Kärnä, M. 2015. Narratiivit ammatillisen identiteetin rakennuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Soininen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaa-

tiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 82–103.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. SoPhi Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.-3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Larson, R. 1987. Perspectives on Queues: Social Justice and the Psychology of Queuing. *Operations Research* 35 (November/December), 895–905.

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. *Sosiaalinen osallisuus*. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Leppisaari, I., Silander, P. & Vainio, L. 2006. Autenttinen oppiminen ammattikorkeakoulun virtuaaliopetuksen haasteena. Teoksessa M. Ylikarjula (toim.) Ihmettelyä ja oppimista tutkimuksen äärellä. Opettaja oman työnsä tutkijana - Symposium III Articles. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, A. Tutkimusraportteja - Forskningsrapporter, Kokkola, 17–36.

Levinthal, D. A. & Marino, A. 2015. Three Facets of Organizational Adaptation: Selection, Variety, and Plasticity. *Organization Science* 26 (3), 743–755.

Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti-projektin julkaisuja. Oulun yliopisto.

Lutovac, S. & Kaasila, R. 2011. Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education*. 16(2), 225–236.

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. *Sosiaalipsykologia tutkimuksia* 23. Helsingin yliopisto.

Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8. Helsinki: Yliopistopaino.

Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible Selves. *American Psychologist* 41, 954–969.

Martikainen, J. & Manninen, J. 2000. (toim.). Aikuiskoulutus verkossa – verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimuskeskus.

Martin, A., J. 2010. Building classroom success: eliminating fear and failure. London: Continuum.

Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning III. Experience and conceptualisation. University of Göteborg. Department of Education 8.

Marttila, L. 2015. Ura kerronnallisena työnä - ammattikorkeakoulun opettajat kertojina. *Acta Universitatis Tamperensis*; 2058 Tampere: Tampere University Press.

Marttila, L. 2016. Muuttuvat urat versus perinteiset urakertomukset. *TAMKjournal*, 24.5.2016, noudettu 6.7.2016 osoitteesta: <http://tamkjournal.tamk.fi/muuttuvat-urat-versus-perinteiset-urakertomukset/>

Matsuoka, R. H. 2010. Student performance and high school landscapes: Examining the links. *Landscape and Urban Planning*, 97 (4), 273–282.

McKavanagh, M. & Purnell, K. 2007. Student learning journey: supporting student success through the student readiness questionnaire. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 4, 27–38.

Millard, L, Bartholomew, P., Brand, S. & Nygaard, C. 2013. Why Student Engagement Matters. Teoksessa C. Nygaard, S. Brand, P. Bartholomew & L. Millard (toim.) Student Engagement – Identity Motivation and Community. The Learning in Higher Education Series. Faringdon: Libri Publishing, 1–16.

Morgan, M. 2012. The context of learning in higher education. In M. Morgan (Ed.) Improving the Student Experience. A practical guide for universities and colleges. Abingdon Oxon. Routledge, 3–14.

Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48, 173–188.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 59–80.

Nenonen, S. 2011. Työympäristökokemus ja elvyttävä tila. http://www.martela.fi/files/Finland/Ergonomia-artikkelit/suvi_nenonen_03112011.pdf. Luettu 24.8.2015.

Niemelä, R-H. 2013. Kokemukset ja opettajien väliset erot osaamisen tunnistamisen kehittämisessä: sisäisen yrittäjyyden, psykologisen omistajuuden ja työn ilon näkökulma. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.

Norman, D. A. 1988. The psychology of everyday things. New York: Basic Books.

Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi: teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampere University Press.

Nygaard, Coates, Bartholomew & Millard, L. (Eds.) 2013. Student engagement – Identity, motivation and community. Faringdon: Libri Publishing.

Nyman, K. 2004. Arkkitehtuuri ruumiillisuutena ja representaationa. Teoksessa Mäntysalo, R. (toim.) Paikan heijastuksia – Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite. Jyväskylä: Atena Kustannus, 127–140.

Parikka, M. 1997. Teknologinen yleissivistys peruskoulu- ja lukiokasvatuksen tavoitteena. Teoksessa T. Kananen, J. Kari & M. Parikka (toim.) Teknologiasvatuksen tulevaisuuden näköaloja. Jyväskylän yliopisto, OKL. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 30.

Pasanen, H. 2004. Työssä oppimisen ohjaus prosessina. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Sprangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet 2004. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–176.

Partanen, E. 2008. "Mitä tänään on tarjolla?" Opiskelijaruokailu laadusta mielikuviin. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Patterson, S., Weaver, T., Agath, K., Albert, E., Rhodes, T., Rutter, D. & Crawford, M. 2008. "They can't solve the problem without us": a qualitative study of stakeholder perspectives on user involvement in drug treatment services in England. *Health and Social Care in the Community* 17(1), 54-62.

Peavy, R. J. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus.

Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. 2001. Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review* 2/2001, 298–310.

Pierce, J. L., Jussila, I. & Cummings, A. 2009. Psychological Ownership within the Job Design Context: Revision of the Job Characteristics Model. *Journal of Organizational Behavior* 4/2009, 477–496.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Gummerus: Vaajakoski.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa A.J. Hatch & R. Wisniewski (eds.) *Life History and Narrative*. London: Routledge, 5–21.

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? – Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press. 17–46.

Prahalad, C. K. & Ramaswamy, V. 2000. Co-opting Customer Competence. *Harvard Business Review*, January–February 2000, 79–87.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat, Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Kirjayhtymä.

Purdue University, 2004, *Pillars Supporting the Total Student Experience*, <http://www.purdue.edu/vpsa/meetvp/pillars.php>, Luettu 28.10.2015.

Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. 2006. First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 149–175.

Rintala, T-M. 2016. Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö terveysalalla. Teoksessa H. Kotila, K. Mäki, L. Vanhanen-Nuutinen, A. Moisio, A. Pettersson & P. Aura (toim.) *Opi työssä - uusia toimintamalleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen*. Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu. Haaga-Helian julkaisut 6/2016. Helsinki: Grano. 22–24.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S.

Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge, 732–755.

Roschelle, J., & Teasley, S. 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.) *Computer-supported collaborative learning*. Berlin, Germany: Springer Verlag, 69–197.

Ryynänen, S. 2012. Kasvatuksellista taistelua ja taistelevaa kasvatusta: yhteiskunnalliset liikkeet ja yhteiskuntakriittiset kansalaisjärjestöt kasvatukseen ja kasvattajina. Teoksessa P. Atjonen (toim.). *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen*. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 309–322.

Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.

Sanoff, H. 2009. Research Based Design of an Elementary Schools. *Open House International* 34 (1), 9–16.

Schneider, B. 2015. Engagement in learning. Esitelmä tapahtumassa "Engagement in Learning seminar". 20.1.2015. University of Helsinki.

Shibata, S. & Suzuki, N. 2004. Effects of an indoorplant on creative task performance and mood. *Journal of Environmental Psychology*, 22(3), 265–272.

Shibata, S. & Suzuki, N. 2004. Effects of an indoorplant on creative task performance and mood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 (5), 373–381.

Sinkkonen, M. & Tapani, A. 2015. Korkeakoulutus ulos luokasta. *Aamulehti* 6.11.2015.

Spence, C. & PiquerasFizman, B. 2014. *Perfect meal. The multisensory science of food and dining*. Wiley Blackwell, Chichester.

Stacey, R. 2001. *Complex Responsive Processes in Organizations*. London: Routledge.

Stacey, R. 2003. Learning as an active of interdependent people. *The Learning Organization* 10: 6, 325–331.

Stelter, R. 2014. *A guide to third generation coaching. Narrative-collaborative theory and practice*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2003. *Praktikumikäsikirja*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta/opettajankoulutus. *Studia Pædagogica* 33. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku3/> Luettu 14.3.2016.

Taylor, S. 2007. Narrative as construction and discursive resource. In M. Bamberg (Ed.) *Narrative – State of the Art*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 113–122.

Thomas, L. 2012. Supporting learning and teaching. Improving academic engagement. In M. Morgan (ed.) *Improving the student experience. A practical guide for universities and colleges*. London. Routledge. 179–195.

Tieteen termipankki -portaali. <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:autenttisuus>. Luettu 13.3.2016.

Truman, C. & Raine, P. 2002. Experience and meaning of user involvement: some explorations from a community mental health project. *Health and Social Care in the Community* 10(3), 136–143.

Tsang, A. K. L. 2009. Students as evolving professionals - students' perceptions of the evolving professional (EP) concept as a professional socialization approach. *AARE 2009 Conference Proceedings*. AARE International Education Research Conference, Canberra, (1–13). 29 November–3 December 2009. <http://www.aare.edu.au/09pap/tsa09936.pdf>. Luettu 21.11.2015.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1, 163–191.

Uusitalo, N., Vehmas, S. & Kupiainen, R. 2011. Naamatusten verkossa. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2. Tampereen yliopisto Viestinnän, median ja teatterin yksikkö. Tampere: Juvenes Print Oy.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti ja isä? – Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Kotila, H. 2015. Yhdessä vai erikseen? Työn ja opintojen yhteensovittaminen ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemana. Työelämän tutkimuspäivät 5.–6.11.2015. Työryhmä: Tutkimuksellisen tiedon ja käytännön tiedon kohtaaminen. Tampere.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus Oy.

Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos. Asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Vähähyyppä, K. 2007. Oppimisympäristöt mukaan koulutuksen kehittämiseen. *Spektri* 3, 10–11.

Värri, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy - auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. *Kasvatus* 31 (2), 130–141.

Weckroth, K. 1992. Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa. Tampere: Vastapaino

Wenger, E. 2003. *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, P., & Sheridan, S. 2006. Collaboration as one aspect of quality: a perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 1, 83–93.

Wingate, U. & Dreiss, C. A. 2009. Developing students' academic literacy: An online approach. *Journal of Academic Languages and Learning* 3 (11), 14–15.

Woolner, P., Hall, E., Wall, K. & Dennison, D. 2007. Getting together to improve the school environment: user consultation, participatory design and student voice. *Improving Schools* 10, 233–248.

Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.

KUVITELTUA TODELLISUUTTA

– ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä

Miten opiskelijan opintoihin kiinnittymistä voi tukea? Kuinka vahvistetaan opiskelijan kokemusta osallisuudesta ja toimijuudesta? Miten opiskelijan identiteettityö ja ammatillinen kasvu liittyvät oppimisen ympäristöihin? Tässä julkaisussa kuvataan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden, opettajien sekä muun henkilökunnan käsityksiä siitä, minkälaisella toiminnalla ja minkälaisissa ympäristöissä voidaan saada aikaan hyviä oppimis- ja opiskelukokemuksia.

Julkaisussa esitelty tutkimus on tehty ammattikorkeakoulussa, mutta sen tuloksia voivat hyödyntää kaikki korkea-asteen ja ammatillisen toisen asteen opetus-, ohjaus- ja suunnittelutehtävissä sekä tukipalveluissa toimivat. Julkaisulla pyritään edistämään oppimisen ja osaamisen karttumisen tukemista sekä uudenlaisten, luovien ratkaisujen kehittämistä yhteistyössä.

