

OPINNOLLISTAMINEN TKI-PROJEKTEISSA

Lähtökohtia toteutukseen
ja kokemuksia käytännöstä

Anu Haapala (toim.)



MAMK
University of Applied Sciences

OPINNOLLISTAMINEN TKI-PROJEKTEISSA

Lähtökohtia toteutukseen
ja kokemuksia käytännöstä
Anu Haapala (toim.)



MAMK

University of Applied Sciences

Mikkelin ammattikorkeakoulu, Mikkelä 2014
A: Tutkimuksia ja raportteja – Research reports 95

© Tekijät ja Mikkelin ammattikorkeakoulu
Kannen kuva: Shutterstock
Kannen ulkoasu: Mainostoimisto Nitro ID
Taitto: Aalto Oy
Paino: Tammerprint Oy
ISBN: 978-951-588-468-8 (nid.)
ISBN: 978-951-588-469-5 (pdf)
ISSN: 1795-9438 (nid.)
julkaisut(a)mamk.fi

SISÄLLYS

I OPINNOLLISTAMISEN LÄHTÖKOHTIA	6
Kalevi Niemi: Opetuksen kohtalonyhteys tutkimus- ja kehittämistoimintaan - näkökulma ammattikorkeakoulujen uuteen rahoitusmalliin	6
Anu Haapala: Oppiminen TKI-projekteissa	10
TKI-projektit oppimisympäristöinä	10
Opinnollistamisen pedagogiikka ja oppimisen ohjaaminen	15
Opinnollistamisen organisointi	17
Eeva Kuoppala: Paluu tulevaisuuteen - Oppiminen osana elämää	22
Mennyt maailma	22
Haetaan hyviä tyyppejä	23
Yksin puurtamisesta yhteiskehittelyyn	25
Innovatiivinen oppiminen osana elämää	26
Sonja Miettinen: Yrittäjämäinen asenne opinnollistamisessa	30
Yrittäjämäinen asenne eli sisäinen yrittäjyys	30
Sisäinen yrittäjyys opinnollistamisessa	32
Sisäinen yrittäjyys ja opinnollistaminen	35
II KOKEMUKSIA KÄYTÄNNÖSTÄ	37
Hanna-Elina Vuorimaa ja Katri Ryttyläinen-Korhonen: Voi hyvin yrittäjä - yrittäjyydestä ymmärrystä opinnollistamisella	37
Opinnollistaminen Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa	39
Opinnollistamisen toteutus Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa	40
Opinnollistamisesta opittua	41
Millaisia muita mahdollisuuksia opinnollistamisessa olisi voinut olla?	43

Seija Nissinen: Luontohoiva-projektin integrointi sosiaalialan koulutusohjelmaan ja opetussuunnitelmaan	45
Taustaa	45
Projektin kytkeminen sosiaalialan opetukseen	46
”Hieno lisä asiakastyöhön”	48
Syvällisen integraation edellytykset – pohdintaa	49
Sonja Miettinen: Opinnollistaminen Emma-hankkeessa	52
Oppiminen Emma-hankkeessa	52
Opinnollistamisen muodot Emma-hankkeessa	53
Opinnollistamisen prosessi	55
Opinnollistamisen hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet	56
Merja Reunanen: Opettajana VESKU-hankkeen oppimisympäristössä	58
Projektisuunnitelma aluekehityksen lähtökohtana	59
Opinnollistamisen suunnittelua, arviointia ja kehittämistä	60
Projekti oppimisympäristönä	61
Oppimistehtävät ammatillisissa opinnoissa	62
Suunnittelua ja yhteistyötä	63
Projektityökirja oppimiskokemusten reflektion tukemisessa	64
Opettajan työaika-suunnittelun haasteet	66
Opinnollistaminen alueellisen yhteistyön ja TKI-osaamisen vahvistajana	67
Mitä opimme kaikesta tästä?	67
Merja Reunanen: Ammattiin opiskelun ja aluekehityksen yhdistäminen –opiskelijoiden kokemuksia VESKU-hankkeen opinnollistamisesta	70
Mitä opinnollistettiin ja miten?	71
Monialaisuus vai oman alan syventäminen?	75
Opinnäytetyöt työelämän kehittämisen ja ammatillisen osaamisen tukemisessa	76
Mitä opittiin?	78

1 OPETUKSEN KOHTALONYHTEYS TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTAAN - NÄKÖKULMA AMMATTIKORKEAKOULUJEN UUTEEN RAHOITUSMALLIIN

KALEVI NIEMI

Hollannin Groningenissa joukko valistushenkisiä kansalaisia perusti vuonna 1798 uudentyyppisen oppilaitoksen. Sen oli tarkoitus olla “an academie for drawing, building and nautical studies, and related sciences”. Avajaisissa rehtori toivoi akatemian opetuksen koituvan sekä oppilaiden itsensä että yhteiskunnan hyväksi. Näin luotiin perusta Hanze UAS -nimellä nykyisen kulkevalle, noin 20 000 opiskelijan ammattikorkeakoululle. Oppilaitos on ylpeä historiallisista juuristaan, mutta samalla myös nykyisestä roolistaan koillisen Hollannin aluekehittämisen veturina.

Suomessa ammattikorkeakoulujärjestelmä on vielä suhteellisen nuori, sillä ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vasta pari vuosikymmentä sitten. Tosin myös sillä on oma ”esihistoriansa”. Kun korkeakoulujärjestelmää lähdettiin 1990-luvun alussa kehittämään duaalimallin mukaisesti, haluttiin tieteellistä tutkimusta harjoittavien yliopistojen rinnalle luoda ammatillista osaamista ja soveltavaa tutkimusta painottava ammattikorkeakouluverkosto. Reformi oli merkittävä sekä rakenteellisesti että koulutuspoliittisesti. Uudistuksen myötä keskiasteen ammatillinen oppilaitosverkko tiivistyi lähes kymmenesosaan entisestä, kun noin 250 aiemmin itsenäisenä toiminutta opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen oppilaitosta eri puolilla maata sulautui osaksi, pääosin monialaista ja alueellisesti organisoitunutta, ammattikorkeakoulua.

Ammattikorkeakoululaki (351/2003) määrittelee ammattikorkeakoulujen tehtävän duaalimallin idean mukaisesti työelämäläheisyyttä voimakkaasti painottaen. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Ammattikorkeakoulujen roolia ja tulevaa kehitystä ajatellen erityinen merkitys oli sillä, että nyt lakiin perustuen tutkimus- ja kehittämistoiminta nostetaan yhdeksi ammattikorkeakoulun perustehtävistä. Aiemmasta lainsäädännöstä tämä maininta puuttui. 1960- ja 1970-luvuilla maakuntayliopistojen perustaminen oli osa tuon ajan aluepolitiikkaa. Epäilemättä ammattikorkeakouluilta odotettiin vieläkin suurempaa kytkeytymistä oman alueensa kehittämiseen osaavan työvoiman kouluttajana ja sellaisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan harjoittajana, joka palvelee parhaiten oman alueensa elinkeinoelämän tarpeita. 2010-luvulla odotukset alueellisista osaamiskeskittymistä nojaavat edelleen keskeisesti korkeakoulujen tuottaman osaamisen varassa syntyviin, myös käytännössä hyödynnettäviin ja samalla uutta työtä ja toimeentuloa tuottaviin innovaatioihin. Tämä puolestaan vaatii korkeakouluilta valintojen tekemistä ja erikoistumista omiin vahvuusalueisiin, mutta samalla myös kytkeytymistä osaksi laajempaa alueellista innovaatioverkostoa.

Ammattikorkeakoulujen rahoitus ei kuitenkaan ole kannustanut korkeakouluja toimimaan aktiivisesti koko yllä mainitulla lakisääteisellä tehtäväkentällä, koska rahoitus on perustunut yksinomaan laskennalliseen koulutusaloittain porrastettuun opiskelijamäärään. Vaikka vuonna 2005 otettiin askel tuloksellisuuden suuntaan, kun 30 %:n osuus yksikköhinnasta laskettiin suoritettujen tutkintojen määrän perustella, pohjautui ansainta edelleen koulutuksen volyyymiin. Käytännössä ammattikorkeakoulun resurssien varmistamisen kannalta tärkeintä oli maksimoida opiskelijamäärä kevään ja syksyn virallisina laskentapäivinä.

Vuonna 2014 voimaan tullut uusi rahoitusmalli sen sijaan perustuu kokonaan tuloksellisuuteen. Ammattikorkeakoulun saama yksikköhintatulo lasketaan absoluuttisten suoritelukujen perusteella ilman ammattikorkeakoulukohtaisia kokokertoimia. Ammattikorkeakoulut siis kilpailevat keskenään ja saavat oman siivunsa perusrahoituksesta rahoitusmallissa huomioitujen suoritteiden määrän mukaisesti. Uudistuksen ajureina toimivat ensisijaisesti julkisen talouden säästöpainee ja halu vauhdittaa korkeakoulurakenteen uudistumista. Samalla tuli mahdolliseksi uusilla rahoitustekijöillä myös ohjata ja palkita ammattikorkeakouluja toimimaan niin, että ne kantavat vastuuta myös aluekehityksestä, harjoittavat laajamittaista soveltavaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa sekä huolehtivat toimintansa laadusta ja kansainvälisyydestä – koulutusprosessin sujuvuudesta ja tutkintomääristä tinkimättä.

Tutkimus- ja kehitystoiminnan kokonaisuuteen, jonka perusteella ammattikorkeakoulujen kesken jaetaan vuosittain 15 % kokonaisrahoituksesta, sisältyy aluevaikuttavuuden, työelämäyhteistyön, uuden tiedon tuottamisen sekä laadun ja kansainvälistymisen mittareita. Tutkimus- ja kehitystoiminta kytkeytyy näin välillisesti myös ammattikorkeakoulujen osaamistasoon ja opetuksen laatuun. ”—sillä opetuksen tulee perustua tutkittuun tietoon ja ammattikorkeakouluissa mahdollisimman ajantasaiseen tietoon työelämästä ja sen kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä. Tämän kaltainen osaaminen ammattikorkeakoulusektorilla painottuu erityisesti soveltavaan tutkimus- ja kehitystyöhön. Vahva tk-toiminta vahvistaa siten ammattikorkeakoulujen oman profiilin mukaista osaamista.”, todetaan rahoituslain perusteluissa.

Samalla kun rahoitusmalli legitimoii soveltavan tutkimuksen asemaa ammattikorkeakouluissa, korostaa se myös koulutuksen ja tk-toiminnan integraation merkitystä. Niiden välillä on kohtalonyhteys, ei kilpailuasetelma. On myös luontevaa, että ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot luetaan rahoitusmallissa osaksi tk-toimintaa, joka korostaa niiden erityisluonnetta työelämää uudistavina ja kehittävinä koulutuksina. Kokonaisuutena uusi rahoitusmalli vaikuttaa niin, että mikäli ammattikorkeakoulu ei pysty hankkimaan ulkopuolista tutkimusrahoitusta, joka rahoitustekijänä huomioidaan 8 %:n painoarvolla, on edessä koulutuksen karsiminen.

Integraation merkitys korostuu myös hyvässä hankevalmistelussa. Sehän perustuu tutkimus- ja kehittämistyötä tekevien asiantuntijoiden lisäksi keskeisesti ammattikorkeakoulu yhteisössä toimivien eri alojen opettajien asiantuntemukseen. Opettajien mukana olo aluekehityshankkeiden suunnittelussa ja toteutuksessa varmistaa parhaiten myös sen, että hankkeita voidaan hyödyntää käytännön pedagogiikassa. Projektien opinnollistamisen ennakoiva suunnittelu on tarpeen siinäkin mielessä, että uuteen rahoitusmalliin sisältyvä opintojen etenemismittari (55 op/vuosi) ei salli sujuvuutta hidastavia toteutustapoja. Ammattikorkeakoulun tutkimushenkilöstön antama panos opetuksessa ja esimerkiksi opinnäytetöiden ohjauksessa on luonnollisesti toinen suunta, jolla opetuksen työelämälähtöisyyttä voidaan vahvistaa.

Opetuksen ja tk-toiminnan integraation tiellä on kuitenkin monia arjen esteitä. Muutoksen jouduttamiseksi tulisi hyväksyä uusi tapa ymmärtää opettajuus ja oppiminen; tulisi vähentää opintosuoritusten riippuvuutta lukujärjestyksistä; tulisi uudistaa opettajien työaikasunnittelun periaatteita, mutta myös vähentää hanketoimintaan liittyvää byrokratiaa ja pikkutarkkaa työajan seurantaa.

Ammattikorkeakoulujen tk-toiminnan tuloksia ja vaikuttavuutta voidaan arvioida myös muilla kuin rahoitusmallin indikaattoreilla. Esimerkiksi opiskelijoi-

den suorittamat tk-opintopisteet kertovat koulutuksen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen laajuudesta. Niiden tilastoinnin kriteerinä on ulkopuolelta tulevan toimeksiannon opinnollistaminen - ei siis projektin saama ulkopuolinen hankerahoitus. Työelämälähtöisiin kehittämissuunnitelmiin integroituvassa opetuksessa on kysymys opiskelijan saattamisesta kohti työelämässä yhä enemmän tarvittavaa uutta asiantuntijuutta, jota luonnehtii kyky ongelmanratkaisuun, kyky sopeutua nopeasti muuttuviin tilanteisiin ja kyky yhdistää toisiinsa teoreettista, käytännöllistä ja sosiokulttuurista tietoa.

Opiskelijoiden osallistumisella on myös suuri aluetaloudellinen merkitys. Esimerkiksi Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelijat suorittivat vuonna 2013 yhteensä 30934 tk-opintopistettä. Kun summa jaetaan 60:lla (= opiskelijan vuosityömäärä opintopisteinä) huomataan opiskelijoiden antavan yli viidensadan opiskelijatyövuoden kehittävän panoksen ympäröivän yhteiskunnan ja yritysten tarpeisiin.

Ammattikorkeakoulut eivät ole olemassa itseään varten. Sen vuoksi alussa lainattu Hansa ammattikorkeakoulun missio – tehtävänä on palvella sekä opiskelijaa että yhteiskuntaa – on edelleen mitä ajankohtaisinta.

Epilogi

Helsingin kauppakorkeakoulun professori kertoi minulle taannoin luennoineensa opiskelijoille varastoinnista. Parin tunnin luento oli hänen mielestään sujunut oikein hyvin siihen asti, kunnes yksi opiskelijoista oli viittänyt ja esittänyt kysymyksen: onko arvoisa professori koskaan itse käynyt varastossa?

Lähteet

Ehdotus ammattikorkeakoulujen rahoitusmalliksi vuodesta 2014 alkaen. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/aineistot/liitteet/amk_rahoitusmalli.pdf

Share your talent. Move the world. Hanze University of Applied Sciences. Groningen, 2013.



OPPIMINEN TKI-PROJEKTEISSA

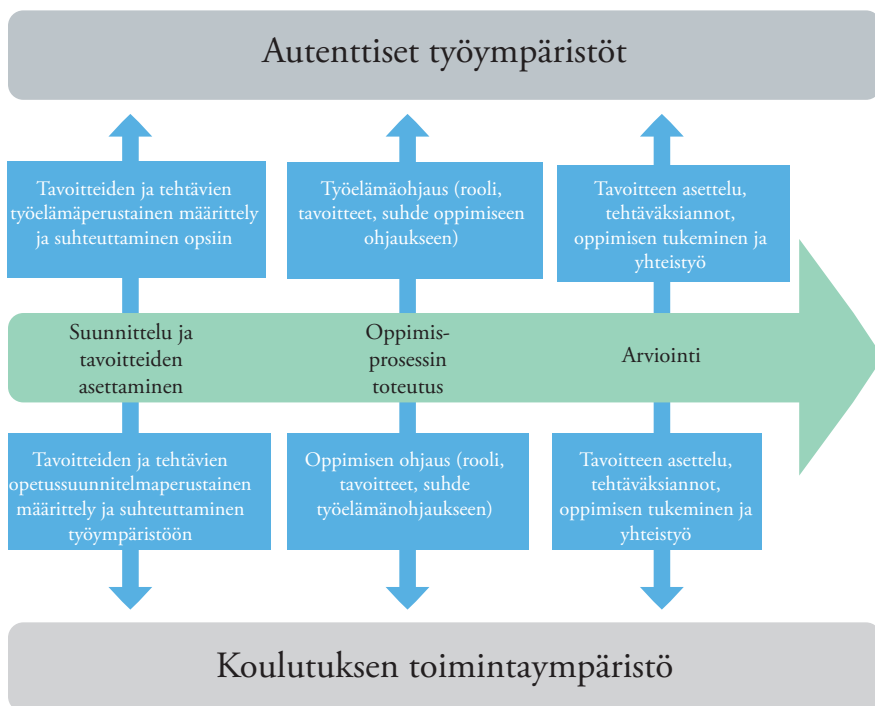
ANU HAAPALA

TKI-projektit oppimisympäristöinä

Ammattikorkeakoulupedagogiikassa oppinnollistaminen on jo lähes jokapäiväinen termi. Termi liittyy hyvin tiiviisti työelämälähtöiseen tai -läheiseen oppimiseen ja toisaalta osaamisperustaisuuteen sekä osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Toisella asteella oppinnollistamisella on ammattikorkeakoulujakin pidempi perinne, ja siellä oppinnollistaminen on liittynyt erityisesti näyttötutkintojen kehittämiseen ja tutkinnon osien suorittamiseen työpajoilla tai autenttisissa työympäristöissä. Viime vuosien aikana oppinnollistamisen edistämiseen ja kehittämiseen on ollut käynnissä useita erilaisia projekteja sekä toisella asteella että ammattikorkeakouluissa. Oppinnollistamisen ymmärretään liittyvän ylipäättään TKI-toimintaan ja aluekehittämiseen.

Oppinnollistamisella voidaan tarkoittaa eri asioita oppimisprosessin eri vaiheissa (kuva 1). Ennen varsinaista oppimisprosessin alkua oppinnollistamisessa opettaja arvioi autenttisen työympäristön työtehtävää opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden suuntaisesti. Arvioinnin kohteena ovat tehtävän sisältö, laajuus ja suhde osaamistavoitteisiin. Oppinnollistettaessa autenttisen työympäristön tehtävä muunnetaan opiskelun näkökulmasta mitattavaksi tuotokseksi – opintopisteiksi, ja tarkastellaan tehtävää työtä opintojen edistämisen näkökulmasta. Oppimisprosessin eri vaiheissa oppinnollistamisella voidaan tarkoittaa erilaisia pedagogisia valintoja ja opetuksen muotoja, jotka on suhteutettu sekä oppimisen tavoitteisiin että työympäristön toimintakultuuriin. Oppimisprosessin jälkeen oppinnollistamista voidaan arvioida reflektiivisesti esimerkiksi kokemusten ja toteutuneiden tavoitteiden näkökulmista.

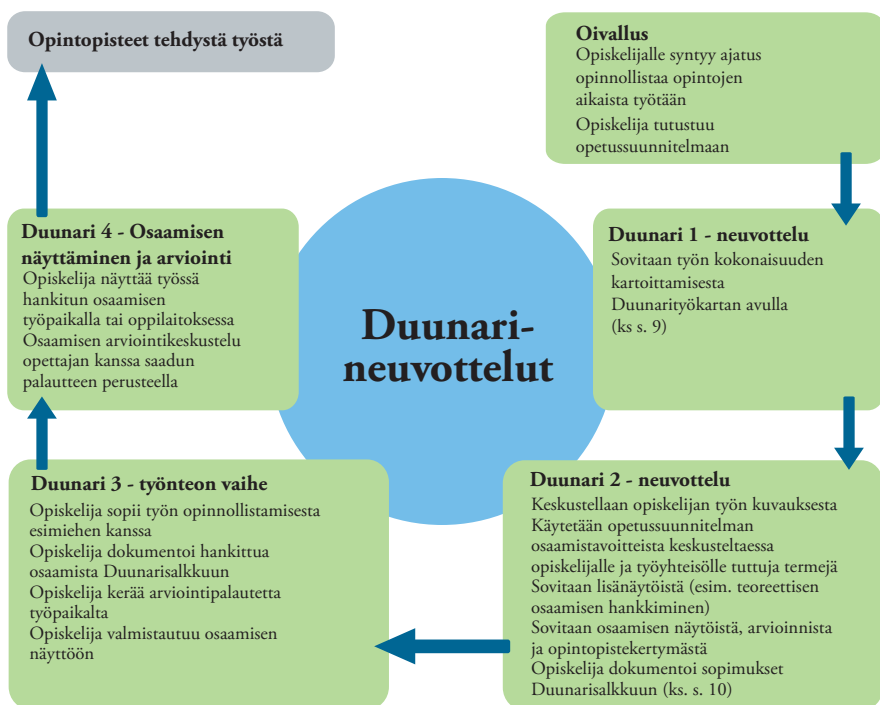
Oppinnollistaminen on erityisesti opettajan toimintaa, jossa hän tarkastelee erilaisia autenttisia oppimisen ympäristöjä ja suhteuttaa niiden tehtävät osaamista edistäviksi ja tavoitteiden mukaisiksi tehtäviksi. Vaikka itse oppinnollistaminen



KUVA 1. Opinnollistamisen vaiheet ja toimijat

on opettajan vastuulla, se vaatii aina myös autenttisen työympäristön asiantuntijan – kyseisen työympäristön ammattilaisen – määrittelemään ja rajaamaan oppimistehtäviksi soveltuvia työ- ja kehittämistehtäviä. Näin ne palvelevat osaltaan myös autenttisen työympäristön toiminnan tavoitteita. Yhteistyötä vaatii myös työ- ja kehittämistehtävien laajuuksien ja vaikeustasojen määrittelyn suhteessa opetussuunnitelmassa määriteltäviin osaamistavoitteisiin.

Opinnollistaminen vaatii onnistuakseen paljon vuorovaikutusta ja eri tahojen yhteisen näkemyksen määrittelyä. Se vaatii myös eri tahoilta erilaisia valmiuksia ja osaamista sekä toimintamuodon, jossa kaikki tahot saavat yhteistyöstä itselleen jotakin. Yhteisen ymmärryksen rakentamista on tutkimuksellisesti lähestytty mm. merkitysneuvottelujen käsitteellä (negotiating of shared meaning) (Pea 1993, 268–271). Merkitysneuvottelujen kautta oppimisprosessin eri toimijat pyrkivät jäsentämään oppimisen tavoitteiden, toteutustapojen ja roolien yhteisen ymmärryksen jakamista. Mäki ja Niinistö-Sivuranta (2014) kutsuvat näitä merkitysneuvotteluja duunarineuvotteluiksi, joita käydään koko opinnollistetun oppimisprosessin ajan (kuva 2).



KUVA 2. Duunarineuvottelut (Mäki & Niinistö-Sivuranta 2014)

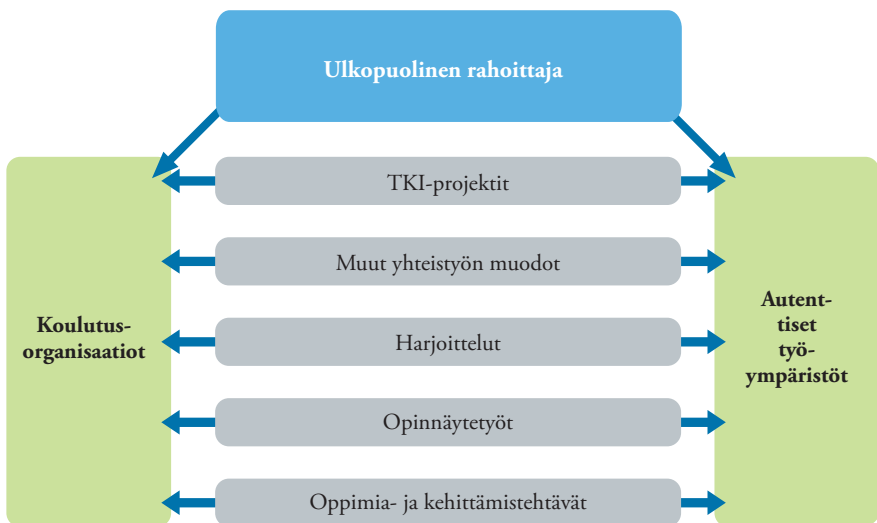
Opettajilta opinnollistaminen vaatii yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisäksi syvällistä opetussuunnitelman tuntemusta. Mäki ja Niinistö-Sivuranta (2014) korostavat Osataan! -hankkeessa saatujen kokemusten perusteella sitä, että perustana opinnollistamiselle on oltava koko opettajayhteisön yhteinen ymmärrys opetussuunnitelman mahdollisuuksista tunnistaa ja tunnustaa työssä hankittua osaamista. Opinnollistaminen vaatii opettajalta myös kykyä hahmottaa ja toteuttaa erilaisia pedagogisia ratkaisuja, kykyä eriyttää ja ohjata yksittäisiä erilaisia opiskelu- ja oppimisprosesseja samanaikaisesti sekä joustavuutta, halua heittäytyä yhteiseen oppimisprosessiin ja oppimisprosessin hallitsemattomuuden sietämistä.

Opiskelijalle opinnollistaminen tarkoittaa ennen kaikkea oppimisprosessin tavoitteiden ja rajojen selkeää määrittelyä, mutta myös opetuksen toteuttamisen tapaa ja oppimisprosessia, joka voi paljonkin poiketa totutusta. Opiskelijan tulee sietää oppimisprosessinsa aikana epävarmuutta ja pystyä siirtymään tilanteesta toiseen joustavasti. Jotta opinnollistaminen tuottaa toivottuja tuloksia oppimisprosessin monimuotoisuudesta huolimatta, on myös opiskelijan oltava tietoinen oppimiselle asetetuista tavoitteista ja kyettävä suhteuttamaan tavoitteet osaksi suurempaa kokonaisuutta sekä omien henkilökohtaisten tavoitteidensa, opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden että työelämässä tarvittavien valmiuksien, tietojen ja taitojen viitekehyksessä. Näiden lisäksi Mäki ja Niinistö-Sivuranta (2014) nostavat esille oppimisprosessin onnistumista edis-

tävinä tekijöinä opiskelijan kyvyn soveltaa teoriaa käytäntöön, kuvata osaamistaan sanallisesti suhteessa tavoitteisiin ja suunnitella, ohjata sekä arvioida omaa oppimistaan suhteessa tavoitteisiin.

Tämä oman oppimisprosessin suunnittelu, tarkkailu, toiminnan ylläpito, ohjaaminen, säätely ja arviointi vaativat oppimisen itsesäätelyä (self-regulated learning), jonka puute tuottaa lähes varmasti epäonnistuneen oppimiskokemuksen (Pintrich 2004, 388). Autenttisisa työympäristöissä tämä prosessi, jossa kognitiiviset, motivationaaliset ja ympäristön erilaiset tekijät kietoutuvat yhteen, vaatii oppijalta hyviä valmiuksia sekä oppimisen tavoitteiden määrittelyyn ja asettamiseen että oppimisen itsesäätelyn valmiuksia tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opinnollistaminen liittyy autenttisiin työn tekemisen ympäristöihin, joiden erityistapauksia ulkopuolisella rahoituksella toteutettavat TKI-projektit ovat (kuva 3). Kun opinnollistamista toteutetaan erillisellä rahoituksella toteutettavassa projektissa, on huomioitava myös projektin toteuttamisen ja rahoittajan reunaehdot opinnollistamiselle ja opiskelijoiden työn tekemiselle projektissa.



KUVA 3. TKI-toiminnan ja opinnollistaminen erilaisia toteuttamistapoja

Projektityöskentelyn toimintakulttuuri voi sinällään vaatia oppimista ja opinnollistettaessa pieniä projektin osia on varmistettava se, että oppija ymmärtää oman työnsä suhteessa koko projektiin. Oppimisprosessin alkuvaiheessa myös projektin toimintakulttuuri ja sen piirteet tulee käydä läpi aivan samalla tavoin kuin muissakin työympäristöissä, jotta oppimiselle on luotu selkeä tila.

Projektiin tutustumisen vaiheessa keskeistä on määritellä erilaiset toimijat, heidän roolinsa ja vastuunsa, projektin tausta ja siihenastiset vaiheet, projektin yhteistyötahot, toimintasuunnitelma ja tavoitteet sekä rahoituspäätös, joka osaltaan auttaa ymmärtämään niitä reunaehtoja, joiden puitteissa projektityötä tehdään.

Tutkimus-, kehitys- tai innovaatioprojekti oppimisympäristönä voi tarjota oppimiselle useita näkökulmia. Oppimisen tavoitteita voidaan tarkastella esimerkiksi soveltaen Palmerin (1998) ympäristökasvatukseen kehittämää mallia kolmesta näkökulmasta: tavoitteena on oppia TKI-toiminnassa, TKI-toiminnasta ja TKI-toimintaa varten. Ensimmäinen näkökulma painottaa sitä, että projektiympäristö tarjoaa mahdollisuuksia opiskella mihin tahansa sisällölliseen teemaan tai substanssiosaamiseen liittyvää ainesta. Yleisimmin tällaiset projektit ovat yhden koulutus- tai tieteenalan projekteja, joiden tavoitteena on viedä eteenpäin koulutusalaan läheisesti liittyviä teemoja. Toinen näkökulma korostaa sitä, että projektiympäristö on autenttinen oppimisympäristö projektiosaimiseen liittyviä taitojen ja valmiuksien oppimiselle ja kolmas näkökulma puolestaan korostaa autenttisen oppimisympäristön mahdollisuuksia asenteiden, motivaation ja intenttioiden kehittämiseksi. Palmerin mukaan oppimisen tulisi tapahtua samanaikaisesti ja yhtä vahvasti kolmella tasolla ollakseen vaikuttavaa.

Vaikuttavimmillaan nämä kolme eri tasoa tuottavat persoonallisesti merkityksellisiä oppimiskokemuksia, joita voidaan tarkastella kokemuksen sisällön, kokemuksen laadun, kokemuksen keston ja tunnekokemuksen näkökulmista (Silkelä 1999, 23–42). TKI-projektissa opinnollistaminen täyttää parhaimmillaan kokemuksellisen oppimisen lähtökohdat ja kokemusten muodostumiseen on syytä kiinnittää huomiota myös tästä personoidusta näkökulmasta. Kokemuksen sisällöt toki pyritään määrittämään suhteessa opetussuunnitelmallisiin tavoitteisiin, mutta lisäarvona voidaan saavuttaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia myös muista sisällöllisistä teemoista. Kokemukseen laatuun ja tunnekokemuksiin vaikuttaa ennen kaikkea oppimisprosessin ohjauksen onnistuneisuus, ja siksi opettajan ja projektihenkilön vuorovaikutus ja merkitysneuvottelun onnistuneisuus ovat ratkaisevia tekijöitä pyrittäessä kokemuksen laadun varmistamiseen. Kokemuksen keston osalta tulee varmistaa se, että oppimisprosessin kesto suhteutuu realistisesti projektin kokonaisuuteen ja on tarpeeksi ehyt ja pitkä oppimisen tavoitteiden näkökulmasta.

Opinnollistamisen pedagogiikka ja oppimisen ohjaaminen

Oppimisprosessi TKI-projektissa on erittäin monimuotoinen ja vaatii sekä opettajalta että TKI-projektin työelämäohjaajalta vahvoja pedagogisia valmiuksia. Tavoitteiden tulee olla tiedostettuja ja oppimisprosessin ohjauksen ja kohdentumisen hyvin suunniteltua. Tarkoituksenmukaisen ja tehokkaan oppimisprosessin saavuttamiseksi monimuotoisuus on tiedostettava ja otettava suunnittelussa huomioon. Suunnittelu on mahdollista rakentaa kokonaisvaltaisesti esimerkiksi Poikelan ja Järvisen (2007) mallin pohjalle. Mallissa työssä oppimista on jäsennetty neljän erilaisen prosessin ja neljän eritasoisen kontekstin kautta (taulukko 1). Lähtökohtaisesti mallissa oletetaan, että työssä oppiminen sisältää sosiaalisia, reflektiivisiä, kognitiivisia ja operationaalisia prosesseja, jotka näyttäytyvät eri tavoin eri toimijatasoilla.

TAULUKKO 1. Työssä oppimisen kontekstit ja prosessit (Poikela & Järvinen 2007)

TYÖSSÄ OPPIMINEN	YKSILÖN TYÖN KONTEKSTI	YHTEISEN TYÖN KONTEKSTI	ORGANISAA-TION TYÖN KONTEKSTI	OSAAMISEN JOHTAMINEN
Sosiaaliset prosessit	Konkreettinen kokemus	Kokemuksen vaihto	Intuition muodostus	Osallistava johtaminen
Reflektiiviset prosessit	Reflektiivinen havainnointi	Kollektiivinen reflektointi	Intuition tulkinta	Oppimisen johtaminen
Kognitiiviset prosessit	Abstrakti käsitteellistämisen	Käsitteellisen tiedon organisointi	Tulkitun tiedon integrointi	Tiedon johtaminen
Operationaaliset prosessit	Aktiivinen kokeilu/toiminta	Tekemällä/toimimalla oppiminen	Tiedon institutionalisointi	Suorituksen johtaminen

Sosiaaliset kokemukset ja niihin liittyvät tunteet ovat yksi tärkein tekijä merkityksellisten oppimiskokemusten rakentumisessa (Kaaresvirta 2004, 138–147). TKI-projektissa sosiaaliset prosessit muodostuvat opiskelijan, projektihenkilöstön ja ohjaavan opettajan välille, mutta myös TKI-projektin eri sidosryhmien edustajien ja opiskelijan välille. Sosiaaliset prosessit näyttäytyvät opiskelijalle yksilöllisinä kokemuksina, joiden muuttaminen merkitykselliseksi oppimiskokemuksiksi vaatii ohjauskeskusteluja. Myös yhteisön tasolla tarvitaan aikaa ja tilaa yhteiselle keskustelulle ja kokemusten jakamiselle, mikä oppimistilanteessa tulisi suhteuttaa aiemmin selkeästi määriteltyihin tavoitteisiin. TKI-projektin kokonaisuuden kannalta sosiaaliset prosessit näyttäytyvät erilaisten intuitioiden muodostumisessa, hiljaisessa tiedossa ja sen välittymisessä TKI-projektin eri toimijoiden kesken. Oppimisprosessin ohjauksen ja TKI-projektin eri toimijoiden osaamisen johtamisen kannalta sosiaaliset prosessit luovat tarpeen osallistaville ohjauskeskusteluille, joissa huomioidaan toimijoiden vuorovaikutuksessa rakentuneet kokemukset.

Poikela on tutkimuksissaan rakentanut kokemuksellisen oppimisen teoriaa useiden kansainvälisten tutkimusten pohjalle ja hänen mukaansa kokemuksellisen oppimisen keskeisin vaatimus on reflektio ja siihen liittyvät itsearvioinnin taidot (Poikela 2004, 21–22). Opiskelija tekee koko ajan havaintoja TKI-projektin toiminnasta ja etenemisestä, mutta ohjaajan on toimittava aktiivisesta oppimisen johtajana ja varmistettava ohjauksellisesti, että nämä havainnot tulevat myös reflektoiduiksi ja sitä kautta suhteutetuiksi oppimisprosessiin. Keskeistä on varmistaa, että opiskelijalla on itsereflektoinnin taitoja, joita hänelle myös annetaan mahdollisuus käyttää. Kollektiivinen reflektointi avaa uusia näkökulmia TKI-projektin toimintaan ja auttaa suhteuttamaan opiskelijan omaa reflektointia kokonaisuuteen ja johtaa parhaimmillaan TKI-toimintaorganisaatiossa muodostuvien intuitioiden ja hiljaisen tiedon tulkintaan ja ymmärtämiseen.

Kognitiiviset prosessit liittyvät sekä TKI-toiminnassa, -toiminnasta että -toimintaa varten opiskeltavien ajattelun taitojen ja valmiuksien, mutta myös käsitteiden omaksumiseen. Opiskelijan oppimisprosessiin kuuluu korkeakoulutuksessa lähes aina jonkinlainen abstraktien toimintojen tai käsitteiden ymmärtäminen ja käsitteellistäminen. TKI-projekteissa keskeisimmät oppimisen kohteena olevat käsitteet nousevat joko projektin sisällöistä tai yleisestä projektiosaamisesta. Yhteisön tasolla käsitteisiin liittyvä tieto tulee olla organisoitua, yhteisesti määriteltyä ja hierarkkisesti tai muulla tavoin jäsenneiltyä, jotta kokonaisuuden hahmottaminen on mahdollista suhteessa yksittäisiin oppimisprosessin tavoitteisiin. Tässä tiedon johtamisessa oppimisprosessin ohjaajalla on merkittävä rooli. On myös huomattava, että ilman yhteisöllisesti organisoitua käsitteellistä tietoa TKI-toimijakentän tulkitseman tiedon integrointi oppimisprosessiin ei ole mahdollista.

TKI-projektissa oppiminen perustuu toiminnallisuuteen. Nämä toiminnalliset prosessit toimivat alustana sosiaalisille, reflektiivisille ja kognitiivisille prosesseille. Oppimisprosessin ohjaajan tehtäviin kuuluu siksi myös selkeät toiminnalliset tehtäväksi annet, joihin oppimisprosessin tavoitteet suhteutuvat. Näin toiminnalliset prosessit suunnitellaan jo ennen oppimisprosessin alkua tukemaan vahvojen ja merkityksellisten oppimiskokemusten syntyä eri näkökulmista.

On huomattava, että opinnollistamisella TKI-projektissa tuskin koskaan voidaan yhdellä kertaa vastata kaikkiin Poikelan ja Järvisen (2007) mallin eri ulottuvuuksista nouseviin tavoitteisiin. Tässä artikkelissa esitettynä mallin tarkoitus onkin pikemmin jäsentää kokonaisuutta oppimisprosessin suunnittelun pohjaksi ja auttaa ohjaajaa tekemään tietoisia ja perusteltuja valintoja erilaisten painopisteiden välillä. Erilaisissa opinnollistamisprojekteissa voidaan sitten tietoisesti painottaa erilaisia ulottuvuuksia ja näin rakentaa opintojen aikana työssä oppimisen valmiuksia myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Opinnollistamisen organisointi

Opinnollistamiseen TKI-toiminnassa liittyy opetussuunnitelmallisia ja rakenteellisia, opetuksen organisointiin ja aikataulutukseen liittyviä sekä henkilöstön osaamiseen liittyviä haasteita, jotka ovat tuttuja sekä projektihenkilöstölle että projekteissa mukana olleille opettajille. Myönteisen rahoituspäätöksen jälkeen projektin toiminta yleensä aktivoituu odotteluvaiheen jälkeen, ja siinä vaiheessa täsmennetään myös opetuksellinen yhteistyö ja aktivoidaan opinnollistamisen suunnittelu. Parhaimmillaan opinnollistamisen suunnitelmat on toki tehty jo projektin suunnitteluvaiheessa, mutta myönteisen rahoituspäätöksen myötä projektin tavoitteet tulee suhteuttaa yksityiskohtaisesti opetussuunnitelman tavoitteisiin ja opetuksen toteuttamisen suunnitelmiin.

Opetussuunnitelmalähtöisiä opinnollistamisen organisoinnin tapoja ovat esimerkiksi moduulin tai opintojaksojen kokonaisuuden tai osan suorittaminen projektissa tai opetussuunnitelmaan sisällytetyssä vapaasti valittavassa osiossa. Tällöin opinnollistamisen tavoitteet voivat kohdistua erityisesti TKI-toiminnassa opittavaan substanssiosaamiseen. Aikaväli hakemuksen jättämisestä ja projektin suunnitellusta aloittamisesta projektin oikeaan aloittamiseen ei kuitenkaan aina mahdollista suunnitelmien toteuttamista, varsinkin, jos opetus etenee vuosittaisen opetussuunnitelman syklisen toteuttamisen mukaisesti. Voi olla, ettei projektille keskeisen substanssialueen opintojaksoa opeteta kuin kerran vuodessa, jolloin opinnollistaminen sisällöllisin perustein on lähes mahdotonta. Tämän vuoksi opetussuunnitelmiin onkin hyvä rakentaa esimerkiksi erilaisia joustavia opintojaksoja tai niiden osia, joiden tavoitteena ei välttämättä ole tarkka substanssiosaamisen kohdentuminen, vaan oppimisen tavoitteena on pikemminkin oppiminen TKI-toiminnasta ja toimintaa varten.

Ammattikorkeakouluissa on viime vuosina otettu käyttöön hyvinkin pitkälle vietyjä opetussuunnitelman rakenteellisia ratkaisuja, joissa opetussuunnitelmassa on määritelty vain perusosaaminen, jonka ympärille opiskelija rakentaa laajasti osaamistaan omista lähtökohdistaan. Tällaiset ratkaisut mahdollistavat selkeästi työelämäpedagogiikan ja erityisesti TKI-projekteihin sidotun opetuksen toteuttamisen. Toimintakulttuurisesti tämä vaatii erityisesti sen hyväksymisen, etteivät kaikki opiskelijat suorita tutkintoonsa lähimainkaan samoja opintoja. Toisille aloille tämä sopii paremmin kuin toisille. Perusteita yleisten työelämävalmiuksien yhä laajamittaisemmalle oppimiselle on saatu viimeisimmäksi esimerkiksi OECD:n 24 maassa toteutetussa PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) -tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan tietyt yleiset työelämävalmiudet ja avaintaidot ovat merkityksellisempiä työelämässä menestymiselle kuin yksittäiset sisällölliset kompetenssit (OECD 2013). Eri aloille on laadittu ja työstetään edelleen yleisiä ja substanssiosaamista jäsentäviä osaamiskarttoja, jotka osaltaan voivat toimia keskustelun jäsentäjinä myös suhteutettaessa opetussuunnitelman tavoitteita TKI-projekteihin.

Opiskelijälähtöisiä opinnollistamisen organisoinnin tapoja ovat ennen kaikkea pedagogiset monimuotoratkaisut, joissa yksittäisen opiskelijan oppimisprosessi voi koostua erilaisista opetuksen ja opiskelun muodoista. Esimerkiksi osa ryhmästä voi opiskella opintojakson teoreettiset osiot yhtenäisesti ja jakaantua erillisiin soveltamisosioihin mahdollisuuksien mukaan – osa TKI-projekteihin ja osa muihin työelämälähtöisiin kehittämistehtäviin. Se, miten oppimisen ohjaus toteutetaan samanaikaisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, riippuu paljon opettajan osaamisesta soveltaa esimerkiksi verkkopedagogisia tai vaikkapa vertaisohjauksellisia menetelmiä (ks. tarkemmin esimerkiksi Ojanen 2009). Ammatillisen koulutuksen puolella työpaikkaohjaajan osaamista on jäsennetty osaamiskartalla (Hätönen 2013), jonka ulottuvuudet ovat sovellettavissa myös korkea-asteen työelämälähtöisessä opiskelussa.

Keskeistä opiskelijälähtöisen opinnollistamisen kannalta on osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sujuvat käytännöt. Lähtökohtana tulisi olla se, että opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus oppia TKI-toiminnassa ja -toiminnasta aina, kun se toteutettavan TKI-projektin kannalta on mahdollista, vaikka siihen soveltuvaa opintojaksoa ei olisikaan juuri silloin tarjolla. Käytännössä tämä vaatii myös projektipäälliköltä opetussuunnitelmien tuntemusta ja toisaalta opettajalta pedagogista asiantuntijuutta sekä tunnistaa projektin erilaisia mahdollisuuksia oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi että osaamista tarjota monimuotoisia oppimispolkuja.

Varsin yleinen ongelma liittyykin siihen, että TKI-toiminta ja opetus ovat eriytyneet liian kauaksi toisistaan. Tällöin opettajat eivät välttämättä edes tiedä eri projektien tavoitteita, tarkoitusta tai etenemisen vaihetta, eivätkä siten pysty arvioimaan opinnollistamisen mahdollisuuksia käytännössä. Toisaalta usein määräaikaisissa työsuhteissa olevan projektihenkilöstön ensisijaisena tavoitteena on projektin tavoitteiden toteuttaminen eikä siihen koeta kuuluvan perehtymistä koulutukseen, sen tavoitteisiin tai aikatauluihin. Ellei toteuttamissuunnitelmaan ole kirjattu alustavia opinnollistamissuunnitelmia, ei projektiin mahdollisesti koulutusorganisaation ulkopuolelta tuleva työntekijä edes tiedä tällaisesta vaatimuksesta, puhumattakaan, että hän osaisi sellaista lähteä toteuttamaan.

Opinnollistamisen johtamisen näkökulmasta onkin tärkeää, että johtamis- ja organisaatiojärjestelmässä on sisäänkirjoitettu erilaisille toimijoille yhteisiä kohtaamisen paikkoja. Näissä autenttisissa tai virtuaalisissa kohtaamispaikoissa koulutuksen ja TKI-toimijoiden on luontevaa saada tietoa, jakaa näkemyksiä ja käydä merkitysneuvotteluja sekä ylipäätään TKI-toiminnasta ja sen yhteyksistä koulutukseen ja sen kehittämiseen että konkreettisista toimenpiteistä TKI-projektien suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointivaiheissa. Mikäli kohtaamispaikat ovat virtuaalisia, on syytä varmistaa se, että niiden käyttämiseen on jokin motiivi ja syy. Pelkkä kiinnostus TKI-toimintaa kohtaan johtaa vain harvoin systemaatt-

tiseen osallistumiseen arjen kiireen keskellä. Koulutuksen ja TKI-toiminnan integraatio ulottuu systemaattisesti myös verkkopedagogisten ympäristöjen, tietojärjestelmien, virtuaalisten ympäristöjen ja sisäisten verkkojen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Kahden erilaisen toimijaryhmän kohtaamiseen on useita erilaisia mahdollisuuksia. Nämä kohtaamiset voivat olla esimerkiksi koulutusohjelmien tiimipalavereja, koulutusala- tai laitoskokouksia, painoalojen, osaamiskeskittymien ja klustereiden tapaamisia tai erilaisten kehittämisteemojen ympärille rakentuvia foorumeita. Näiden yhteistapaamisten vahvuus on tiedon siirtäminen laajasti ja laajalle kuulijakunnalle, mutta heikkoutena se, ettei näiden foorumeiden toimilla vielä ole varmuutta koulutuksen ja TKI-toiminnan aidosta integraatiosta ja yksittäisten toimijoiden sitoutumisesta siihen. Tosiasia kun on se, että kaikki opettajat eivät ole kiinnostuneita tai heillä ei ole riittävä osaamista TKI-toimintaan, kun taas osa opettajista kokee tämän luonnolliseksi osaksi omaa työtään (Mäki 2012).

Yksilötasolla kohtaamisen mahdollistavat esimerkiksi perusasteella koko ajan yleistyvät kokeilut samanaikais-, tiimi- tai pariopettajuudesta (esimerkiksi valtakunnallinen KELPO-hanke). Tällöin opettaja ja TKI-toimija muodostavat työparin, joka vastaa yhteisesti sekä TKI-projektin että opetuksen toteuttamisesta. Ahtiaisen (2010) mukaan tiimiopettajuuden on työmuotona todettu olevan haasteellisin ja kokemusta vaativin samanaikaisopetuksen tapa, joka toisaalta rikastaa ja monipuolistaa opetusta valtavasti. Sujuvan yhteistyön varmistamiseksi tiimiopettajien on täytynyt käydä läpi arvo- ja tavoitekeskustelut (nk. merkitysneuvottelut), jotka ovat johtaneet yhteiseen ymmärrykseen ja näyttäytyvät yhtenäisyytenä, yhtenäisenä linjana ja yhteisöllisyytenä. Tiimiopettajuuden on todettu mahdollistavan myös yksittäisen opettajan toteuttamaa opetusta paremmin yksilöllisten oppimisedellytysten ja -tavoitteiden sekä hyvinvoinnin tukeminen. Kuitenkin myös tiimiopettajuudessa on muistettava huomioida se, miten tämän työparin vuorovaikutuksen tulokset saadaan siirtämään myös organisaation muiden toimijoiden tiedoksi.

Perinteisesti yksittäiset opettajat ovat olleet välillä mukana TKI-projektien suunnittelu-, toteutus- tai arviointivaiheissa ja välillä taas opetustehtävissä. Hyötynä tässä on yksilön näkökulmasta saumaton tiedon siirtymä TKI-toiminnasta opetukseen ja päinvastoin, mutta heikkouksina sirpaleinen työnkuva ja tiedon siirtymättömyys organisaation tasolla. Koulutuksen kehittämisen näkökulmasta yksittäisten opettajien intoon ja motivaatioon perustuva TKI-toiminta on voinut helposti johtaa siihen, että koulutuksen TKI-toimintaan nojautuva kehittyminen on perustunut sinällään ansiokkaiseen, mutta yksittäisiin TKI-projekteihin. Tämän välttämiseksi koulutuksen ja TKI-toiminnan yhteinen strateginen suunnittelu on välttämätöntä ja koko henkilöstön yhteinen asia.

Keskeinen keskustelu opinnollistamisen organisoinnista liittyy myös koulutuksen ja TKI-toiminnan integrointiin, sen arvostukseen ja sitä kautta käytännössä sille varattavaan resurssiin. Käytännössä TKI-henkilöstön työnkuvaan tulee selkeästi määrittää myös koulutuksellinen yhteistyö, jonka toteutumista myös seurataan. Opetushenkilöstön toimintakulttuurissa puolestaan kannustetaan, edellytetään ja seurataan osallistumista TKI-toimintaan ja siihen liittyvään kehittämistyöhön. Koska kyseessä on vielä aika monelle uusi ja opettelua vaativa toimintakulttuuri, tulee työtehtäviä määriteltäessä selkeästi ja tiedostetusti sopia se, miten koulutuksen ja TKI-toiminnan integrointiin varataan aikaa ja miten sen toteuttaminen huomioidaan ajankäytöllisesti. Myös osaamisen tuki ja kehittämismahdollisuudet tulee varmistaa niille, jotka haluavat täydentää omaa ammatillista osaamistaan.

Opinnollistaminen TKI-projekteissa vaatii koulutusorganisaatiolta uudenlaista ajattelua TKI-projektista moniulotteisena oppimisympäristönä, valmiutta keskusteluun opettajan ja opiskelijan rooleista ja suhteesta muihin oppimisprosessin toimijoihin, siirtymää opetuksesta oppimisprosessin ohjaukseen sekä toiminnan organisoinnin ja rakenteiden kehittämistä koulutuksen ja TKI-toiminnan aidon integraation varmistamiseksi. Viime vuosina tehdyn oppimisen tutkimuksen mukaan merkityksellisimmät oppimiskokemukset ja pohja elinikäisen oppimisen tavoitteiden saavuttamiselle luodaan nimenomaan autenttisissa oppimisympäristöissä, joissa samalla harjoitetaan yleisiä työelämävalmiuksia ja opitaan kehittämisosaamisen lähtökohdat. Toimintakulttuurien muutos on hidasta, mutta pienin askelin saavutetaan suuretkin tavoitteet.

Lähteet

Abtiainen, Raisa 2010. Reformin implementaatio. Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo – kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201006162059>. Luettu 20.5.2014.

Haring, Minna 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 93. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Hätönen, Heljä 2013. Työpaikkaohjaajan osaamiskartta. Educa-Instituutti. http://www.oph.fi/download/146332_Tyopaikkaohjaajan_osaamiskartta.pdf Luettu 20.5.2014.

Kaaresvirta, P. 2004. Oppiminen työelämäprojekteissa: ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium 70. Oulu: Oulu University Press.

Mäki, Kimmo & Niinistö-Sivuranta, Susanna 2014. Työn opinnollistamisen neuvottelutulkintojen kenttä. Oivalluksia Duunarineuvotteluista. Journal of Finnish Universities of

Applied Sciences 1/2014. <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1551/1475>. Luettu 20.5.2014

Mäki, Kimmo 2012. *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit: työkuulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in business and economics; 1457-1986 ;109.

OECD 2013. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>. Luettu 20.5.2014.

Ojanen, Sinikka 2009. *Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittyä*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy.

Palmer, Joy 1998. *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. London: Routledge, New York.

Pea, Roy 1993. *Learning scientific concepts through material and social activities: Conversational analysis meets conceptual change*. *Educational Psychologist* 28 (3). 265–277.

Pintrich, Paul 2004. *A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students*. *Educational Psychology Review* 16 (4). 385–398.

Poikela, Esa & Järvinen, Annikki 2007. *Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa*. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. WSOY. 178–197.

Poikela, Esa 2004. *Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen perusteita – tieto, oppiminen ja osaaminen*. Teoksessa Minna Issakainen, Reino Kaislasuo, Terttu Kiviranta, Veli-Matti Lamppu, Pirjo Malin, Esa Poikela, Marjut Silvennoinen. *Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa*. Hakapaino Oy, Helsinki. 13–32.

Sikkelä, Raimo 1999. *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52. Joensuu: Joensuu yliopistopaino.



PALUU TULEVAISUUTEEN - OPPIMINEN OSANA ELÄMÄÄ

EEVA KUOPPALA

Mennyt maailma

”Tämän päivän työelämän taidot ovat aika pitkälti sosiaalisia taitoja, yhdessä tekemisen taitoja ja verkostoitumisen taitoja” - Ari Pokka, Maailman rehtorijärjestön puheenjohtaja (Yle Uutiset, 4.10.13)

Näin perustelee maailman rehtorijärjestön puheenjohtaja näkemyksiään siitä, että koulussa tulisi opettaa enemmän taitoja kuin tietoja. Koulutuksen ja opiskelijoiden elämismaailman välisen suhteen on jo pitkään tiedetty olevan ongelmallinen (esim. Engeström ym. 1984; Miettinen 1990; Ziehe 1982). Useiden tutkimusten mukaan koulutuksen suurimmat haasteet kumpuavat historiasta (Robinson 2010; Lonka 2012). Tämän päivän yhteiskunta vaatii aivan päinvastaisia taitoja kuin teollisen ajan yhteiskunta. Kysytyjä ominaisuuksia ovat tiedon luominen, yhteistyökyky ja innovatiivisuus. (Kuoppala 2013.)

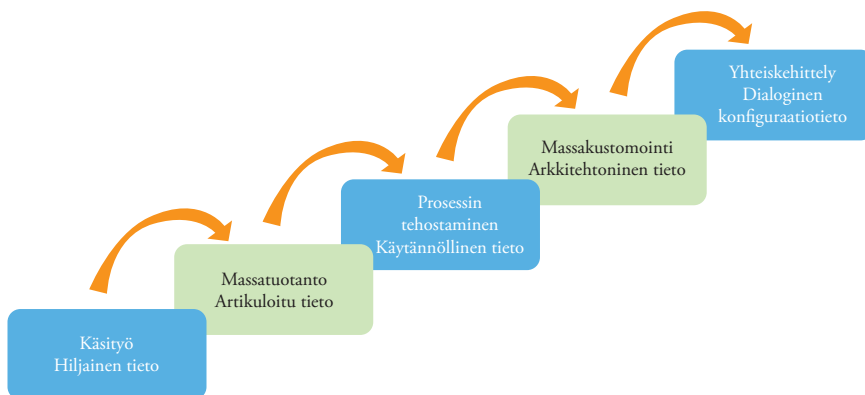
Ammattikorkeakoulukentässä tähän haasteeseen on pyritty vastaamaan erilaisien pedagogisten ratkaisujen kautta. Uudentyyppiseen oppimiseen tähtäviä malleja ovat mm. innovaatiopedagogiikka (Kettunen 2011), Learning by Developing (Raij 2007) ja työelämälähtöinen pedagogiikka (mm. Kuoppala 2012). Näiden lähestymistapojen teoreettiset taustat löytyvät pragmatismista (Dewey 1925), kokemuksellisesta oppimisesta (Dreyfus & Dreyfus 1986), toiminnan teoriasta (Engeström 1987), tutkivasta oppimisesta (Hakkarainen ym. 1999) sekä konnektivismista (Siemens 2005, Kettunen 2011, 57). Myös yrittäjäyyskasvatus (esim. Gibb 2005) noudattaa pedagogisesti ajattelen hyvin samantyyppisiä peruseriaatteita. Yhteistä näille lähestymistavoille on oppimisen näkeminen yhteisöllisenä toimintana, siinä hyödynnetään aitoja caseja, se tapahtuu

dialogissa opettajien, opiskelijoiden ja työelämän kesken ja siinä pyritään tiedon toistamisen sijaan tiedon soveltamiseen ja kehittämiseen.

Haetaan hyviä tyyppejä

Yhä useammat työnantajat etsivät nykyään joukkoihinsa ns. hyviä tyyppejä. Enää ei riitä, että työntekijä hallitsee tehtävänsä sisällöllisesti. Sisällöllisen osaamisen lisäksi mm. sosiaalisilla taidoilla on yhä enemmän merkitystä. Työntekijän on pystyttävä toimimaan osana tiimiä, kyettävä ideoimaan ja jatkokehittämään ideoita sekä tuomaan asioita selkeästi esille. Työntekijöiden odotetaan täydentävän organisaatiota osaamisensa lisäksi myös oman persoonansa kautta. Näin ollen mm. vuorovaikutustaidot ovat useissa yhteyksissä nostettu merkittävimpien työelämäkompetenssien joukkoon.

Hakkarainen ym. (2004, 4) ovat listanneet halutun työntekijän ominaisuuksiksi hyvät tietotekniset taidot, kyvyn toimia itsenäisesti, kyvyn kehittyä ja kehittää uusia menetelmiä vastata haasteisiin. Muun muassa innovaatiotutkimusten valossa listaan tulee lisätä hyvät sosiaaliset ja viestintätaidot, luovuus ja kyky oppia (Kuoppala 2013). Myös Schugk (2013) painottaa viestintä- ja tunnetaitoja sekä kykyä suunnitella, johtaa ja motivoida itseään. Näiden lisäksi yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta painottuvat kyky nähdä mahdollisuuksia ja uskallusta tarttua niihin (Koiranen 2013).



KUVA 4. Työn kehityksen vaiheet ja niihin liittyvä tieto (Engeström 2004, 12; mukaellen Victor & Boynton 1998, 6, 233)

Työelämä on muuttunut merkittävästi viime vuosikymmenten aikana. Victor ja Boynton (1998, 6, 233) ovat havainnollistaneet työn kehityksessä viisi eri vaihetta: käsityö, massatuotanto, prosessin tehostaminen, massakustomointi ja yhteiskehittely (kuva 4). Engeström (2004, 12) on täydentänyt mallia linkittämällä siihen kullekin vaiheelle ominaisen tiedon ja siihen liittyvän oppimisen.

Tämän päivän työelämässä eletään yhteiskehittelyn vaihetta, jolle on ominaista tuottaa muuntuvia tuotteita yhdessä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa. Yhteiskehittelyyn kuuluu mm. pitkän elinkaaren tuote tai palvelu, joka ei koskaan tule valmiiksi. Tuote tai palvelu on adaptiivinen, käyttäjän toimintaan sopeutuva, ja se vaatii jatkuvaa uudelleenkonfigurointia käyttäjän, tuottajan ja tuotteen välisenä vuoropuheluna. Yhteiskehittelyssä on yleensä kyse monen eri tuottajan valmistamasta moniaineksisesta palvelu- ja tuotekokonaisuudesta. Tästä kokonaisuudesta löytyy sekä vakiokomponentteja että räätälöitäviä osia. Kokonaisuudet vaativat useiden eri taustoja ja intressejä edustavien toimijoiden yhteistyöskentelyä. Yhteiskehittelyssä luodaan mukautuvia käyttäjälähtöisiä tuotteita ja palveluita. Tämä taas edellyttää pitkäaikaisia suhteita eri toimijoiden välillä, aktiivisia verkostoja sekä kaikkien osapuolten oppimista. (Engeström 2004; 2007.) Menetelmällisesti esim. Living Lab -toimintamallissa pyritään toteuttamaan yhteiskehittelyä (esim. Heikkanen & Österberg 2012).

Yhteiskehittely linkittyy vahvasti innovaatiotoimintaan ja oppimiseen. Molemmat ovat käsitteitä, jotka painottuvat yhä enemmän tämän päivän keskusteluissa työelämästä. Niin organisaatioiden kuin yksilöidenkin tulisi olla innovatiivisia ja oppivia. Jotta pystytään ymmärtämään, mitä nämä vaatimukset meiltä yksilöiltä ja koulutukselta edellyttävät, on tarkasteltava mitä käsitteillä itse asiassa tarkoitetaan. Innovaatio määritellään usein ideana, käytäntönä tai tuotteena, joka on jollakin tavalla uusi ja tuottaa taloudellista hyötyä ja kilpailuetua (Suomen innovaatiostrategia 2008). Pedagogisessa kontekstissa painottuu innovaatiotoiminnan prosessiluonteisuus. Innovaatio ymmärretään tässä tapauksessa prosessina, jossa jatkuvan kehittämisen kautta päästään uusiin ideoihin, tietoon tai käytänteihin joita voidaan soveltaa työelämään (Kairisto-Mertanen ym. 2012, 71). Toisin sanoen innovaatioissa on kyse toimivien ratkaisujen ja uusien lähestymistapojen löytämisestä (Rehn, 2011).

Luovuus ja innovatiivisuus ovat lähekkäisiä käsitteitä, joita käytetään usein virheellisesti synonyymeinä. Luovuus on oleellinen osa innovatiivisuutta, mutta se ei yksistään riitä. Innovatiivisuus vaatii myös kykyä toteuttaa ideoista parhaat. (Rehn 2011.) Näitä ominaisuuksia ja valmiuksia meidän tulisi koulutuksen kautta pystyä opiskelijoillemme tarjoamaan. On ilmeistä, että pelkästään luokkahuoneessa opettajaohjoisesti työskennellen tähän tavoitteeseen on mahdotonta päästä. Tämän vuoksi samoin kuin muidenkin organisaatioiden, myös

koulutusorganisaatioiden on tarkasteltava toimintamallejaan uudelleen (Kerosuo ym. 2010, 111). Edellä mainittujen työelämän vaatimusten valossa ongelmallisena ei näyttäydy niinkään se, mitä opetetaan vaan miten opetetaan.

Yksin puurtamisesta yhteiskehittelyyn

Yhteisöjen merkitys oppimisessa on painottunut useissa tutkimuksissa (Pereira-Queroll 2011; Engeström & Kerosuo 2007; Toiviainen 2003). Hakkarainen (2010) on verrannut ihmismielen toimintaa langattomaan verkkoon, jossa ainoastaan osa tiedon prosessoinnista tapahtuu yksilön mielessä. Hän toteaa, että nämä heterogeeniset verkostot laajentavat älyllisiä resurssejamme (verkottunut älykkyys). Tästä näkökulmasta käsin oppiminen on määritelty prosessina, jossa yksilö tulee osaksi kulttuuri-historiallisesti kehittyntä kollektiivista verkostoa. Hakkarainen ym. (2004) määrittävät oppimisen tutkimusprosessina, jonka tavoite on progressiivisesti laajentaa yksilön tietoja ja taitoja nojaten aikaisempiin kokemuksiin ja tietoon. Tyypillistä tämän tyyppiselle tiedon luomiselle on, että se tapahtuu innovatiivisissa yhteisöissä ennemmin kuin yksilön päässä.

Koulutuksellisesti meidän tulisi siis siirtyä yksilökeskeisyydestä tukemaan oppivia verkostoja, joissa yksilöt oppivat osana yhteisöä. Innovatiivisuus ja oppiminen ovat kiistatta tämän päivän mantroja, mutta kuten Belpaire (2012) toteaa, useimmat eurooppalaiset strategiat perustuvat yhä tietoyhteiskunnan vaatimuksille, ei siis innovaatio- tai oppivan yhteiskunnan vaatimuksille. Belpairen mukaan esim. kiinalaiset puhuvat jo oppivasta yhteiskunnasta. Näkemykset oppivasta yhteiskunnasta ovat erityisen kiinnostavia koulutusorganisaatioiden näkökulmasta. Jo perustehtäviensä puolesta (opetus, TKI ja aluekehitys) ammatikorkeakoulujen tulisi olla eturintamassa tämän tyyppisen oppimisen kehittämisessä.

Millaista toimintakulttuurin muutosta oppivien yhteisöjen luominen edellyttää ja mitä etuja niiden saavuttaminen eri osapuolille tuottaa? Oppilaitosten ja alueellisten toimijoiden yhteistyö on pitkälti rakentunut hyvin rajattujen toimintakenttien toteuttamiseen ja harjoitteluihin. Vastataksemme edellä kuvattuihin työelämän vaatimuksiin meidän tulisi kuitenkin haastaa itsemme ottamaan seuraava askel. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että niin opettajien, opiskelijoiden, oppilaitosten henkilökunnan kuin työelämäneustajienkin tulisi tarkastella toimintatapojaan uudella tavalla. Koulutuksellisesti meidän tulisi luoda kokonaisuuksia, joissa eri alojen toimijoiden välinen yhteistyö mahdollistuu entistä paremmin. Näissä ns. oppivissa yhteisöissä korostuu oppijoiden rooli aktiivisena toimijana, ei passiivisena tiedon vastaanottajana. Oppijoina ei nähdä enää pelkästään opiskelijat, vaan yhtäläillä opettajat ja työelämäneustajat. Hanketoiminta tarjoaa luontevasti foorumeita yhteiskehittelylle. Hanke-

toiminnan ja opetuksen tiiviimpi kytkeytyminen toisiinsa hyödyttää sekä opetusta että aluekehitystä. Opiskelijoille oppimiskulttuurin muutos tarjoaa verkostoja, työelämätaitojen kehittymistä sekä työelämälle ominaisen toimintakulttuurin oppimista. Vaikka oppimisen tulisi painottua yhä enemmän toimintaan aitojen toimeksiantojen kautta, se ei tarkoita kuitenkaan teoreettisen tiedon hylkäämistä, pikemminkin päinvastoin. Tämän tyyppisessä oppimisessä on kyse nimenomaan teorian välittömästä soveltamisesta, ilmiöiden ymmärtämisestä ja kehittämisestä sekä teorian että käytännön kokemuksen kautta.

Opettajien työn on mainittu olevan yksi yksinäisimmistä työtehtävistä. Työelämälähtöisen oppimisen kulmakivenä oleva yhteisöllinen toimintakulttuuri tarjoaa myös opettajille ja projektihenkilöstölle uusia näkökulmia, ja mahdollisesti myös lisää mielekkyyttä työhön. Työelämäedustajien näkökulmasta taas kiinteämpi yhteys koulutukseen tarjoaa tuotekehitystä ns. rikastavissa yhteisöissä ja oman ammatillisen osaamisen kehittymistä esim. kytkemällä oman yrityksen casen kehittäminen täydennyskoulutukseen avoimen ammattikorkeakoulutarjonnan kautta.

Aitojen toimeksiantojen ja projektien kautta oppiminen kytkeytyy niin sanotusti elämään. Tämä taas osaltaan auttaa hahmottamaan asioita oikeissa konteksteissaan ja sitä kautta lisää myös motivaatiota oppimiseen. Toiminnan teoria linkittää motivaation vahvasti kohteen käsitteen. Teorian mukaan toiminnan kohde on aina motivaation ja oppimisen keskeinen tekijä (Leontjev 1978; Engeström 1987; Kaptelinin 2005; Engeström & Sannino 2010). Kun haluamme motivoida ihmisiä toimintaan, tulee meidän pystyä löytämään yhteisiä kohteita. Näiden yhteisten kohteiden löytäminen on ratkaiseva tekijä koulutusorganisaatioiden ja työelämän välisessä yhteistyössä. Kohteiden löytyminen tapahtuu yleensä neuvottelun kautta. Toiminnan kohteen tulee olla kaikille osapuolille aidosti hyötyjä tuottavia, vain sitä kautta voimme edellyttää eri osapuolten sitoutumista yhteiseen toimintaan ja tuottaa jotain uutta, jota kukaan työskentelyyn osallistujista ei olisi yksin pystynyt tuottamaan.

Innovatiivinen oppiminen osana elämää

Mikään ei ole niin pysyvää kuin muutos. Tämä usein kuultu toteamus asettaa jatkuvasti uusia haasteita myös koulutukselle. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen haasteiksi on mainittu mm. ulkopuolisen rahoituksen merkittävyyskasvu, odotukset osallistua innovaatiojärjestelmien kehittämiseen ja innovaatiotoimintaan sekä yrittäjyyden edistäminen. Kysymys on siitä, miten tulla kumppaniksi ja toimia dynaamisissa innovaatioverkostoissa sekä miten yhdistellä eri lähteistä tulevaa tietoa ja yhteiskehittää sitä eri organisaatioiden kanssa. Innovaatiotoiminnassa painotetaan usein kahdenlaista prosessia. Innovaatio-

prosessi voi olla kohde orientoitunut, jossa lopputulos on tiedossa tai avoimen lopputuloksen prosessi, jossa tyypillisesti etsitään uusia toimintatapoja ja tuotteita. Korkeakoulujen tulisi olla toimijoina molempien tyypillisissä prosesseissa ja verkostoissa. Niiden tulisi myös pystyä tukemaan muita innovaatiotoiminnassa, ei pelkästään innovoimaan itse. (Laine ym. 2008; Lester & Piore 2004.)

Yhteiskunta edellyttää meiltä yhä enemmän taitoja, joiden oppiminen tapahtuu työskennellen erilaisissa verkostoissa. Ammattikorkeakoulujen merkitys alueellisesti on merkittävä. Osaavan työvoiman kouluttamisen lisäksi toiminnan keskeinen osa-alue on aluekehitys. Merkittäviltä osin sitä toteutetaan hanketoiminnan kautta. Vastataksemme entistä paremmin muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin toimintajärjestelmien uudelleen tarkastelu on välttämätöntä. Miten opetusta, hanketoimintaa ja yritysyritystä saadaan nivottua entistä enemmän toisiaan hyödyntäväksi yhteiskehittelyksi? Miten synnytetään yhä enemmän innovaatio- ja oppimisympäristöjä sekä tuetaan yrittäjyyttä? Isoja kysymyksiä, joiden eteen on jo tehty paljon työtä, mutta paljon on vielä mahdollista tehdä. Toisen ja korkea-asteen oppilaitosten innovaatio-osaamista ja yhteistyötä Mikkelin alueella on kehitetty ESR-rahoitteisessa KINOS-hankkeessa (Kuoppala & Hytinkoski 2013). Hankkeen tuloksena syntyi moniammatillisten pilotoitien kautta toimintamalli innovaatiotoiminnan toteuttamiseksi jatkossa yhä tiiviimmin yhdessä. Seuraavana askeleena on painottua entistä tiiviimpään työelämäyhteistyöhön nimenomaan yhdessä kehittämisen kautta, luomalla oppivia yhteisöjä, joissa oppiminen on osa elämää.

Lähteet

Dewey, John. 1925. Experience and nature. La Salle, IL: Open Court.

Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1986). Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the age of computer. Oxford: Basil Blackwell.

Engeström, Yrjö. 1987. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.

Engeström, Yrjö. 2004. "New forms of learning un co-configuration work". Journal of Workplace Learning, 16(1/2), 11 - 21.

Engeström, Yrjö, Hakkarainen, Päivi & Hedegaard, Mariana. 1984. On the Methodological Basis of Research in Teaching and Learning. Teoksessa Mariana Hedegaard, Päivi Hakkarainen & Yrjö Engeström (toim.) Learning and teaching on a scientific basis. Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching. Aarhus: Universitet Psykologisk Institut.

Engeström, Yrjö & Kerosuo, Hannele. 2007. From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. Journal of Workplace Learning 19 (6), 336 - 342.

Engeström, Yrjö & Sannino, Annalisa. 2010. *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. *Educational Research Review*, 5, 1–24.

Gibb, Allan. 2005. *The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice? Teoksessa Paula Kyrö and Camille Carrier (toim.) The dynamics of learning of entrepreneurship in a cross-cultural university context*. *Entrepreneurs Education Series 2/2005*. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, 44–66.

Heikkinen, Sakariina & Österberg, Mari. 2012. *Living Lab ammattikorkeakoulussa*. *Ammattikorkeakoulujen neloskierre -hanke / HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu*.

Kaptelinin, Viktor. 2005. *The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker*. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 4–18.

Kairisto-Mertanen, Liisa, Räsänen, Meiju, Lehtonen, Jouko & Lappalainen, Harri. 2012. *Innovation pedagogy – learning through active multidisciplinary methods*. *Revista de Docencia Universitaria* 10(1), 67–86.

Kerosuo, Hannele, Kajamaa, Anu & Engeström, Yrjö. 2010. *Promoting Innovation and Learning through Change Laboratory: An example from Finnish Health Care*. *Central European Journal of Public Policy* 4(1), 110–131.

Kettunen, Juha. 2011. *Innovation pedagogy for Universities of Applied Sciences*. *Creative Education* 2:1, 56–62.

Kuoppala, Eeva. 2012. *Content Meets Practice in Cultural Management Education*. *ENCATC Journal of Cultural Management and Policy*, 2:1, 12–25.

Kuoppala, Eeva. 2013. *Developing educational institutions' innovation competences*. *Research Publication*. Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences. Series B: 94,

Kuoppala, Eeva & Hytinkoski, Pekka (toim.) (2013) *Hiutaleita KINOSTamassa –oppilaitosten innovaatiotoiminta*. Mikkelin ammattikorkeakoulu, julkaisusarja D: Vapaamuotoisia julkaisuja.

Laine, Kari, van der Sijde, Peter, Lähdeniemi, Matti & Tarkkanen, Jaakko (toim.) (2008) *Higher education institutions and innovation in the knowledge society*. *Arene*.

Leont'ev, Aleksei. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Lester, Richard & Piore, Michael. 2004. *Innovation – the Missing Dimension*. Harvard University Press.

Miettinen, Reijo. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.

Pereira - Querol, Marco. 2011. *Learning challenges in biogas production for sustainability. An activity theoretical study of a network from a swine industry chain.* Helsinki: University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 240.

Raij, Katariina. 2007. *Learning by developing.* Laurea Publications A58.

Rehn, Alf. 2011. *Vaaralliset ideat. Kun sopimaton ajattelu on tärkein voimavarasi.* Helsinki: Talentum.

Siemens, George. 2005. *Connectivism: A learning theory for the digital age.* *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3–10.

Suomen kansallinen innovaatiostратегия. 2008. http://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen_innovaatiostратегия_12062008.pdf [luettu 4.12.14]

Toiviainen, Hanna. 2003. *Learning across levels. Challenges of Collaboration in a Small-Firm Network.* Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.

Victor, Bart & Boynton, Andrew. 1998. *Invented here: Maximizing Your Organization's Internal Growth and Profitability.* Harvard Business School Press, Boston, MA.

Ziehe, Thomas. 1982. *Ny ungdom: om ovanliga läroprocesser.* Stockholm: Norstedts.

Painamattomat lähteet

Belpaire, Patrick. 2012. *Could mapping L&D innovations support the creation of L&D competences in the field? Key note speech at EAPRIL conference Jyväskylä, 30 November 2012.*

Koiranen, Matti. 2013. *Teaching entrepreneurship in higher education. Esitys "Bridging entrepreneurship education between Russia and Nordic countries –seminaarissa Mikkelissä 14.–16.8.2013.*

Lonka, Kirsi. 2012. *Lecture "Tulevaisuuden oppimisympäristöt", University of Helsinki. 12.10.12.*

Robinson, Ken. 2010. *RSA Animate – Changing Education Paradigms.* <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> [luettu 5.12.14]

Schugk, Jan. 2013. *Itsestä kiinni! Esitys Mikkelin Kesäpäivillä, 6.6.13.*

Suomalainen koulujärjestelmä uhkaa pudota keltasta. Saatavilla: http://yle.fi/uutiset/suomalainen_koulujarjestelma_uhkaa_pudota_keltasta/6865989 [luettu 4.10.13]

4

YRITTÄJÄMÄINEN ASENNE OPINNOL- LISTAMISESSA

SONJA MIETTINEN

Yrittäjämäinen asenne eli sisäinen yrittäjyys

Yrittäjyys yhteiskunnallisena ja sosiaalisena ilmiönä on noussut viime vuosina laajaan keskusteluun. Yrittäjyyden tultua yleiseksi puheenaiheeksi myös sisäisen yrittäjyyden käsite on kasvattanut suosiotaan. Yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa pidetään nykyään arvokkaana niin työelämässä kuin opinnoissa. Yrittäjyyden edistäminen ja yrittäjämäisen toimintakulttuurin vahvistuminen on huomioitu myös Mikkelin ammattikorkeakoulun strategiassa.

Sisäinen yrittäjyys tarkoittaa yksilön perinteisestä poikkeavaa ja uusia mahdollisuuksia hyödyntävää yrittäjämäistä ajattelu- ja toimintatapaa, yrittäjämäistä asennetta. Se on olemassa olevan organisaation sisällä tapahtuvaa yrittäjyyttä, joka ilmenee organisaation jäsenten tavanomaisesta poikkeavana käyttäytymisenä; yrittäjämäisenä työotteena toisen palveluksessa. Sisäinen yrittäjyys ei viittaa pelkästään uusien liiketoimintamahdollisuuksien luomiseen, vaan kokonaisvaltaiseen innovatiiviseen toimintaan ja suuntautumiseen. Sisäisen yrittäjyyden luonteenpiirteitä ovat uuden liiketoiminnan kehittäminen, tuote- tai palveluinnovaatiot, prosessi-innovaatiot, itsensä uudistaminen ja kehittäminen, riskinotto, aktiivinen ja aloitteellinen toiminta (proaktiivisuus) sekä aggressiivisuus kilpailutilanteessa. (Antoncic & Hisrich 2003.)

Ammattitaito on oleellinen perusta sisäisen yrittäjyyden toteutumiselle, ja ammattitaidon ja sisäisen yrittäjyyden osa-alueet ovatkin osittain päällekkäisiä. Siitosen (2004, 276) mukaan suppeasti määriteltynä ammattitaito on kykyä selviytyä niistä tehtävistä, joita ammatti harjoittajalleen asettaa. Laajemmin tarkasteltuna ammattitaitoon kuuluu piirteitä kuten näkemyksellisyys, joustavuus ja kekseliäisyys.

Sisäisen yrittäjyyden tai sen sisältämien ominaisuuksien opettaminen perinteisessä merkityksessä ei välttämättä edistä sen omaksumista. Sen sijaan korkeakouluyhteisössä on luotava olosuhteet, joissa nämä ominaisuudet kehittyvät. Lisäksi opettajia, muuta henkilökuntaa ja opiskelijoita voidaan kannustaa sisäiseen yrittäjyyteen yrittäjyyskasvatuksen kautta. Opiskelijoiden ja vastavalmistuneiden yrittäjyys ja uuden liiketoiminnan syntyminen ovat tärkeitä yhteiskunnallisia pyrkimyksiä, joiden toteutumista voidaan edistää kannustamalla korkeakouluyhteisöä sisäiseen yrittäjyyteen kaikessa toiminnassa.

Korkeakouluyhteisössä Antoncicin ja Hisrichin (2003) määritelmä sisäisestä yrittäjyydestä pätee sovellettuna. Esimerkiksi uuden liiketoiminnan kehittäminen ja tuote- tai palveluinnovaatioiden synnyttäminen eivät ole opetuksen näkökulmasta keskeisiä toimenpiteitä, mutta niitä toteutetaan tutkimus- ja kehitystyössä osana ammattikorkeakoulujen lakisääteistä aluekehitystehtävää. Samalla ne voivat antaa uutta potkua opetukseen. Prosessi-innovaatioita voidaan kehittää korkeakoulun kaikessa toiminnassa esimerkiksi madaltamalla byrokratiaa ja lisäämällä osallisuutta ja vaihtoehtoisia menetelmiä.

Korkeakouluyhteisön uudistuminen ja kehittyminen toteutuvat osittain toimijoiden vaihtuvuudella, osittain organisaation oppimiseen, laatutyöhön ja sisäiseen kehittämistyöhön panostamalla. Yksilötasolla uudistumisen ja kehittymisen mahdollistavat opiskelijoiden eteneminen opinnoissa ja ammattitaidon kartuttaminen sekä henkilökunnan ammattitaidon ylläpito ja kehittäminen. Proaktiivisuus niin opinnoissa kuin työssä on korkeakouluyhteisön jäsenten tärkeä ominaisuus, joka edistää mm. organisaation kehittymistä ja korkeatasoista toimintaa.

Korkeakoulukontekstissa riskinotto ei perinteisessä mielessä ole kovin yleinen haaste, mutta esimerkiksi korkeakoulutoimijoiden ennakkoluuloton toiminta ja rohkea uusien menetelmien ja lähestymistapojen kokeileminen voidaan mieltää riskeiksi. Riskinoton lisäksi aggressiivisuus kilpailutilanteessa, tai kilpailu ylipäättään, on suhteellisen vieras ilmiö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa, joissa ilmapiiri on yhteisöllinen ja kannustava. Aggressiivinen toiminta kilpailutilanteessa tuo yksilöä paremmin esiin, voi antaa kilpailuetua ja aktivoi muita samassa tilanteessa olevia toimimaan. Ilmiötä positiivisemmasta näkökulmasta tarkasteltuna korkeakouluyhteisön jäsenten tulisi harrastaa tervehenkistä kilpailua ja haastaa toisiaan, jolloin koko yhteisö aktivoituisi, toiminta piristyyisi

ja uusia ideoita syntyisi. Henkilökunnan osalta työn tuottavuus voisi parantua, opiskelijat puolestaan voisivat tehostaa opiskeluaan, nostaa opintosuoritusteumaa ja saada korkeampia arvosanoja.

Sisäinen yrittäjyys opinnollistamisessa

Oppiminen on siirtynyt luokkahuoneista erilaisten oppimisen verkostojen kautta oikeaan elämään, kaikkialle (Gustafsson-Pesonen & Kantanen 2013, 24). Opinnollistamisen kautta opiskelija voi työelämäyhteistyön nimissä suorittaa harjoittelujakson, tehdä opinnäytetyön tai suorittaa opintojaksojen tehtäviä – oppia ja kasvattaa osaamistaan – oman korkeakoulun tutkimus- tai kehittämishankkeissa. Projektio opiskelulla on mahdollista yhdistää oppiminen, työ ja kehittäminen (Vesterinen 2001).

Korkeakoulujen tutkimus- ja erityisesti kehittämistyössä ilmenee parhaimmillaan useita sisäisen yrittäjyyden piirteitä. Opiskelijan kannalta oleellista on käytännössä oppiminen, joka on ominaista myös yrittäjyydelle. Opetus- ja T&K-henkilöstön rooli on toimia yrittäjyyskasvattajana. Tätä osaamista voidaan vahvistaa kehittämällä siinä edellytettäviä ammatillisia, pedagogisia ja asenteellisia valmiuksia (Tanttu ym. 2008).

TKI-toimijan rooli

Tutkimus- ja kehittämistyössä on useita yrittäjyydelle ominaisia piirteitä: tutkija tai projektipäällikkö on usein yksin tai pienen tiimin kanssa vastuussa hankkeen budjetista, toteutuksesta ja aikataulusta. Työ on usein itsenäistä, ja projekteilta vaaditaan sisällöllistä tai toteutuksellista uutuusarvoa. Tämä vaatii projekteissa työskenteleviltä yrittäjämäistä työotetta: oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta, ahkeruutta ja määrätietoisuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta, uusien rahoituskanavien löytämistä ja toisinaan epävarmuudensietokykyä.

Opinnollistamisprosessissa TKI-toimijan yrittäjämäinen asenne ilmenee työnantajan roolissa. Opiskelija on työntekijä, joka otetaan mukaan projektiin toteuttamaan tietty osa-alue tai tietyt tehtävät korvausta vastaan. TKI-toimija on yrittäjämäiseen tapaan vastuussa kokonaisuudesta, mutta perehdyttää opiskelijan toimimaan alaisuudessaan ja ohjaa ja tukee tarvittaessa tämän työtä erilaisin resurssein.

Vesterisen (2001) mukaan projektio opiskelussa toteutuu työelämälähtöisyys, koska toiminta tapahtuu asiakkaan tarpeiden mukaan. Tästä näkökulmasta TKI-toimija on opinnollistamisprosessin asiakas, jolle opiskelija ikään kuin alihank-

kijana toteuttaa sovitun työkokonaisuuden. Tavoitteet sovitaan yhdessä ja työn etenemistä seurataan, mutta opiskelija suorittaa työtään itsenäisesti ja yrittäjämäisesti projektin sisällä.

Kun opinnollistamisyhteistyössä tapahtuvaa oppimisprosessia tarkastellaan sisäisen yrittäjyyden näkökulmasta, T&K-toimijan tehtävänä on toimia opiskelijan valmentajana opettajamaisen lähestymistavan sijaan. Opiskelijan oppimista ja ammattitaidon kehittymistä tuetaan kannustamalla, opiskelijan ajatusmaailmaa tai toimintatapoja haastamalla ja itsenäiseen työskentelyyn rohkaisemalla, ei valmiita vastauksia antaen.

Opiskelijan rooli

Sisäinen yrittäjyys ilmenee opinnoissa vastuun ottamisena omasta opiskelusta sekä voimavarojen käyttönä opintoihin. Jos opiskelija kokee sisäistä yrittäjyyttä opintojaan kohtaan, opinnot etenevät ja opiskelija valmistuu. Salon (2013) mukaan sisäinen yrittäjyys ohjaa oppijaa toimimaan proaktiivisesti ja itseohjautuvasti.

Sisäistä yrittäjyyttä ilmentävä opiskelija on omaksunut peruskyvykkyudet joutaa itseään yrittäjämäisesti ja on asenteeltaan rohkea toimija (Tanttu ym. 2008). Projektio opiskelussa opiskelija joutuu työelämän ennakoimattomissa tilanteissa aktiivisesti hankkimaan tietoa ja soveltamaan sitä itsenäisesti. Keskeistä työssä on kehittämisenäkökulma ja asiakkaan tarpeiden pohjalta toiminen. (Vesterinen 2001.)

Oppimisen näkökulmasta opiskelijan, opettajan ja toimeksiantajan on tärkeää asettaa oppimisprosessille ja käytännön yhteistyölle tarkat tavoitteet. Yrittäjämäisessä opinnollistamisprosessissa opiskelijalle on kuitenkin annettava tilaa saavuttaa yhdessä sovitut päämäärät mahdollisimman itsenäisesti työskennellen. Opiskelijan on suhtauduttava työhön vastuuntuntoisesti, oma-aloitteisesti ja suunnitelmallisesti. Työtä on tehtävä innovatiivisella otteella mahdollisuuksien mukaan uutta luoden. Sisäinen yrittäjyys näkyy opiskelijan toiminnassa tavoitteellisuutena, toimintasuuntautuneisuutena ja yhteistyökykynä (Salo 2013).

Jos toimeksiantajana toimiva TKI-toimija on opinnollistamisprosessissa työnantajan roolissa, opiskelijan sisäinen yrittäjyys ilmenee yrittäjämäisenä toimintana projektissa. Tällöin toimijoiden välinen suhde on tiiviimpi, opiskelija saa läheisempää ohjausta ja yrittäjyyden toteutuminen riippuu vahvemmin opiskelijan omista intentioista. Jos opiskelija on omaksunut sisäisen yrittäjyyden

toimintatavan, hän pyrkii irtaantumaan annetuista normeista ja toimii mahdollisimman itsenäisesti, aloitteellisesti ja määrätietoisesti haastaen toimeksiantajaa.

Jos TKI-toimija on asiakkaan roolissa, yrittäjämäinen toiminta on jo enemmän vaatimus kuin mahdollisuus. Ennakkoperehdytyksen ja yhteisten tavoitteiden asettamisen jälkeen opiskelija saa ohjausta vapaamuotoisemmin ja ohjaus on luonteeltaan valmentavaa. Opiskelijan yrittäjämäisyys pääsee esiin vahvemmin, ja se ilmenee yhteistyönä toimeksiantajan kanssa, ei niin vahvasti tämän alaisuudessa. Opiskelijan itsenäisyys, aloitteellisuus ja toimintasuuntautuneisuus ovat toiminnan edellytyksiä. Tällaisissa tilanteissa opiskelijalla on jo ennen tehtävään ryhtymistä oltava ammattitaitoa ja yrittäjyysvalmiuksia, jotta yhteistyö onnistuu ja projekti menestyy.

Yrittäjyyteen liittyy kuitenkin läheisesti myös epäonnistuminen. Projektissa tehty työ ei välttämättä suju täydellisesti ja välillä epäonnistumiset voivat olla suuriakin. Jos on parhaansa yrittänyt, eikä epäonnistuminen johdu välinpitämättömyydestä, prosessista voi oppia paljon. On parempi tehdä virheitä turvallisessa ympäristössä omassa korkeakouluyhteisössä ja ottaa niistä opikseen kuin haparoida myöhemmin työelämässä.

Opettajan rooli

Opettaja toimii perinteisten tehtäviensä ohella opiskelijoiden ohjaajana ja innostajana, ja opettajalla on keskeinen rooli koulutusalaalla vallitsevan yrittäjyysilmapiirin luomisessa ja kehittämisessä (Tanttu ym. 2008). Projektio opiskelu on luonteeltaan kaukana luokkaopetuksesta, ja opettajan rooli rakentuu projektin yhteistyöverkoissa toimimisen, eri tehtävien ja vuorovaikutuksen kautta. Poikkeuksellisessa oppimisympäristössä opettajan tehtävänä on perehdyttää, ohjata, opastaa, tukea, neuvoa, ja arvioida opiskelijaa opiskeluprosessissa. Tämä vaatii opettajalta ennakkoluulottomuutta, luovuutta ja uusiutumiskykyä – sisäistä yrittäjyyttä. (Vesterinen 2001.)

Työelämäprojekteja ohjattaessa ei riitä, että hallitsee oman opetusalanansa substanssin, vaan opettajan on oltava moniosaaja. Vesterisen (2001) mukaan opettajalta vaaditaan projektityötaitoja ja yhteistyökykyä, ja hänen on tunnettava eritasoisia verkostoja. Työelämään kytkeytyvässä opetuksessa opettajien tehtävänä on yritys yhteistyön ja verkostojen luominen. Korkeakouluyhteisössä tämä tarkoittaa sillan rakentamista T&K-henkilöstön ja opiskelijoiden välille.

Opettajan sisäinen yrittäjyys ilmenee kykynä markkinoida, rekrytoida, budjetoida ja tiedottaa (Vesterinen 2001). Opettajan vastuulla on esittää vaihtoehtoiset työelämäprojektit niin, että opiskelijat kiinnostuvat niistä ja vastavuoroisesti markkinoida opiskelijaprojekteja hyvinä vaihtoehtoina työelämäkumppaneille. Rekrytointitaitoja tarvitaan, kun valitaan opiskelijoita tiettyihin työelämäprojekteihin. Budjetointi taloudellisessa mielessä jää vähemmälle huomiolle, ellei opettaja itse toimi T&K-työssä opiskelijan toimeksiantajana. Opettaja tosin jakaa budjetinomaisesti opiskelijan resursseja tiettyyn projektiin ja sen työtehtäviin. Projektioinnosta ja opinnollistamisesta tiedotetaan prosessin alusta sen loppuun useille eri toimijoille: opiskelijoille, T&K-toimijoille, tarpeen mukaan oman organisaation muille henkilöille ja organisaation ulkopuolisille työelämäkumppaneille.

Sisäinen yrittäjyys ja opinnollistaminen

Sisäisen yrittäjyyden toteutuminen vaatii yrittäjyyteen kannustavan toimintakulttuurin ja yrittäjyyttä edistäviä oppimispolkuja ja -ympäristöjä. Monialainen ammattikorkeakoulu pystyy tarjoamaan erilaisia sisältöjä ja opintomahdollisuuksia opiskelijoiden yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan vahvistamiseksi. (Tanttu ym. 2008.) Yrittäjyyskasvatukselle ovat ominaisia uudet oppimismuodot, jotka perustuvat yhteistyöhön ja aitoihin tapauksiin. Yrittäjyyden edistämiseksi on tärkeää yhdistää innovaatio- ja yrittäjyyspedagogiikkoja työelämälähtöiseen oppimiseen. Oppimisen lisäksi tällaiset prosessit voivat parhaimmillaan tuottaa uusia tuotteita, toimintamalleja ja yrityksiä. (Kuoppala & Kantanen 2013.)

Yrittäjyyskasvatus ja sisäinen yrittäjyys nivoutuvat tiukasti yhteen työelämäyhteistyön ja projektioppimisen teemojen kanssa. Monipuolisissa oppimisympäristöissä opiskellen, erilaisissa työelämäprojekteissa toimien ja omien alojensa asiantuntijoiden kanssa työskennellen opiskelija kartuttaa työssään tarvittavaa tietopohjaa ja ammattitaitoa, mutta myös yrittäjyyteen yhdistettäviä ominaisuuksia kuten avarakatseisuutta, luovuutta ja verkostoitumiskykyä. Kun prosessin kaikki osapuolet: opiskelija, toimeksiantaja ja ohjaava opettaja suhtautuvat omaan työhönsä yrittäjämäisellä otteella ja kannustavat muita samaan, yhteistyö on aktiivista ja etenevää. Osapuolten on tärkeää haastaa toisiaan näkemään uusia ratkaisuja ongelmiin, muodostamaan uusia toimintamalleja ja -prosesseja ja kehittämään työskentelytapojaan. Tämä edistää yksilöiden ja organisaation oppimista ja uusiutumista sekä yrittäjämäisen toimintakulttuurin syntymistä ja kehittymistä. Toimijoiden sisäinen yrittäjyys edistää organisaation yrittäjämäisyyttä, mutta vastaavasti yrittäjämäinen organisaatio kannustaa toimijoitaan sisäiseen yrittäjyyteen. Ympyrä sulkeutuu ja yrittäjyys kukoistaa.

Lähteet

Antonic, Bostjan & Hisrich, Robert. 2003. Clarifying the intrapreneurship concept. Journal of Small Business and Enterprise Development 10, 7-24.

Gustafsson-Pesonen, Anne & Kantanen, Maisa. 2013. Yrittäjyyskasvatuksesta tukea oppilaitosten innovaatioiden edistämiseen. Teoksessa Eeva Kuoppala & Pekka Hytinkoski (toim.) Hiutaleita KINOSTamassa – oppilaitosten innovaatiotoiminta. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Kuoppala Eeva ja Kantanen Maisa 2013. Kinos-project develops educational organizations' innovation competences.

Salo, Seppo. 2013. Yritys hyvä kymmenen Monitapaustutkimus aikuisopiskelijoiden opintojen edistymisestä ja sisäisestä yrittäjyydestä. Jyväskylän yliopisto.

Siitonen, Arto. 2004. Ammatillisuus ja taidon käsite. Teoksessa Kotila Hannu ja Mutanen Arto (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita, Helsinki.

Tanttu, Anja, Kuhanen, Vesa & Ritsilä, Jaana. 2008. Askelia yrittäjyyden polulla. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Vesterinen, Pirkko. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto.



VOI HYVIN YRITTÄJÄ - YRITTÄJYYDESTÄ YMMÄRRYSTÄ OPINNOLLISTAMISELLA

HANNA-ELINA VUORIMAA JA KATRI RYTTYLÄINEN-KORHONEN

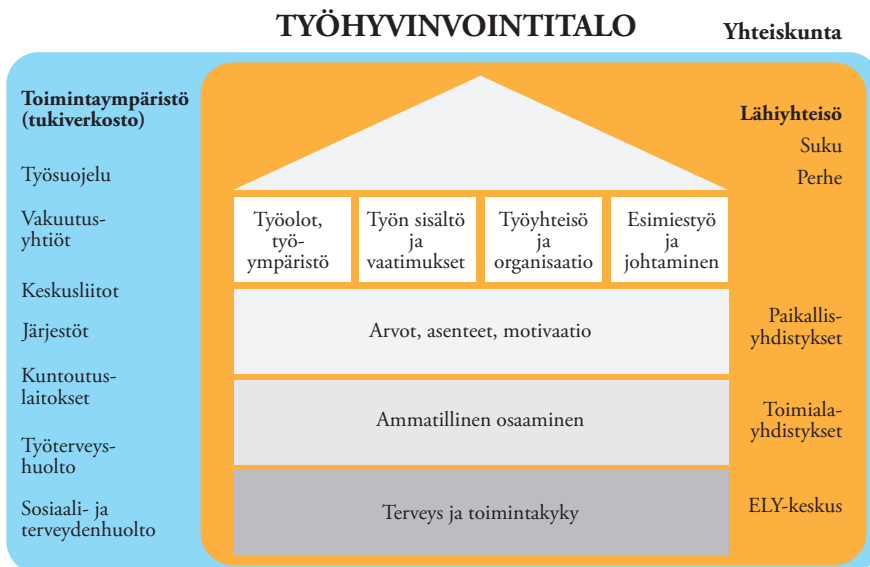
Voi hyvin yrittäjä - Hyvinvointiohjelma Etelä-Savossa -hankkeessa (2011–2013) kehitettiin työkaluja yksin- ja mikroyrittäjien työhyvinvoinnin parantamiseen ja työssä jaksamiseen. Hankkeeseen osallistuvat yritykset olivat Mikkelin, Savonlinnan ja Pieksämäen alueelta. Yrittäjiä hankkeeseen osallistui kaikkiaan 59 eri toimialoilta. Hankkeen toteutti Mikkelin ammattikorkeakoulu yhteistyökumppaneinaan Etelä-Savon Yrittäjät ja Työterveyslaitos. Hankkeen rahoittivat Euroopan sosiaalirahasto, Etelä-Savon ELY-keskus, Mikkelin seutuvaliokunta, Savonlinnan seudun kuntayhtymä, Juvan kunta, Pieksämäen kaupunki, Sulkanvan kunta, Rantasalmen kunta, Tapiola, OP-Pohjola, Kyyhkylä-säätiö, yrittäjät sekä hankkeen toteuttaja.

Yrittäjien työhyvinvointia edistettiin muun muassa terveyden, henkisen hyvinvoinnin, johtamisen ja työolosuhteiden parantamisen näkökulmista käsin. Tavoitteena oli saada yrittäjät tunnistamaan terveytensä ja hyvinvointinsa merkitys yrityksen menestymisen kannalta. Lisäksi hankkeen tavoitteena oli, että mikroyrittäjien hyvinvointipalveluverkoston kehittyminen saadaan alkuun Etelä-Savossa.

Hankkeen tärkeimpänä toimenpiteenä olivat yrittäjien yksilölliset yrityskäyntien ja ryhmätapaamisten prosessi. Yrittäjän kanssa toteutettiin kolme yksilöllistä yrityskäyntiä. Yrityskäynnit oli teemoitettu. Ensimmäinen yrityskäynti keskittyi yrityksen hyvinvointiin, jossa yrittäjän kanssa käytiin läpi yrityksen hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, kuten työergonomian sekä työolosuhteiden kartoitus sekä yrittäjän osaamiseen ja johtamiseen liittyviä tekijöitä. Toisella käynnillä toteutettiin terveystarkastukset ja kartoitettiin yrittäjän työkykyyn vaikuttavia tekijöitä mm. Työterveyslaitoksen työkykyindeksiä apuna käyttäen.

Yrittäjän palautumista selvitettiin hyvinvointianalyysimittauksella. Hankkeessa huomioitiin myös henkinen hyvinvointi sekä perheen merkitys työhyvinvoinnin rakentumisessa. Kolmannella käynnillä laadittiin hankkeessa kerättyyn tietoon perustuva työhyvinvointisuunnitelma yhteistyössä yrittäjän kanssa sekä pohdittiin yhdessä työterveyshuollon mahdollisuuksia tukea yksinyrittäjää. (Ryttyläinen-Korhonen 2013.) Hankkeessa työhyvinvoinnin ja työterveyshuollon palveluita vietiin mikroyrityksiin, paikan päälle. Keskeistä oli myös vertais-tuki yrittäjälle.

Voi hyvin yrittäjä -hankkeen viitekehyykseksi valittiin Ilmarisen (2003) Työkyky-taloon pohjautuva Työhyvinvointitalo-malli (kuva 5). Malli kuvastaa erinomaisesti työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisuutta. Talomallissa on neljä kerrosta ja neljännessä kerroksessa neljä huonetta. Ympärillä on tukiverkosto, jonka tulisi tukea kukin omalta osaltaan työpaikan tai organisaation työhyvinvointia. Talon alin kerros, kivijalka, kuvaa työkykyä ja terveyttä. Toinen kerros kuvastaa ammatillista osaamista, kolmas kerros työhön liittyviä arvoja, asenteita, motivaatiota. Neljännen kerroksen ensimmäinen huone kuvaa työympäristöä ja tiloja, toinen huone työn sisältöä ja vaatimuksia, kolmas huone työyhteisöä ja organisaatioita, neljäs huone esimiestyötä ja johtamista. (Työterveyslaitos 2014, myös Lerssi-Uskelin & Männikkö 2013.) Tarkoituksena Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa oli luoda yhdessä yrittäjän kanssa mahdollisimman hyvä ja toimiva ”talo”.



KUVA 5. Työhyvinvointitalo (Lerssi-Uskelin 2013, 13)

Hanketyön opinnollistaminen on vaihtoehtoinen tapa opiskella. Siinä ammatikorkeakoulututkinnossa edellytettävää osaamista hankitaan osallistumalla työelämän kehittämishankkeeseen. Opinnollistamisen tavoitteena on koulutuksen ja hanketyön yhdistäminen joustavasti, ja sen lähtökohtana on ajatus, että hanke

on rikastuttava oppimisympäristö ja osallistamalla hankkeeseen opiskelija kartuttaa osaamistaan ja kehittyy hyvin monitasoisesti. Hankkeissa opinnollistaminen on useimmiten ammattikorkeakoululähtöistä, jolloin oppilaitos tarjoaa mahdollisuuden suorittaa osan opintojaksoista työelämäprojekteissa. Tutkimus- ja kehittämishankkeiden vaikuttavuutta opetukseen indikoivat tutkimus- ja kehittämishankkeissa suoritettujen opintopisteiden määrä sekä osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden määrä. Opiskelijoiden osallistuminen hankkeisiin on yksi koulutuksen laadun mittari.

Voi hyvin yrittäjä -hanke tarjosi useita mahdollisuuksia ammattikorkeakouluopintojen opinnollistamiseen, ja sitä kautta mahdollisuuden hankkia lisää ymmärrystä yrittäjyydestä opintojen aikana. Eri alojen opiskelijat olivat mukana hankkeessa alusta alkaen. Hoitotyön, kulttuurituotannon, fysioterapian ja liiketalouden opiskelijat saivat hankkeen aikana tuntumaa mikroyrittäjyyteen hankkeen opinnollistamisen avulla. Hankkeessa mukana olevilta yrittäjiltä nousseet kehittämistarpeet muotoiltiin tehtäviksi, jotka voitiin istuttaa opetussuunnitelmaan opinnäytteinä, ohjattuna harjoitteluna, projektiopintoina ja opintojaksoihin kytkeytyvinä erilaisina tehtävinä. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan integroiminen opetukseen edellytti suunnitelmallista toimintaa niin projektihenkilöstöltä kuin opettajiltakin. Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa työskenteli kaksi kokoaikaista työntekijää ja projektipäällikkö, jolla on opettajan koulutus. Muu opetushenkilöstö liittyi mukaan projektiin joustavasti sekä projektin tarpeiden että omien työaikasunnitelmiansa puitteissa.

Opinnollistaminen Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa

Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa opinnollistamista toteutettiin eri keinoin. Hankkeen toimintoja integroitiin soveltuviin opintojaksoihin, harjoitteluun ja opinnäytetöihin. Suurin osa opintopisteitä kertyi hankkeessa tehdyistä opinnäytetöistä. Opinnäytetyön aiheet ilmoitettiin ns. opinnäytetyön pankkiin, josta opiskelijat saattoivat valita heille hankkeen esittämät opinnäytetyön aiheet. Myös muunlainen opinnollistaminen oli tavoitteena, jotta useammilla opiskelijoilla olisi mahdollisuus olla hankkeessa mukana. Opinnollistamisessa hankkeen tavoitteita ja niistä seuraavia tehtäviä verrattiin opiskelijan opetussuunnitelman mukaisiin osaamistavoitteisiin ja opintojaksojen sisältöihin. Hankkeessa tehtävät opinnot jaettiin mahdollisimman rajattuihin ja selkeisiin tehtäväkokonaisuuksiin, jolloin opiskelijoiden olisi niihin helpompi tarttua. Tehtävän toimeksiantaja hankkeessa ohjasi, tuki ja kantoi lopullisen vastuun opiskelijoiden tekemästä työstä. Lisäksi hankkeessa pyrittiin siihen, että eri alojen opiskelijat voivat suorittaa sisällöltään kiinnostavia ja omaan koulutusohjelmaan sopivia kokonaisuuksia osana opintojaan.

Yksittäisen opiskelijan toimiminen projektissa on riippuvainen hänen tiedoistaan ja osaamisestaan. Opiskelijan rooli tutkimus- ja kehittämishankkeissa vaihtelee. Opiskelija voi olla hankkeessa työn suorittajana, toimia nuorempana kollegana tai toimia tasavertaisena kollegana. (Saurio & Heikkinen 2004.) Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa opiskelijat toimivat osittain työn suorittajana ja osittain nuorempina kollegoina. Opiskelun alkuvaiheessa olevat opiskelijat suorittivat rajattuja ja selkeitä tehtäviä. Pidemmälle ehtineet opiskelijat taas toteuttivat vaativampia tehtäviä, kuten ryhmien toiminnan suunnittelua ja vetämistä projektihenkilöstö tukiessa ja varmistaessa niiden onnistumista. Nuorempana kollegana toimimista vahvistettiin ottamalla opiskelija tasavertaisesti mukaan hankkeen toimintoihin ja yhteistyöneuvotteluihin. Tasavertaisena kollegana pystyi toimimaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittava opiskelija. Hän pystyi nostamaan esiin kehittämistarpeita ja antamaan ideoita hankkeen kehittämiseksi.

Opinnollistamisen toteutus Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa

Hankkeen opinnollistaminen aloitettiin jo hankkeen suunnitteluvaiheessa. Alkuvaiheessa opiskelijoiden panos hankkeen materiaalien valmistelussa ja tiedontuotossa oli merkittävä. Hankkeen logot ja visuaalinen ilme annettiin kulttuurituotannon opiskelijan toteutettavaksi. Alkuvaiheessa terveysalan opiskelijat valmistelivat hankkeen verkkosivujen sisältöjen aihioita (esimerkiksi ravitsemus, henkinen hyvinvointi ja johtaminen osana työhyvinvointia) Projektiosaamisen opintojaksolla ja projektiharjoittelussa. Ensimmäinen hankkeesta syntynyt kulttuurituotannon opiskelijan tekemä opinnäytetyö mikroyrittäjien suhtautumisesta kulttuuriin antoi hankkeen toteutukseen leimansa: kulttuuri kulki yhtenä teemana yrittäjien pienryhmätapaamisissa läpi hankkeen.

Hankkeen keskivaiheilla opiskelijoita rekrytoitiin rakentamaan sisältöjä hankkeen toimintoihin. Projektin aikana järjestettiin kaksi yrittäjille ja sidosryhmille tarkoitettua suurta hyvinvointitapahtumaa. Näissä liiketalouden opiskelijat suorittivat projektiopintojaan, ja heidän roolinsa tapahtuman markkinoinnissa ja toteutuksessa oli keskeinen. Hankkeen keskivaiheilla käynnistettiin myös mukana olevien yrittäjien toiveesta kaksi prosessimaisesti opinnäytetöinä toteutettua painonhallintaryhmää. Ensimmäinen näistä toteutettiin Mikkelissä keväällä 2013. Tässä käytettyä toimintamallia arvioitiin saatujen palautteiden ja prosessin tuloksellisuuden avulla. Vastaava ryhmä toteutui opinnäytetyönä alkusyksystä 2013 Savonlinnassa.

Loppuvaiheessa hankkeen kannalta oli tärkeää saada dokumentoitua ja analysoituja yrittäjiltä kerättyä työhyvinvointiin ja terveyteen liittyvää aineistoa. Hankkeessa käytettiin esimerkiksi SYTY200-hankkeen kehittämää yrittäjän työn ja terveyden oma-arviointia, työkykyindeksiä sekä hyvinvointianalyysejä. Hankkeen tuloksista syntyi kaksi opinnäytetyötä, joista toinen on osa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ja toinen sairaanhoitajatutkintoa. Näistä opiskelijat kirjoittivat myös opinnäytetyön ohjaajiansa kanssa artikkelin hankkeen Voi hyvin yrittäjä -julkaisuun.

Terveydenhoitajaopiskelijat suorittivat Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa työterveyshuollon ohjattua harjoittelua. He osallistuivat projektityöntekijöiden kanssa yrityskäynneille, tekivät terveystarkastuksia, ohjasivat ja neuvoivat yrittäjiä työhyvinvointiin ja terveyteen liittyvissä asioissa sekä järjestivät ohjelmaa yrittäjien ryhmätapaamisissa.

Opinnollistamisesta opittua

Voi hyvin yrittäjä -hankkeen opinnollistaminen onnistui melko hyvin. Yhteistyö eri koulutusalojen ja projektihenkilöstön välillä oli sujuvaa. Hankkeessa suoritettujen opintopisteiden kysyntä ja niiden tarjonta olivat kohdanneet melko hyvin. Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa suoritettiin 140 opintopistettä. Hankkeesta tehtiin viisi opinnäytetyötä. Hankkeessa suoritti opintojaan kaikkiaan 34 opiskelijaa.

Jatkossa on hyvä pohtia opinnollistamisessa, onko hyödyllisempää, että laaja joukko opiskelijoita suorittaisi opintojaan hankkeen eri osien toteutuksessa vai niin, että muutama opiskelija perehtyisi hankkeeseen laaja-alaisemmin. Hankkeessa syntyneiden kokemusten pohjalta näyttää siltä, että on hyvä panostaa riittävän laajojen ja vielä selkeämpien tehtäväkokonaisuuksien opinnollistamiseen, jotta opiskelijalle muodostuisi kokonaisvaltaista osaamista ”samalla kertaa”. Tästä on hyvänä esimerkkinä hankkeessa toteutettu painonhallintaryhmä. Siinä sairaanhoitajaopiskelija selvitti ensin laajahkon teoriaperustan avulla painonhallintaryhmän toteuttamisen periaatteet ja kansalliset suositukset. Hän suunnitteli ryhmän toteutuksen ja rekrytoi ryhmään osallistujat hankehenkilöstön avulla. Ryhmänprosessin toteutus oli opiskelijan vastuulla. Käytännössä ryhmän tapaamiskerrat jakautuivat kolmen kuukauden ajalle, jona aikana muun muassa käsiteltiin erilaisia liikuntamuotoja, suomalaisia ravitsemussuosituksia ja ruuan ravintosisällön laskemista sekä tehtiin vierailuja kuntosaleille ja laitettiin ravitsemussuosituksen mukaisesti ruokaa. (ks. Siiskonen & Vuorimaa 2013, 61.)

Hankkeen projektipäällikkö toimi painonhallinnan työn ohjaajana ja taustatukena erityisesti tilanteissa, joissa ryhmäprosessin ohjauksessa tuli haasteita vastaan. Muuallakin on todettu, että hankkeen opinnollistamisessa samoille teki-
jöille tavanomaisesti kertyy useita rooleja, esimerkiksi opettajan, projektipäällikön, raportoijan, neuvottelijan ja toteuttajan roolit. Tämän on nähty edistävän hanketyön jatkuvuutta. (Drake, 2010.) Painonhallintaryhmän toteutukseen sisältyi alku- ja loppumittaukset, joissa keskiössä oli yrittäjien ravitsemukseen ja painonhallintaan liittyvän elämäntavan seuranta. Toteutuksesta saatujen tulosten ja palautteiden pohjalta on tehty suositukset ja ehdotukset painonhallintaryhmän toteutuksen parantamiseksi. Nämä huomioitiin toisessa fysioterapeutti- ja sairaanhoitajaopiskelijan opinnäytetyönä tehtävässä painonhallintaryhmässä syksyllä 2013. Lisäksi opiskelija kirjoitti kypsyysnäytteenään hankkeesta tehtävään julkaisuun artikkelin yhdessä opinnäytetyönsä ohjaajan kanssa.

Opiskelijan kannalta kyse oli laajasta työstä, jossa oli mahdollisuus ideoida uutta, löytää ideoiden tueksi tutkimustietoa, oppia haasteellisia vuorovaikutukseen liittyviä taitoja ryhmäprosessin ohjaajana, nähdä arvioinnin ja palautteen merkitys prosessin jatkokehittämisessä sekä kokea läheltä mikroyrittäjyyteen liittyviä reunaehtoja ja haasteita. Osaamisena näin laaja kokonaisuus on mitä todennäköisimmin vahvistanut opiskelijan projektiosaamisvalmiuksia, viestintätaitoja, terveyden edistämisen keinoja tulevana ammattilaisena sekä työterveyshuollon osaamista. Opinnäytetyö olisi voitu purkaa osiin opetussuunnitelman mukaisesti. Hankkeen kannalta lähtökohtaisesti olennaista oli luottamus opiskelijan valmiuksiin ja vahvasti kehittyvään ammattiosaamiseen. Tärkeää oli ohjaajan mukana oleminen ryhmätilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa sekä tuen antaminen ryhmäprosessia vetävälle opiskelijalle tarvittaessa nopeastikin. Hyväksi koettiin myös käytäntö, jossa projektipäällikkö toimi opinnäytetyön ohjaajana. Näin sekä opiskelijan toteuttaman prosessin sisältö että vastuu hankkeesta kulkivat käsi kädessä.

Opinnollistamisessa olisi jatkossa hyötyä siitä, että opiskelija kirjaa omat tavoitteensa hankkeessa: miten työskentely hankkeessa vahvistaa opiskelijan yleisiä työelämävalmiuksia ja tuottaa ammatissa tarvittavaa osaamista. Tämän lisäksi opiskelijan olisi hyvä määritellä yhdessä projektihenkilöstön kanssa oma toiminta ja tehtävä projektissa sekä kirjata oppimis- tai projektipäiväkirjaan työskentelynsä etenemistä hankkeessa. Nämä auttaisivat opiskelijaa oivaltamaan paremmin sen, mihin kokonaisuuteen opiskelussa projektityö sijoittuu.

Millaisia muita mahdollisuuksia opinnollistamisessa olisi voinut olla?

Hankkeen suunnitteluvaiheessa olisi voitu vielä yksityiskohtaisemmin suunnitella opinnollistamista siten, että hankkeen toimintoja olisi systemaattisesti opinnollistettu suhteessa opetussuunnitelmaan ja opiskelijan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan läpi tutkinnon eli perusopinnoissa, ammattiopinnoissa, harjoittelussa, vapaasti valittavissa opinnoissa sekä opinnäytetyössä. Koska hanketyö vaatii tyypillisesti monenlaista osaamista, kuten viestintä-, markkinointi- ja sisällöllistä osaamista, olisi hankkeen suunnitteluvaiheessa hyvä opinnollistaa nämäkin tehtäväkokonaisuudet eri alojen opiskelijoiden osaamistarpeisiin sovittaen.

Toisaalta jo ennen hankkeen alkua opiskelijoita olisi voitu ottaa mukaan innovaatiovoimaan hankkeen sisältöä ja toimintoja. Opiskelijoiden innovaatiotoiminta olisi hyvä olla prosessinomainen siten, että siihen sisältyisi orientaatiota hankesuunnitelmaan liittyvään aiheeseen ja teoriaperustan haltuunottoa (Kajanus 2010, 59). Tämän jälkeen opiskelijoilla olisi aidosti mahdollisuus työstää vireillä olevassa hankkeessa avoimeksi jääneitä ja kehitteillä olevia aiheita.

Hankkeen tehtäväkokonaisuuksien laadinta olisi voinut olla toisaalta vielä tarkempi tai sitten niiden olisi kannattanut muodostaa suurempia tehtäväkokonaisuuksia. Hankkeessa suoritettavat tehtävät voisivat muuttua haasteellisemmaksi opintojen edetessä, ja siten muodostaisivat opiskelijan tutkimus- ja kehittämisosaamisen ”kasvupolun”.

Voi hyvin yrittäjä -hanketta olisi voinut selvemmin tarkastella myös koko sen toteutusajan toisesta suunnasta, työelämälähtöisenä oppimisympäristönä (Nurmi 2010, 124). Tällöin hanke olisi näyttäytynyt vielä nykyistä luontevammin aluekehityksen kenttänä, yrityksille liiketoiminnan kehittämisen foorumina, opettajille työelämäosaamista ja monipuolisia haasteita tarjoavana toimintana ja – mikä tärkeintä – se olisi tuonut opiskelijoille yritys- ja työelämäyhteistyötä ammattikorkeakoulun sisään.

Lähteet

Drake, Merja. 2010. Tutkimus- ja kehittämishankkeiden integrointi opetukseen. Teoksessa Tuija Toivola (toim.). Yhdessä tekemällä. 11 tapaa linkittää T & K ja oppiminen. Helsinki: Multiprint, 81–93.

Ilmarinen, Juhani, Lähteenmäki, Satu & Huuhtanen, Pekka. 2003. Kyvyistä kiinni. Ikäjohtaminen yritysstrategiana. Enterprise Advicer -kirjasarja nro 28. Helsinki: Talentum.

Kajanus, Miika. 2010. Innovaation ja yrittäjyyden integrointi opetukseen ja tutkimukseen. Teoksessa Tuija Toivola (toim.) Yhdessä tekemällä - 11 tapaa linkittää T&K ja oppiminen. Helsinki: Multiprint, 54–66.

Lerssi-Uskelin, Jaana. 2013. Työhyvinvoinnin talo yrittäjän työhyvinvoinnin viitekehyksenä. Teoksessa Katri Ryttyläinen-Korhonen & Hanna-Elina Vuorimaa (toim.) Voi hyvin yrittäjä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. D: Vapaamuotoisia julkaisuja. Mikkeli: Kopijyvä Oy, 7–15.

Lerssi-Uskelin, Jaana & Männikkö, Minna. 2013. Työhyvinvointisuunnitelman rakennusprosessi ja käytetyt menetelmät Voi hyvin yrittäjä -hankkeessa. Teoksessa Katri Ryttyläinen-Korhonen & Hanna-Elina Vuorimaa (toim.) Voi hyvin yrittäjä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. D: Vapaamuotoisia julkaisuja. Mikkeli: Kopijyvä Oy, 43–50.

Nurmi, Cimmo. 2010. T&O – työelämään siirtymisen edistäjä. Teoksessa Tuija Toivola (toim.) Yhdessä tekemällä. 11 tapaa linkittää T & K ja oppiminen. Helsinki: Multiprint, 120–133.

Ryttyläinen-Korhonen, Katri. 2013. Esipuhe. Terve yrittäjä - terveempi yritys. Teoksessa Katri Ryttyläinen-Korhonen & Hanna-Elina Vuorimaa (toim.) Voi hyvin yrittäjä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. D: Vapaamuotoisia julkaisuja. Mikkeli: Kopijyvä Oy.

Saurio, Simo & Heikkinen, Veli-Pekka. 2004. Ammattikorkeakoulujen T&K-toiminnan ja koulutuksen välinen vuorovaikutus: case-analyysi. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Tutkimukset 2/2004.

Siiskonen, Anni & Vuorimaa Hanna-Elina. 2013. Painonhallinta osana Voi hyvin yrittäjä -hanketta. Teoksessa Katri Ryttyläinen-Korhonen, Hanna-Elina Vuorimaa (toim.) Voi hyvin yrittäjä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. D: Vapaamuotoisia julkaisuja. Mikkeli: Kopijyvä Oy, 57–65.

Työterveyslaitos. 2014. Mitä työkyky on? Saatavissa osoitteessa

http://www.ttl.fi/fi/tyohyvinvointi/tykytoiminta/mita_on_tyokyky/sivut/default.aspx Luettu 29.5.2014.



LUONTOHOIVA- PROJEKTIN INTEGROINTI SOSIAALIALAN KOULUTUSOHJELMAAN JA OPETUSSUUNNITELMAAN

SEIJA NISSINEN

Taustaa

Mikkelin ammattikorkeakoulun hallinnoima Luontohoiva-projektissa on kehitetty Etelä-Savon alueella luontoa ja sen hyvinvointivaikutuksia hyödyntävää yritystoimintaa, palvelutuotteita ja menetelmiä. Luontolähtöisiä palveluja on kehittänyt 20 eteläsavolaisen yrityksen muodostama verkosto, joka koostuu monialaisesta joukosta yritystoiminnan ammattilaisia. Mukana on ollut neljä maatilaa, kaksi hevostilaa, neljä perhekotia, kehitysvammaisten hoitokoti, kaksi mielenterveyskuntoutujien palveluasumisen yksikköä sekä ja yksi vanhusten palveluasumisen yksikkö. Joukkoa täydentää päihdekuntoutusyksikkö ja kuusi matkailualan yritystä. Kehittämistyön välineinä ovat olleet mm. koulutus, tuotekehitys, tutkimus ja ohjaus. Projektin osatoteuttajina ovat toimineet Helsingin yliopiston Ruralia-instituutti ja Pro Agria Etelä-Savo.

Luonnon hyvinvointivaikutuksiin perustuva toiminta on kiinnostanut kovasti viime vuosina. Luontolähtöisestä toiminnasta on ryhdytty käyttämään käsitettä Green Care. Green Care on luontoon ja maaseutu ympäristöön liittyvää toimintaan, jolla edistetään ihmisten hyvinvointia ja elämäläätua. Luonnon hyvinvointia lisäävä merkitys perustuu muun muassa luonnon elvyttävyyteen, osallisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Green Care -toiminta sijoittuu usein luonnonympäristöön tai maatilalle, mutta luonnon elementtejä voidaan tuoda ja käyttää myös kaupunki- ja laitosympäristöissä. (Green Care Finland ry. 2014.)

Luontohoiva-projektia on integroitu Mamkissa sekä sosiaalialan että terveystieteiden koulutuksiin. Tässä artikkelissa kuvataan Luontohoiva-hankkeen yhdistämistä sosiaalialan koulutusohjelman opetukseen ja tuodaan esille kokemuksia sekä näkökulmia integroinnin onnistumisen edellytyksistä ja haasteista.

Projektin kytkeminen sosiaalialan opetukseen

Mikkelin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma kouluttaa sosionomi (AMK) tutkintoon. Sosionomi on sosiaalialan ammattilainen, joka edistää ihmisten hyvinvointia ja ehkäisee syrjäytymistä tukemalla yksilöiden ja perheiden elämää. Sosionomin työn ydintä ovat kasvatus- ja ohjaustyö, vuorovaikutus sekä sosiaalinen tuki ja kuntoutus. Opintoissa voi suuntautua joko lasten, nuorten ja perheiden tukemiseen tai kuntouttavaan työhön. Koulutusohjelmassa on mahdollisuus suorittaa myös lastentarhaopettajan (LTO) kelpoisuus.



KUVA 6. Sosionomikoulutuksen opetussuunnitelma

Luontohoiva-projektin yhtenä tavoitteena on sisällyttää luontohoivateema osaksi sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelmaa niin, että opintojensa aikana opiskelijalla on mahdollisuus hankkia osaamista luonnon ja maaseutuympäristön hyödyntämisestä ihmisten hyvinvoinnin ja toimintakyvyn tukena. Luontohoiva-projektin sisältöjä kytketään myös terveystieteiden opetukseen.

Sosiaalialan koulutuksessa opinnollistamisella tarkoitetaan Luontohoiva-projektin sisältöjen ja työtapojen kytkemistä osaksi koulutusohjelman opetussuunnitelmaa ja opetusta. Opinnollistamisprosessia on rakennettu opetus- ja projektihenkilöstön kanssa, ja se on nähty keinona kehittää koulutusohjelman

opetusta ja pedagogiikkaa. Tavoitteena on, että koulutusohjelma tuottaa luon-
tohoivaosaamista omaavia sosiaalialan ammattilaisia. Pitkällä aikavälillä opin-
nollistaminen heijastuu maakunnan yritys- ja työelämään sekä sosiaalialan työ-
käytänteisiin.

Kaikki sosionomiopiskelijat perehtyvät heti opintojen alussa Ihminen yhteisös-
sään- opintojaksolla luonnon hyvinvointivaikutuksiin ja Green Care -toimin-
nan teoreettisiin perusteisiin. Tämän jälkeen opiskelija voi suunnata opintojaan
oman kiinnostuksensa mukaan valitsemalla opintojaksoilla olevia vaihtoehto-
isia luontohoiva- oppimistehtäviä. Vaihtoehtoisten tehtävien laajuus 5 opinto-
pisteen kurssista on pääsääntöisesti 1 op. Oppimistehtävät laatii kyseisen opin-
tojakson opettaja. Oppimistehtävät voivat olla työelämäkumppaneiden kanssa
toteutettavia tai esimerkiksi kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtymistä. Oppi-
mistehtävät painottuvat asiakastyön ja ammatillisen vuorovaikutuksen sekä
menetelmällisen osaamisen kehittämiseen. Oppimistehtävissä työelämäkump-
panit ovat joko Luontohoiva- projektiin osallistuvia yrittäjiä tai muita aiheen
kehittämisestä kiinnostuneita työelämäkumppaneita.

KOKO RYHMÄLLE SUUNNATTU OPETUS

TIETOPERUSTA JA TYÖORIENTAATIO

Ihminen yhteisössään opintojakso
Luonnon hyvinvointivaikutukset ja green care toiminnan perusteet.
Teoriaa ja harjoitteita (1 op)

OPISKELIJA SUUNTAAN KIINNOSTUKSENSA MUKAISESTI OPINTOJAAN LUONTOHOIVAAN OPINTOJAKSOIHIN SISÄLTÄVILLÄ VAIHTOEHTOISILLA OPPIMISJAKSOILLA

AMMATILLINEN VUOROVAIKUTUS

Asiakastyön perusteet -opintojakso
Luonto välineenä asiakkaan kohtaamisessa ja ammatillisen
vuorovaikutuksen rakentamisessa (1 op)
Ryhmien ohjaus -opintojakso
Metsäleiri (1 op)
Ilmaisukasvatus -opintojakso
Sosiaalipedagoginen hevostoiminta, teoriaa ja harjoitteita talliympäristössä (1 op)

OHJAUS LAPSI- JA PERHETYÖSSÄ

Lastensuojelu ja perhetyö -opintojakso
Vaihtoehtoinen oppimistehtävä 1 op

OHJAUS KUNTOUTTAVASSA TYÖSSÄ

Mielenterveys- ja päihdetyö-, vammaistyö- sekä seniори- ja vanhustyö -opintojaksot
Vaihtoehtoinen oppimistehtävä (1 op/opintojakso)

VAIHTOEHTOISET AMMATTIOPINNOT JA VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT

Harjoittelut ja oppinnäytetyö
Opiskelija suuntaa kiinnostuksensa mukaan harjoitteluja vaihtoehtoisten
ammattiopintojen tehtäviä, vapaasti valittavia opintoja sekä oppinnäytetyön
aihetta luontohoiva- osaamista syventämään

KUVA 7. Luontohoiva- teeman sisällyttäminen sosionomiopintoihin

Luontohoivaosaamisen kartuttamiseksi opiskelija voi suunnata myös harjoitte-
luja työpaikkoihin, joissa hyödynnetään tai ollaan kiinnostuneita hyödyntä-
mään luontohoivaa asiakastyössä. Myös vapaasti valittavia opintoja sekä opin-
näytetyön aihetta voi kytkeä luontohoivateemaan. Vapaasti valittavina opintoina
opiskelijat ovat tehneet hankeyrityksistä tarjottuja toimeksiantoja ja pienimuo-
toisia projekteja. Luontohoivateemaan liittyviä työelämälähtöisiä oppinnäyte-
työn aiheita on koottu opiskelijoille Moodle -verkkoalustalle. Luontohoivatee-
man sisällyttäminen sosionomiopintoihin on kuvattu kuvassa 7.

Luontohoivan opiskelupolkua on tehty opiskelijoiden suuntaan näkyväksi use-
alla tavalla. SoleOps:n opintojaksojen toteutussuunnitelmiin on kirjattu opin-
tojaksojen luontohoivakytkös. Lisäksi Moodle-oppimisolustalle on koottu infor-
maatiota luontohoivaopinnoista osana sosionomikoulutusta. Näin opiskelijan
on helpompi hahmottaa, mitä valintoja hänen on tehtävä tai on mahdollista
tehdä luontohoivaosaamisensa kartuttamiseen. Lisäksi opintonsa aloittaville
ryhmille järjestetään info luontohoivan mahdollisuuksista osana opintoja. Opis-
kelijan rooli omasta luontohoivaoppimisesta on suuri. Henkilökohtainen opin-
tosuunnitelma (HOPS) ja ryhmänohjaajan kanssa käytävät HOPS-keskustelut
toimivat pohjana oman luontohoiva-oppimispolun rakentamisessa.

Opiskelijoiden palaute luontohoivateemasta osana opiskelua on ollut rohkai-
sevaa. Aihe kiinnostaa opiskelijoita paljon ja opiskelijat näkevät luontohoivan
tärkeänä mahdollisuutena oman ammatillisuuden rakentamisessa.

”Hieno lisä asiakastyöhön”

”Olen päässyt kokeilemaan pienimuotoisia harjoituksia luonnon elementtien
avulla erilaisten asiakasryhmien kanssa. Kaikissa ryhmissä (päihdekuntoutajat,
kehitysvammaiset, erityistä tukea tarvitsevat lapset) on ollut aitoa kiinnostusta
aiheeseen. Näiden kokemusten innoittamina päädyimme opiskelukaverini
kanssa ottamaan oppinnäytetyön aiheeksi luontohoivan.”

Luontohoiva-projektin oppinnollistamista voidaan tarkastella myös sosiaalialan
koulutusohjelman opettajien oppimisen ja koulutusohjelman profiloitumisen
näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmista kolme opettajaa on
tiiviisti mukana Luontohoiva-projektin toimenpiteiden toteuttamisessa, mm.
hankkeessa kehitettävän Luontohoiva-koulutusmallin rakentamisessa sekä luon-
tohoivan asiakaskokemuksia ja -vaikutuksia selvittävässä tutkimuksessa. Lisäksi
useita sosiaali- ja terveysalan opettajia on kytkenyt teeman osaksi opetustaan.

Luonnon hyödyntäminen asiakastyössä tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti on ollut opettajakunnallekin varsin uusi aihealue. Osa opettajista on osallistunut Luontohoiva-projektin järjestämiin koulutuksiin, ja he ovat puolestaan koulutaneet koko koulutusohjelman opettajia.

Luontohoiva-projektin opinnollistamisen myötä on saatu uutta virtaa myös opetuksen pedagogiikkaan. Opinnollistamisen kuluessa havaittiin, että Green Care -teemaan liittyvää oppimateriaalia on varsin vähän saatavilla. Tästä havainnosta käynnistyi Luontovoima-oppikirjan kirjoittaminen, joka suunnataan erityisesti sosiaali- ja terveystieteiden opetuksen työvälineeksi. Oppikirjaa kirjoittavat sosiaali- ja terveystieteiden opettajat. Lisäksi opiskelijoiden tekemiä opinnäytetöitä hyödynnetään oppikirjan sisällöissä.

Green Care -toiminnan keskeisenä elementtinä on kokemuksellisuus, sillä luonnon hyvinvointivaikutusten syntyminen edellyttää omakohtaista kokemusta ja luontokontaktia. Opintojaksojen oppitunteja on järjestetty luonnossa ja esimerkiksi talliympäristössä. Tämä on vahvistanut myös opettajan ja opiskelijan tasavertaista osallisuutta ja yhteistä oppimista sekä kokemuksellisuutta.

Luontohoiva-projektin opinnollistaminen näyttäytyy siis laaja-alaisena toimintana, joka luo edellytyksiä pitkäjänteiselle sosiaalialan koulutuksen kehittämiseksi, opiskelijoiden ja opettajien oppimiselle sekä yhteistyölle työ- ja yritysälämän kanssa. Luontohoiva-projektin yritysverkoston yrityksistä on muodostunut luontevasti koulutusohjelman työelämäkumppaneita.

Syvällisen integraation edellytykset – pohdintaa

Luontohoiva-projektin opinnollistamiselle on luotu pohjaa jo ennen projektin alkamista. Koulutusohjelman opettajat ovat olleet toteuttamassa Luontohoiva-projektia edeltänyttä Green Care -toiminnan mahdollisuuksia Etelä-Savossa kartoittavaa esiselvitystä ja olleet aktiivisesti mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa Luontohoiva-projektin toimenpiteitä. Luontohoiva-projekti on nähty mahdollisuutena kehittää koulutusohjelman opetusta ja työelämysuhteita sekä sisällöllisesti että pedagogisesti. Tätä kautta on syntynyt sitoutumista, joka on omalta osaltaan edistänyt opinnollistamista. Edistävänä tekijä on ollut myös opinnollistamisen kirjaaminen selkeäksi tavoitteeksi projektisuunnitelmaan. Usein haasteena projektien kytkemisessä opetukseen on ollut projektin suunnitteluvaiheen irrallisuus opetuksesta ja opettajien työstä. Kuten projekteissa yleensäkin, projektia toteuttavien osapuolten sitoutuminen edellyttää mukanaoloa jo projektin suunnitteluvaiheessa. (Löw 2002.) Luontohoiva-projektin opinnollistamista ei siis ole tarvinnut lähteä ”myymään” koulutusohjelmalle ja sen opetukseen myönteisen projektipäätöksen jälkeen, vaan Luontohoiva-projekti on ollut alusta lähtien ”meidän projekti”.

Strategisena valintana Luontohoiva-projektin opinnollistamisessa päätettiin, että opiskelijoiden rooli projektin yritysten kanssa tehtävässä tuotekehitystyössä ei ole opinnollistamisen painopiste, vaikka se onkin projektin keskeinen toimenpide. Green Care-toiminta ja luontohoiva asiakastyön välineenä on vielä uusi aihealue, josta tarvitaan teoreettista ja kokemuksellista tietoa. Intensiivinen tuotekehitystyö projektin yritysten kanssa olisi ollut haasteellista kytkeä opintojaksoihin, joissa opiskellaan pääasiassa ammattialan perusteita. Sen sijaan opinnollistamisen kärki haluttiin suunnata luontohoivaosaamisen lisäämiseen. Aiheesta kiinnostuneet opiskelijat oppivat luontohoiva-osaamista sosionomikoulutuksen aikana, ja yritykset kehittävät palvelutuotteitaan Luontohoiva-projektissa. Tämä mahdollistaa pidemmällä aikavälillä opiskelijan osaamisen ja yrityksen tarpeen kohtaamisen. Opiskelijoille on kuitenkin tärkeää ja motivoivaa saada kokemusta ja kosketuspintaa luontohoivan soveltamisesta asiakastyöhön opintojensa aikana. Tämä on mahdollistunut Luontohoiva-hankkeen yrityksissä ja muiden työelämäkumppanien kanssa tehdyissä opintojaksojen oppimistehtävissä, harjoitteluissa ja opinnäytetöissä.

Haasteita ja jatkokehittelyn paikkoja opinnollistamisessa on edelleen. Luontohoiva-temaa on opinnollistettu, mutta sitä ei ole kirjattu koulutusohjelman opetussuunnitelmaan. Kaikkien sosionomikoulutuksessa opiskelevien ei voi olettaa suuntaavan luontohoivan asiantuntijoiksi. Vaarana voi olla, että luontohoivasta syntyy eräänlainen ”varjo-opetussuunnitelma” koulutusohjelman opetussuunnitelman sisään, jonka hallinta ja ylläpito vaativat ylimääräistä resursia. Luontohoivan ”varjo-opetussuunnitelma”, jota toteuttavat koulutusohjelmassa aiheesta kiinnostuneet opettajat, on haavoittuva esimerkiksi opettajien vaihtuessa. Luontohoivalle voidaan rakentaa virallinen status sosiaalialan koulutusohjelman sisälle esimerkiksi koulutusohjelman profiloitumisen kautta. Sosiaalialan koulutusohjelman uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön vuoden 2015 alussa, ja siinä on mahdollisuus syventää Luontohoiva-projektin substanssia vielä syvemmin osaksi sosiaali- ja terveysalan koulutusta. Myös Ammattikorkeakouluasetuksen muutokset (546/2013) lisäävät ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia koskevaa autonomiaa. Koulutusohjelman täydentävä osaaminen (should know) voidaan rakentaa luontohoivaosaamista tuottavaksi.

Opinnollistamisessa on ollut haasteellista rakentaa opiskelijan luontohoivapolkua niin, että se etenee tavoitteellisesti ja oppimista kumuloivasti. Polusta muodostuu helposti prosessi, jossa opiskelija suorittaa yksittäisillä opintojaksoilla yksittäisiä oppimistehtäviä, jolloin osaamisen syvenemistä ei pääse syntymään.

Opiskelijan luontohoivaoppimisen ohjaus on tapahtunut osittain Luontohoiva-projektin resursseilla. Ennen projektin loppumista on vielä ratkaistava opiskelijan ohjaukseen liittyvät kysymykset. HOPS-keskustelut ovat tärkeitä ohjauksen paikkoja, ja niiden lisäksi tarvitaan esimerkiksi ”luontohoivakoordinaattori”, joka koordinoi ja ohjaa aiheesta kiinnostuneiden opiskelijoiden oppimista. Koordinaattorina voi toimia koulutusohjelman opettaja.

Työelämän tarpeiden näkökulmasta luontohoivapolulle on rakennettava riittävä painoarvo ja sisältö. Määritelläänkö luontohoivaosaamiselle esimerkiksi opintopistemäärä, joka opiskelijan on suoritettava opintojensa aikana todentaakseen olevansa ”luontohoivaosaaja”.

Lähteet

Green Care Finland ry, nettisivut.

Lööw, Monica 2002. Onnistunut projekti. Projektijohtamisen ja -suunnittelun käsikirja. WS Bookwell Oy.



OPINNOLLISTAMINEN EMMA-HANKKEESSA

SONJA MIETTINEN

Elokuussa 2013 päättyneen ”Eteläsavolainen nuori mahdollisuuksien maaseudulla” (Emma) -hankkeen tavoitteena oli ehkäistä nuorten poismuuttoa maakunnasta, edistää maaseudulla toimivien yritysten jatkuvuutta yrittäjä- tai sukupolvenvaihdosten kautta sekä parantaa nuorten työllistymismahdollisuuksia maaseudun yrityksiin tai yrittäjinä. Hanke oli EU:n maaseudun kehittämisen maatalousrahaston ja Etelä-Savon Ely-keskuksen rahoittama tiedotushanke, jonka kohderyhmänä olivat eteläsavolaiset, pääasiassa yläkouluikäiset nuoret. Hankkeen toimenpiteinä on mm. tuotettu tiedotusmateriaalia maaseudusta ja maaseutuammateista, järjestetty tiedotuksellisia tapahtumia ja yritysvierailuja maaseutukohteisiin. Hankkeen toiminnassa on mahdollistettu maaseutuammateissa tarvittavien erityistaitojen esittelyä, esiin nostamista ja niiden ansaitseman arvostuksen ylläpitämistä.

Emma-hankkeessa opinnollistamisella on pyritty yhdistämään opetus ammatikorkeakoulun omaan tutkimus- ja kehitystoimintaan. Useat eri alojen opiskelijat ovat osallistuneet hankkeen toimintaan osana opintojaan. Hanke on tarjonnut opiskelijoille työelämäyhteyksiä ja -kokemuksia oman organisaation sisällä. Opintojensa osana opiskelijat ovat osallistuneet hankkeen toiminnan kehittämiseen tai käytännön järjestelyihin. Opinnollistaminen hankkeessa on ollut monialaista ja käytännönläheistä, ja opiskelijoiden suorittamat projektit ovat vastanneet projektin tarpeita.

Oppiminen Emma-hankkeessa

Emma-hankkeen kantava ajatus on ollut, että nuorella voi olla hänen tulevaisuuden valintojensa kannalta tärkeitä luontaisia kykyjä ja taitoja, jotka eivät välttämättä koskaan pääse koulussa esille. Hankkeen toiminnassa on haluttu tarjota oppilaille mahdollisuus tutustua erilaisiin oppimisympäristöihin ja esitellä mahdollisia erityistaitoja esimerkiksi eläinten kanssa. Kokemukset ovat olleet hyvin valaisevia niin oppilaille kuin näiden opettajille.

Sama teema pätee myös oppinnollistamiseen: kaikki opiskelijan taidot ja asiantuntemus eivät ilmene luento-opetuksessa, ja teoreettisen tiedon muodostama pohja täydentyy käytännön oppimisen ja harjoittelun kautta, kun opiskelija voi konkreettisesti ja kokonaisvaltaisesti oppia ja kokeilla työelämässä tarvittavia taitoja. Ammattikorkeakouluissa kehitetään koulutusta ja työtä yhteen kytkeviä oppimiskäytäntöjä, ja työelämä – tässä tapauksessa oman korkeakoulun hankkeessa toimiminen – on opiskelijoille yhdenlainen oppimisympäristö (Komonen 2006, 16).

Oppinnollistamisen muodot Emma-hankkeessa

Oppinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia käyttää tietojen ja taitojen jonkin koulutusalaansa liittyvän työelämälähtöisen aiheen kehittämisessä tai tutkimisessa (Mamk 2013, 27). Emma-hankkeessa on toteutettu kaksi oppinnäytetyötä, jotka olivat tärkeä tuki hankkeen toiminnalle.

Kahden liiketalouden koulutusohjelman opiskelijan oppinnäytetyönään kehittämä toimintamalli palveli hankkeen tiedotustoimenpiteiden suunnittelua ja toteutusta. Toimintamalli kehitettiin käyttäjälähtöisesti Living Lab -menetelmän avulla, ja se sisälsi vuosikellon, johon on mallinnettu maaseututiedotuksen sykli kuukausittaisine toimenpiteineen. Toimintamallin kohderyhmänä ovat niin opettajat ja oppilaat kuin maaseutuyrittäjät, ja tavoitteena on, että hankkeen päättymisen jälkeen koulut ja yrittäjät jatkavat toimintaa itsenäisesti hankkeen aikana luodun toimintamallin mukaisesti.

Tietojenkäsittelyn koulutusohjelman opiskelija muodosti QR-koodeja luovan sovelluksen ja tämän kautta QR-koodeja Emma-hankkeen käyttöön osana oppinnäytetyötään. QR-koodeja hyödynnettiin keväällä 2013 maaseututietojen palautteen keräämisessä ja vierailukohteiden tiedottamisessa, minkä lisäksi keväällä kummiyrittäjät saivat oman yrityksensä koodin vapaasti käyttöönsä.

Oppinnäytetyöt olivat sisällöiltään ja rooleiltaan hyvin erilaiset. Oppinnäytetyönä kehitetty toimintamalli palveli hankkeen toiminnan kehittämistä ja voi jäädä elämään hankkeen jälkeen, jos koulut omaksuvat sen ohjenuorakseen maaseututeeman sisällyttämisessä opetukseen. Oppinnäytetyön osana hankkeen käyttöön saadut QR-koodit sen sijaan tarjosivat työkalun maaseututiedotuksen laajentamiseksi hankkeen toimenpiteissä ja palvelivat hankkeen käytännön tarpeita.

Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammat-
tiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin ja tietojen sekä taitojen
soveltamiseen työelämässä (Mamk 2013, 27). Yhteisöpedagogiopiskelija suor-
ritti Emma-hankkeessa syventävän harjoittelun keväällä 2012. Hän hoiti yhtey-
denottoja kummiyrityksiin, pilottikouluihin ja muihin yhteistyötahoihin.
Ammatillisen kehittymisen ja hankkeen toimenpiteiden sisällön kannalta tär-
keitä tehtäviä olivat vierailupäivien elämyksellisten osioiden suunnittelu ja
ohjaaminen.

Myös kaksi ympäristötekniikan opiskelijaa suoritti kahdeksan opintopisteen
laajuisen harjoittelun Emma-hankkeessa osallistuen kevään 2013 maaseuturet-
tiin. Opiskelijat tekivät ammattitaitoaan kehittäviä, yrittäjien toiveiden mukai-
sia testauksia ja tutkimuksia mm. yrittäjien tuotteista ja tuotantotiloista. Opis-
kelijat dokumentoivat testaukset vaihe vaiheelta tiedotusmateriaaliksi hankkeen
ja pilottikoulujen käyttöön. Lisäksi opiskelijat dokumentoivat vierailupäivien
kulkua valokuvoin, hoitivat vierailujen valmisteluun liittyvät tukitehtävät sekä
päivittivät hankkeen verkkosivuja. Oman mausteensa yhteistyölle asetti yhteis-
työn monialaisuus: harjoittelijat olivat eri koulutusohjelmasta kuin hankkeen
toteuttajat, mikä aiheutti toisinaan haasteita opiskelijoiden ohjaamiselle. Täl-
löin opiskelijat hakivat täydennystä ohjaukseen oman alansa asiantuntijoilta ja
voivat näin kasvattaa ammattitaitoaan tukien samalla hankkeen toimintaa.

Hankkeessa toteutettiin myös opintojaksoihin sidottua toimintaa. Projektiopin-
tojen kursseilla viisi yhteisöpedagogiopiskelijaa ja yksi sosionomiopiskelija teki-
vät kahden opintopisteen laajuisen työpanoksen hankkeen kevään 2012 yritys-
vierailupäivien yhteydessä auttaen hankehenkilökuntaa ryhmien johtamisessa
ja yhteisöllisyyden varmistamisessa. Lisäksi opiskelijat ideoivat yhdessä yrittä-
jien kanssa vierailuilla saadun tiedon syventämistä parantavaa käytännön teke-
mistä. Kolme yhteisöpedagogiopiskelijaa teki vastaavan työpanoksen dokumen-
toidessaan vierailuja, ja saatua materiaalia on hyödynnetty hankkeen
tiedotuksessa.

Syksyllä 2012 Mikkelin torilla järjestetyssä maaseututapahtumassa kolme yhteis-
öpedagogiopiskelijaa osallistuivat osana liikuntakasvatuksen kurssia tapahtu-
man suunnitteluun ja toteutukseen. Opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat
luokkien jaon pienempiin oppilasryhmiin, johtivat ryhmiä tapahtumassa ja
edistivät liikunnallisuutta rastien toiminnassa. Tärkein tehtävä oli oppilaiden
motivointi rastitehtävien suorittamiseen.

Muuta opiskelijayhteistyötä toteutettiin niin, että kolme restonomiopiskelijaa,
kaksi yhteisöpedagogiopiskelijaa ja yksi kulttuurituotannon opiskelija osallis-
tuivat vapaaehtoisesti Emma-hankkeen ja Etelä-Savon YES-keskuksen järjes-

tämälle 12 tunnin innovaatioleirille. Yksi opiskelijoista oli myös mukana hankkeen järjestämässä seminaarissa kertomassa leirin tuloksista ja dokumentoimassa seminaaria. Kaksi Campusit-oppimisympäristössä harjoittelua tehnyttä opiskelijaa kuvasi seminaarin videolle ja lähettivät sen suorana lähetyksenä Internetissä.

Projektipäällikkö on esitellyt hanketta projektiosaamisen kurssien opiskelijoille kertoen hankkeissa tarvittavasta osaamisesta ja ammattitaidosta. Aikuisopiskelijat pohtivat hankkeelle sopivia mittareita. Opiskelijoiden mukaan tehtävä palveli myös heidän työpaikkansa kehittämistyön tavoitteiden ja mittareiden uudelleenarviointia ja kasvatti näin heidän ammattiosaamistaan.

Opinnollistamisen prosessi

Opinnollistaminen on otettu huomioon hankkeen toimintasuunnitelmaa tehtäessä. Hankkeen ja opintojaksojen toimintaa suunnitellessaan projektihenkilöstö ja opettajat ovat yhdessä pohtineet, miten opiskelijat voisivat osallistua hankkeen toimintaan ja eri tapahtumiin ja minkä opintojaksojen oppimistavoitteita hankkeen tarjoamat tehtävät palvelisivat. Tehtävien ja niiden opintosidonnaisuuden luonteesta riippuen projektihenkilöstö on markkinoinut tehtäviä ja rekrytoinut opiskelijoita hankkeen palvelukseen joko itse tai opettajien kautta.

Opinnollistamista on hankkeessa toteutettu eri alojen opiskelijoiden kanssa useiden eri kanavien kautta. Projektihenkilöstö on perehdyttänyt opiskelijat hankkeen tavoitteisiin ja toimenpiteisiin, minkä jälkeen on suunniteltu varsinainen käytännön yhteistyö. Opiskelijat ovat tehtävien luonteesta riippuen saaneet joko tavoitteet tai tarkat ohjeet niiden suorittamiseen.

Tarkkaan määritettyjä tehtäviä suorittaessaan opiskelijat ovat toimineet työn suorittajan roolissa kasvattaen lähinnä teknistä ammattitaitoaan. Opiskelijoille on kuitenkin annettu mahdollisimman paljon itsenäistä suunnitteluvapautta silloin, kun tehtävän luonne on sen mahdollistanut. Näin opiskelija on saanut mahdollisuuden kasvattaa asiantuntijuuttaan ja hän on toiminut nuoremman kollegan asemassa työskennellen itsenäisesti, mutta ohjatusti vaativassa ja asiantuntijuutta kehittävässä tehtävässä. (Saurio & Heikkinen 2004, 19.)

Käytännön toteutuksen laadun varmistamiseksi opiskelijoiden kanssa on pidetty opinnollistamisprosessin aikana säännöllisiä tapaamisia, joissa tehtyä työtä on arvioitu ja tulevaa työtä on ohjattu. Säännölliset tapaamiset ovat myös mahdollistaneet molemminpuolisen palautteen annon, mikä on lisännyt yhteistyön

laatua ja mielekkyyttä. Opinnollistamisprosessin päätteeksi projektihenkilöstö on arvioinut opiskelijoiden työtä ja antanut tarvittavan lausunnon tai todistuksen opiskelijan suorittamasta työstä. Lisäksi yhteistyön päättyessä projektihenkilöstö ja opiskelijat sekä mahdolliset muut kumppanit ovat yhdessä arvioineet yhteistyön toimivuutta ja tuloksia. Opiskelijoilta saadun palautteen mukaan hankkeen opintoyhteistyötä on kehitetty seuraavia opinnollistamisprojekteja varten ja opiskelijoiden ohjauksen tarve on pyritty ottamaan entistä paremmin huomioon prosessissa.

Opinnollistamisen hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet

Työelämäyhteydet opintojen aikana ja opiskelijoiden toimiminen oman organisaation projekteissa tukevat opiskelijoiden ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymistä ja tarjoavat erilaisia tapoja oppimiseen. Ammattikorkeakoulun omissa hankkeissa toimiminen lisää tuntemusta omasta korkeakoulusta ja sen monipuolisesta toiminnasta sekä kyseisen projektin teemoista, Emma-hankkeen tapauksessa maaseutuaiheesta. Opiskelijoiden oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun lisäksi opinnollistamisprojektit lähentävät TKI-henkilöstön suhdetta opetushenkilöstöön ja opiskelijoihin tiivistäen korkeakoulu yhteisöä.

Opinnollistaminen avaa projektihenkilöstölle uusia näkökulmia hankkeeseen ja omaan työhön, kun opiskelijat kyseenalaistavat työskentelyn rakenteita, muodostavat uusia toimintamalleja ja ideoivat tuoreita menettelytapoja. Pääasiassa Emma-hankkeessa toteutettu opinnollistaminen on onnistunut hyvin, ja yhteistyö opiskelijoiden kanssa on ollut sujuvaa ja kehittäväää. Opiskelijat ovat antaneet työpanoksensa hankkeen käyttöön ja osallistuneet ahkerasti projektin tavoitteiden edistämiseen omien tehtäviensä puitteissa.

Opinnollistamisesta tekee haastavaa jäykkä jaksorakenne, minkä vuoksi hankkeen tarpeisiin sopivia opintojaksoja tai opiskelijaresursseja ei välttämättä ole oikea-aikaisesti saatavilla. Vastaavasti oman organisaation projektitoiminnassa ei välttämättä ole tarjolla opintojaksojen tai opiskelijoiden tarpeisiin sopivia työelämäyhteyksiä silloin, kun niihin olisi opintojen puitteissa aikaa osallistua. Tätä voisi edistää opintojaksojen monimuotoiset suoritustavat ja vaihtoehtoiset aikataulut, jos niitä on opintojakson sisällön puolesta mahdollista harkita.

Toisinaan on myös haastavaa saada opettajat ja opiskelijat innostumaan opinnollistamis-yhteistyöstä hankkeiden kanssa, jolloin yhteistyöprojekteja ei saada toteutettua ja projektihenkilöstö joutuu etsimään apua oman organisaation ulkopuolelta. Haasteita laadukkaalle opinnollistamiselle on asettanut myös opis-

kelijoiden sitoutumattomuus hankkeeseen, jolloin opiskelijat eivät ole saavuttaneet yhdessä sovittuja tavoitteita tai tehneet sovittuja tehtäviä.

Opiskelijoiden tulisi ymmärtää, että myös oman organisaation sisäisissä projekteissa toimiminen on työelämään tutustumista, ja sen kautta voi hankkia arvokkaita verkostoja tulevaa uraa varten. Tämän vuoksi ammattikorkeakoulun omista hankkeista toimimiseen tulisi suhtautua vastaavalla asenteella kuin mihin tahansa työelämäyhteistyöhön ja hoitaa sovitut tehtävät niin hyvin, kuin oma osaaminen ja tehtäviin varatut resurssit sen mahdollistavat. Näin yhteistyöstä jää positiivinen kuva kaikille osapuolille ja opiskelija antaa hyvän kuvan itsestään, mikä voi poikia uusia arvokkaita tilaisuuksia tulevaisuudessa.

Lähteet

Komonen, Katja 2006. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja opetuksen lähentäminen. Pedagogiset haasteet ja opettajan työn muutos. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

MAMK. 2013. Opiskelijan käsikirja 2013–2014 Student's handbook. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Saurio, Simo & Heikkinen, Veli-Pekka 2004. Ammattikorkeakoulujen T&K-toiminnan ja koulutuksen välinen vuorovaikutus: Case-analyysi. Satakunnan ammattikorkeakoulu.



OPETTAJANA VESKU- HANKKEEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖSSÄ

MERJA REUNANEN

Ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta (TKI) on yksi oppimisalusta, jossa parhaimmillaan opiskelijat, alueen työelämän toimijat ja opettajat kohtaavat ja tuottavat jotakin uutta ja arvokasta yhdessä. Tässä artikkelissa käsitellään opettajien roolia ja kokemuksia Etelä-Savossa toteutuneen vesiliikunnan ja vesiterapian kehittämishankkeen eri vaiheista osana fysioterapeuttikoulutusta ja ammattikorkeakoulun aluekehitystehtävää. Ammattikorkeakoulun opettajilla on haasteellinen tehtävä TKI-hankkeiden tavoitteiden ja opetus suunnitelman tavoitteiden yhteensovittamisessa. Toisaalta TKI-toiminnassa tiivis yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa tukee opettajaa kehittämään omaa osaamistaan koulutuksen, tutkimuksen ja hyvinvointialan työelämän rajapinnoilla.

Mikkelin ammattikorkeakoulun (Mamk) terveysalan laitoksen hallinnoima VESKU-hanke, Vesiliikunnan ja vesiterapian kehittäminen Etelä-Savossa, toteutettiin Euroopan Sosiaalirahaston ja Etelä-Savon ELY-keskuksen rahoituksella vuosina 2011–2013. Pää tavoitteena oli vahvistaa terveys-, liikunta- ja kuntoutusalan laitosten, yritysten ja yhteisöjen henkilöstön ja alan opiskelijoiden osaamista ja kehittää vesiliikuntaan ja vesiterapiaan uusia sisältöjä ja palveluja.

Hanke tuotti Etelä-Savoon kuusi käytännönläheistä koulutuspäivää ja kaksipäiväisen päätöskonferenssin. Hankkeen kuluessa Savonlinnan ja Mikkelin seudulla kokeiltiin uusia, terveyttä edistäviä tai kuntouttavia vesiliikuntaryhmiä ja -tapahtumia lapsiperheiden, nuorten, ikääntyvien, leikkauksista toipuvien ja muiden erityisryhmien sekä matkailijoiden käyttöön. Myös alueen uimahalleissa ja uima-allastiloissa tehdyt esteettömyyskartoitukset tuottivat pohjaa tilojen jatkekehittämiseksi. Koulutuksen ja uusien palvelukokeilujen lisäksi kahdessa projektiryhmässä työstiin toimintamalleja aktivoimaan veselementin hyödyntämistä. Mikkelin seudulle vakiintui käyttöön sairaanhoitopiirin asia-

kasohjausmalli allasterapiaa käyttävien potilaiden hyödyksi. Savonlinnan seudulle koottiin vesiliikuntaryhmien ”tarjotin” helpottamaan liikuntaryhmiin ohjaamista. Toisena mallina Savonlinnaan vakiintui palvelumalli, jossa ammattikorkeakoulun fysioterapian opiskelijat toimivat avustajina ja apuohjaajina sairaanhoitopiiriin ja paikallisen yrityksen vesiliikuntaryhmissä osana opintojaan. Useimmat kokeiluryhmät ja toimintamallit ovat jatkuneet hankkeen jälkeen joko sellaisenaan tai saatujen kokemusten mukaan muokattuna.

Hankkeen toteutukseen osallistui Mikkelin ammattikorkeakoulun lisäksi kaksi sairaanhoitopiiriä, kolmen kaupungin liikunta-, nuoriso- ja vapaa-aikapalvelut (Mikkeli, Savonlinna, Pieksämäki), seitsemän kuntoutusalan yritystä Kerimäellä, Savonlinnassa, Mikkelissä ja Punkaharjulla, Vaalijalan kuntayhtymä, yksi yhdistyspohjainen, koko maakunnan alueella toimiva liikunta-alan järjestö sekä yksi liikunta-alan koulutusta ja palveluja tuottava urheiluopisto.

Projektisuunnitelma aluekehityksen lähtökohtana

Projektisuunnitelmaa tehneen opettajan tehtävänä oli ottaa huomioon ammattikorkeakoululain (24.7.2009/564) mukainen koulutustehtävä ja sen lisäksi tavoite tuottaa korkeakouluopetusta ja aluekehitystä palvelevaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Opiskelijoille ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma lupaa, että ”...opiskelijat osallistuvat opintojensa aikana aitoihin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ja saavat valmiuksia suunnitella ja toteuttaa innovatiivisia ratkaisuja työelämän kehittämiseksi...” (Mikkelin ammattikorkeakoulu, Opetussuunnitelmat 2012–2013).

Aluekehitysnäkökulman huomioon ottamista tukivat Etelä-Savon maakuntaohjelman ”Laadukkaat hyvinvointipalvelut” -toimintalinjan tavoitteet (Etelä-Savon maakuntaohjelma 2011–2014, 2009), Uusiutuva Etelä-Savo -maakuntastrategiassa (2009) kuvatut alueelliset vetovoimatekijät ja tieto alueen palvelu- ja osaamistarpeista (Ikääntyvä Etelä-Savo, 2010). Aluekehityksen ja korkeakouluopintojen integraatiota ohjasi myös Mamkin TKI-strategia, jossa korostuu TKI-toiminnan rakentuminen koulutusohjelmien osaamiselle ja toiminnan vastaaminen työ- ja elinkeinoelämän ja Etelä-Savon aluekehitystavoitteisiin.

Projektisuunnittelussa noudatettiin myös Mamkin Hyvinvoinnin painoalan linjauksia, jotka ohjasivat väestön hyvinvoinnin edistämiseen ja uusien palvelumallien kehittämiseen (Mikkelin ammattikorkeakoulun TKI-strategia 2015, 2011). Korkeakouluopetuksen ja aluekehityksen jatkuvaa kehittämistä ohjasivat myös alakohtaiset valtakunnalliset kehittämislinjaukset, joista esimerkkinä Suositukset liikunnan edistämiseksi kunnissa (2010). VESKU-hankkeen suunnittelussa otettiin vielä huomioon Manner-Suomen ESR-toimenpideohjelman 2007–2013 tavoitteet. Niissä korostettiin ammattikorkeakoulujen roolia mm. tukemassa nuorten kiinnittymistä yritysten soveltavan tutkimuksen edistämiseen.

Fysioterapeuttikoulutukseen sisältyneen opinnäytetyön hyödyntäminen jo hankkeen suunnitteluvaiheessa oli projektihakemuksen vahvuutta: aiheeseen liittyvällä nykytilan kartoituksella (Mononen & Saaristo 2010) voitiin vakuuttaa rahoittajaviranomaisille hankkeen tarvetta. Projektisuunnitelmaan saatiin lisätukea myös rahoittajan kanssa käydyistä neuvotteluista.

Projektisuunnitelmaa tehneen opettajan rooliin sisältyi hankkeeseen mukaan tulleiden yhteistyötahojen tarpeiden kartoitus ja hankkeeseen osallistumisen ”markkinointi”. Mitä lisäarvoa hankeyhteistyö ammattikorkeakoulun kanssa tuottaisi? Mitä konkreettista hyötyä hankkeesta voisi saada? Mitä panostusta yhteistyötahoilta edellytettiin? Nämä olivat keskeiset kysymykset, joita hankkeen valmistelupalavereissa käsiteltiin. Suunnitelman vahvuudeksi osoittautui se, että hankkeen keskeiseksi toimijaksi oli ajateltu projektiryhmää, johon kukin toimijataho sai osoittaa vastuuhenkilönsä. Toiseksi hankkeen konkreettisuutta ja vetovoimaisuutta edistivät suunnitelman käytännönläheiset toimenpiteet: osaamista vahvistavat koulutuspäivät ja kunkin yhteistyötahon oman kehittämiskohteen valinta ja sen pilotointi. Tämä lähestymistapa tuotti tulosta ja hankkeeseen osallistui monipuolinen joukko vesiliikunnan ja vesiterapian parissa toimivia yhteisöjä.

Opinnollistamisen suunnittelua, arviointia ja kehittämistä

VESKU-hanke oli fysioterapian koulutusohjelmassa ensimmäinen pitkäkestoinen ja ulkopuolisella rahoituksella toteutettu projekti, jossa opinnollistamista haluttiin korostaa suunnittelusta ja rahoituksen hakuvaiheesta alkaen. Aikaisempia kokemuksia oppimisprojekteista oli paljon, mutta opintojen ja TKI-projektin integraatiota ei ole aikaisemmin näin monitahoisesti seurattu. Opettajilla oli aikaisempia kokemuksia siitä, että TKI-projektien integraatio voi olla varsin kuormittavaa ja haasteellista, mikäli niihin oli voitu melko vähän tai ei

lainkaan vaikuttaa etukäteen. VESKU-hankkeen tavoitteiden ja toimenpiteiden osuminen fysioterapeuttikoulutuksen prosessiin ennakoitiin ja konkreettisesti tasolla otettiin huomioon opinnollistamiseen soveltuvien opintojen tavoitteet, sisällöt ja ajoitus.

Tätä artikkelia varten kerättiin VESKU-hankkeen opinnollistamiseen liittyneitä kokemuksia 7 yksilöhaastattelulla. Opettajat (n=5) kertoivat kokemuksiaan heidän vastuullaan olleiden opintojaksojen integraatiosta hankkeen toimintoihin tai alueelle hankkeen jälkeen vakiintuneiden yhteistyömuotojen toimivuudesta. Lisäksi projektipäälliköltä ja yhdeltä projektiryhmän jäseneltä, joka toimi myös yhden pilottiryhmän vastuuhenkilönä, kysyttiin kokemuksia hankkeen opinnollistamisesta. Artikkeleihin ovat vaikuttaneet myös kirjoittajan omat kokemukset projektisuunnitelman tekemisestä ja havainnot hankkeen eri vaiheissa mukana olosta.

Projektipäällikön tukena hankkeen toimintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa oli kaksi alueellista projektiryhmää, toinen Mikkelissä ja toinen Savonlinnassa. Projektiryhmiin kuuluivat hankkeeseen osallistuneista organisaatioista ja yrityksistä ne toimijat, jotka vastasivat omilla työpaikoillaan pilottien toteutuksesta. Kolme fysioterapian opettajaa ja myös opiskelijoita osallistui projektikokouksiin. Projektiryhmien säännölliset tapaamiset olivat opinnollistamisen kannalta tärkeitä, sillä niissä etsittiin oppimisen paikkoja ja mm. esiteltiin opinnäytetöiden ideoita.

Opinnollistamista suunniteltiin ja seurattiin myös fysioterapian koulutusohjelman kokouksissa, joissa projektipäällikkö vieraili tarpeen mukaan välittäen tietoa esimerkiksi hankkeen kuluessa kertyneestä valmiista aineistosta, jota voisi käsitellä opinnäytteenä. Opettajien tehtäväksi jäi rohkaista opiskelijoita tarttumaan opinnäytetyön aiheisiin. Tässä hankkeessa myös projektipäälliköllä oli pedagoginen koulutus, mikä aktivoi opintojen integraatiota hankkeeseen.

Projekti oppimisympäristönä

VESKU-hankkeen aikana rakentunut osaaminen ja vakiintuneet uudet palvelut sekä toimintamallit korkeakoulun ja hyvinvointialan toimijoiden välillä ovat tärkeä osa Mamkin aluevaikuttavuustehtävää. Kuva 8 esittelee VESKU-hanketta oppimisympäristönä, joka samanaikaisesti kehitti opiskelijoiden ammatillista osaamista, edisti maakunnan yritystoimintaa ja palveli asukkaita ja matkailijoita hyvinvointipalveluilla. Vesi liikuttaa ja kuntouttaa -hankkeen ulkoisen

arvioinnin loppuraportin (2012) mukaan hankkeessa on aluekehityksen näkökulmasta myös tehty tärkeää työtä tulevaisuuden työvoiman varmistamiseksi, kun opiskelijoiden työllisyyspolkuja on vahvistettu opinnollistamisen avulla ja ”luotu tulevaisuususkoa opiskelijoiden paikallisiin työllistymismahdollisuuksiin”.



KUVA 8. Projekti oppimisympäristönä VESKU-hankkeessa

Oppimistehtävät ammatillisissa opinnoissa

Fysioterapeuttikoulutuksessa VESKU-hankkeeseen integroitiin yleiseen työelämäosaamiseen liittyneitä opintojaksoja, pakollisia ja vaihtoehtoisia ammattiopinnoita, harjoittelua, vapaasti valittavia opintoja ja opinnäytetöitä. Kaikissa opinnoissa opettaja suunnitteli ja arvioi integraation yhteistyössä projektipäällikön, opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa.

VESKU-hankkeen alueelliset koulutuspäivät, vesiliikuntapalvelujen konkreettinen kehittäminen pilottiryhmissä ja uima-allastilojen esteettömyyskartoitukset linkittyivät luontevasti ja varsin onnistuneesti fysioterapeuttikoulutuksen soveltuviin ammattiopintoihin. Pilottiryhmien ohjaus- ja kehittämistehtävät sekä asiakkaiden toimintakykykymittaukset ja kartoitukset sisällytettiin oppimistehtävinä osaksi opiskelijoiden ammattiopintoja.

Osana Viestintäosaaminen-opintojaksoa opiskelijat tuottivat projektin päätös-konferenssiin posterit, joissa esiteltiin hankkeen pilotteja. Posterien teko vastasi opettajan arvion mukaan ihanteellisesti opintojen tavoitteisiin. Työelämän toimijat tuottivat kokeiluista ensin kirjallisen esittelyn, joita opiskelijat referoivat ja visuaalistivat monialaiselle kohderyhmälle, mikä harjaannutti yhteisöviestinnän taitoja. Yhdeksän posterin avulla pilottien tuloksia esiteltiin ja tehtiin ammatti-alan osaamista näkyväksi.

Suunnittelua ja yhteistyötä

Opettajien kokemusten mukaan onnistuneen opinnollistamisen perusta on hyvä opetussuunnitelman tuntemus, jonka tulee välittyä projektisuunnitelmaan. Opinnollistamiseen liittyneitä konkreettisia kysymyksiä olivat: Minkä opiskelijaryhmän opintoihin? Missä vaiheessa opintoja? Mihin opintojaksoihin? Missä vaiheessa lukuvuotta? Kenen opettajan ohjauksessa? Näihin kysymyksiin vastattiin jo hankkeen suunnitelmavaiheessa edellisen lukuvuoden aikana. Kun hankerahoitus varmistui, opettaja tai opettajapari pystyi suunnittelemaan yhdessä projektipäällikön ja yhteistyötahon kanssa hanketoimintojen aikataulut ja oppimistehtävät osittain valmiiksi verkkoympäristöön.

Opettajien kokemusten mukaan parhaimmillaan hankkeen opinnollistaminen toteutuu, kun opettaja ohjaa oppimista opetussuunnitelman pohjalta selvärajaisilla oppimistehtävillä, jotka soveltuvat opiskeluvaiheeseen ja hankkeen oppimisympäristöihin. Opiskelijat tarvitsevat sen lisäksi perehdytystä siihen, miten hankkeen toiminnot ja opintojaksot nivoutuvat toisiinsa. Opettajilta, projektipäälliköltä ja työelämän toimijoilta edellytetään yhteistyötä ja neuvotteluun perustuvaa työnjakoa siinä, miten, milloin ja kuka perehdyttää ja valmentaa opiskelijat hanketyöhön. Tämä koettiin hankkeen alussa haasteellisena, kun toimijoiden rooleista näytti olleen erilaisia käsityksiä. Pääsääntöisesti hankkeisiin liittyvissä opinnoissa opettaja vastaa opintojaksojen tehtävistä, arvioinnista ja opintosuoritusten kirjaamisesta. Projektipäällikön vastuu liittyy hankkeen tavoitteiden mukaisten toimintojen toteutumiseen. Yhteiseen ymmärrykseen pääsy näistä vastuista ja tehtävistä on oleellista.

VESKU-hankkeen alussa projektipäällikkö esitteli hankkeen opiskelijoille, jotka sen jälkeen osallistuivat yhteistyötahojen kanssa hankkeen pilotteihin. Pian tunnistettiin, että myös opettajaa tarvittiin valmentamaan opiskelijoita kohtaamaan uusia tilanteita. Vesiliikuntaryhmän avustustehtäviin orientoituville opiskelijoille lisättiin opettajajohtoinen valmennus käytännön harjoituksineen. Myöhemmin myös vanhemmat opiskelijat toimivat uusissa tilanteissa vertaistutoreina siirtäen vähitellen vastuuta nuoremmille.

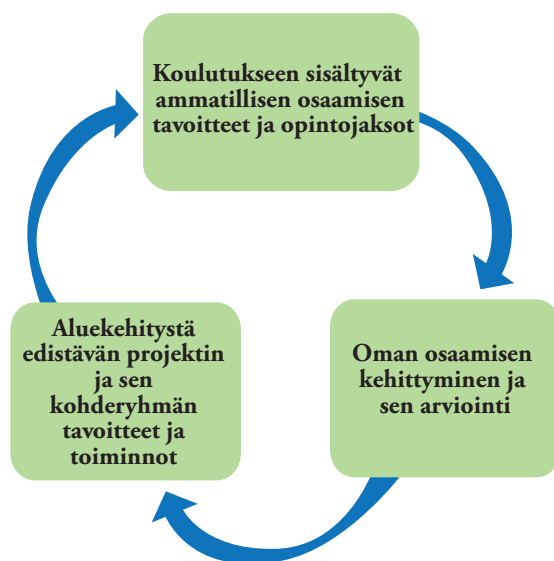
Opettajien roolina hankkeen jälkeen on vastuu ammattikorkeakoulun osalta hankkeen toimintojen jatkuvuudesta. Hankkeen aikana rakentuneiden tai vahvistuneiden yhteistyökäytäntöjen jatkuminen vaatii niiden huomioon ottamista opetussuunnitelmien uudistuksessa, opintojen toteutussuunnitelmien laadinnassa ja opettajien työjakoa vahvistettaessa. Jatkuvuutta turvaa se, että sekä ammattikorkeakoulussa että yhteistyöorganisaatioissa on nimetty yhteistyölle vastuuhenkilö.

Projektityökirja oppimiskokemusten reflektion tukemisessa

Opettajan tärkeäksi rooliksi myös VESKU-hankkeen yhteydessä tunnistettiin oppimisen reflektioon ohjaaminen. Opiskelijoiden oppimistehtäviin on perinteisesti sisällynyt opintojakson tavoitteisiin peilaavia, oman osaamisen reflektiotehtäviä. VESKU-hankkeen yhteydessä todettiin, että ne eivät riitä, kun opintojakso integroituu vahvasti myös ulkopuolisten yhteistyötahojen toimintoihin. Tarvittiin työkalua, jossa hahmottuisivat sekä opintojaksoon liittyvät tavoitteet että aluekehitykseen pyrkivän hankkeen tavoitteet. Tässä moniulotteisessa oppimisympäristössä liikkumisen tueksi kehitettiin projektityökirja. Se ohjaa oppimistehtäviä tavoitteellisempaan suuntaan ja auttaa opiskelijoita hahmottamaan toimintaansa osana laajempaa kokonaisuutta.

Projektityökirjassa on konkreettisia tehtäviä, jotka ohjaavat opiskelijaa asettamaan itselleen yksilölliset oppimistavoitteet, arvioimaan oppimistaan ja raporttoimaan työajan käyttöä. Oman osaamisen ja toiminnan reflektiota tehdään sekä suhteessa opintojakson tavoitteisiin että suhteessa hankkeen ja sen kohdeyhmän tavoitteisiin. Varsinkin aloitteleville opiskelijoille oli jopa yllättävää se, miten ratkaiseva merkitys heidän toiminnallaan saattoi olla sekä paikallisen yrityksen toiminnan kehittämiseksi että vesiliikuntaryhmään osallistujien elämään.

Uusi työväline kehitettiin myös varmistamaan, että opintoihin integroituvat hanketoiminnot vastaavat paremmin opiskelijan yksilöllisiin oppimistarpeisiin ja soveltuvat eri opiskeluvaiheisiin. Opettajan odotetaan rohkaisevan opiskelijoita yksilöllisten tavoitteiden asettamiseen suhteessa opiskeluvaiheeseen ja aikaisempiin kokemuksiin. Opiskelijoilla on samallakin lukukaudella opiskellessaan vaihtelevasti aikaisempaa kokemusta, minkä tulisi näkyä tavoitteissa. Opintojen myöhemmässä vaiheessa opiskelijoiden oppimispolut eivät ole identtisiä. Projektityökirja noudattaa Mamkin pedagogisen strategian (2008) oppimisenäkemyksiä, jossa korostuvat aikaisemman osaamisen hyödyntäminen, työelämälähtöisten ympäristöjen käyttö oppimisen tukena, itseohjautuvuus ja yhteisöllisyys oppimisessa sekä kokemuksellisuus ja kokemusten reflektio.



KUVA 9. Projektityökirjan ohjaamat näkökulmat opiskelijan oman osaamisen reflektointiin

Ammattiin oppiminen on prosessi, jota opetussuunnitelmissa kuvataan vuosi-teemoilla. Niiden tavoite on havainnollistaa kunkin opiskeluvuoden aikana rakentuvaa osaamista. Fysioterapian koulutusohjelmassa VESKU-hankkeen aikana ensimmäisen vuoden teemana oli perehtyminen ammattialan toimintaympäristöihin ja ydinosaamisen perusteisiin. Toisen vuoden teemana oli ammattialan mukainen toiminnassa harjaantuminen oman alan toimintaympäristöissä. Kolmannen vuoden teema oli alan menetelmien soveltaminen ongelmanratkaisutilanteissa sekä johtamisessa ja kehittämisessä. Viimeisen opiskeluvuoden osaja-teema ohjasi tutkivaan ja kehittävään työotteeseen. (Fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2011.)

Kun opiskelija on opintojensa alkuvaiheessa vasta perehtymässä tulevaan alaansa ja sen toimintaympäristöihin, hän voi osallistua projektin toimintoihin myös ilman syvällistä tietoperustaa vaikkapa kokeneemman vertaistutorin ohjaamana. Tietoperustaa on myöhemmin helpompaa rakentaa siihen ”tarttumapintaan”, joka on saatu käytännön kokemuksen myötä. Syventävän vaiheen opiskelijat sen sijaan hyötyvät siitä, että hanke tarjoaa riittävästi haasteita joko nuorempien ohjaamiseen tai oman osaamisen syventämiseen ja luovuuden käyttämiseen. Opiskelijoilla on vastaisuudessa mahdollisuus siirtyä avustajan roolista vaativampiin tehtäviin vastaamaan vesiliikuntaryhmän ohjelman suunnittelusta ja ohjauksesta. Tähän liittyy opettajan työhön kehittämishaaste, johon tulee vastata tarjoamalla opiskelijoille vaatavuudeltaan vaihtoehtoisia tehtäviä.

VESKU-hankkeessa yhden pilottiryhmän vastuuhenkilön ja projektiryhmän jäsenen näkökulmasta uuden ryhmätoiminnan kokeilu ja avustajapalvelumallin kehittäminen Mamkin fysioterapeuttiopiskelijoiden kanssa kannatti. Kokeilun myötä yrityksen, ryhmään osallistuneiden ja opiskelijoiden yhteistyö kehittyi ja toimintatapa hioutui niin, että pilotin jälkeen toimintaa jatkettiin. Avustajina toimivat opiskelijat puolestaan saavat merkityksellisiä oppimiskokemuksia konkreettisissa käytännön tilanteissa. Avustajapalvelutoiminta on nyt vakiintunut toteutuvaksi vuosittain osana opintoja. Ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyyden kehittämistä arvioineessa tarkastusraportissa (2009) korostetaan yhteistyötä erityisesti pienten ja keski suurten yritysten kanssa. Sitä pidetään välttämättömänä, jotta ammattikorkeakoulut todella olisivat maakunnallisia kehittäjiä.

Jatkuva ja tiivis yhteistyö projektipäällikön, opettajien ja työelämän toimijoiden välillä näytti olleen keskeinen ja välttämätön ehto sille, että hankkeen toiminnot osuivat opiskelijoiden kannalta mielekkäisiin opiskeluvaiheisiin. Se ei kuitenkaan poissulje sitä, että lyhyelläkin varoitusajalla saattaa löytyä innostuneita opiskelijoita mukaan johonkin tehtävään, jota ei ole osattu suunnitteluvaiheessa ennakoida. Opiskelijoiden oppimispolut vaihtelevat ja opintojen henkilökohtaistaminen (hops) mahdollistavat sen, että hankkeeseen sisältyviä ja opintojen tavoitteisiin mielekkäästi vastaavia tehtäviä voidaan joustavasti sisällyttää ja räätälöidä yksittäisenkin opiskelijan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. Tämä edellyttää myös opettajalta joustavuutta.

Opettajan työaika suunnittelun haasteet

Monitahoiset tehtävät osana TKI-toiminnan ja opintojen integraatiota edellyttävät taustatukea opettajalle. Opettajien kokemusten mukaan hanketyöskentelyyn tarvitaan vakiintuneita ja hyväksi havaittuja toimintamalleja ja työvälineitä, jotka vähentävät kuormitusta ja joita voidaan hyödyntää toistuvasti. Toisaalta tarvitaan myös joustavuutta, jotta työelämän toimijoiden ja isojen opiskelijaryhmien kanssa arjessa tehtävä yhteistyö mahdollistuu. Kun opettajalta odotetaan opetuksen integraatiota hanketehtäviin, voi opettaja myös odottaa, että opetuksen toteutustapoihin, lukujärjestyksiin ja työaika suunnitelmiin voidaan jättää jouston varaa. Opettajia kuormittavana koettiin mm. se, että toisaalta opettajilta odotetaan opintojen integraatiota hankkeisiin, mutta kun sitä tehdään, saadaan moitteita siitä, että lukujärjestyksiä joudutaan hankkeen takia muuttamaan.

Opettajan työtä opinnollistamisessa näyttivät helpottaneen toiminta tiimissä tai työparina. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kehitettiin mallia ison opiskelijaryhmän toiminnasta vesiliikunnan avustajatehtävissä, opettajat kuvasivat toimin-

nan organisointia ”palapelin hallintana”. Opettajan kannalta vaativaa oli rakentaa logistiikka, jossa opiskelijat osallistuvat tehtäviin tasapuolisesti ja niin, että toiminta ei haittaa muita, samaan aikaan käynnissä olevia opintoja.

Hanketyön jakamista työsuunnitelmissa useille opettajille kannatettiin, jotta vastuu jakaantuisi tasaisemmin ja voitaisiin ehkäistä ”hankeväsymystä”. Työaikasuunnittelussa haasteellisimpana pidettiin hanketyön ajallista suhteuttamista muihin opettajan tehtäviin niin, että opettajalla käytännössä olisi mahdollista toimia juuri silloin, kun hanketyöt sitä vaativat. Parhaimmillaan opettajat kokivat opinnollistamisen silloin, kun työsuunnitelmassa opetussuunnitelman mukaiset opetusresurssit ja projektityöhön liittyvät resurssit voitiin yhdistää. Opettajien keskinäinen luottamus, selkeä työnjako ja oikeudenmukainen resurssointi näyttivät olleen toimivan yhteistyön lähtökohtia.

Opinnollistaminen alueellisen yhteistyön ja TKI-osaamisen vahvistajana

VESKU-hankkeessa mukana olleet opettajat osallistuivat myös hankkeesta tiedottamiseen ja raportointiin. Hankkeen aikana toteutetuista piloteista koottiin artikkelikokoelma (Pyöriä 2013), jonka kirjoittajina oli sekä opettajia että hankkeen muita toimijoita. Useista piloteista artikkeli raportoitiin opettajan ja yhteistyötahon edustajan yhteistyönä. Työparit ohjasivat myös useita opinnäytetöitä, jotka liittyivät hankkeen toimintoihin. Hankkeesta tiedotettiin alueellisesti ja valtakunnallisesti artikkeleilla ja postereilla sekä myös kansainvälisessä opettajien verkoston konferenssissa posterilla.

Opettajien ja hankkeen yhteistyötahojen joustavaa yhteistyötä edisti se, että projektiryhmässä tavattiin säännöllisesti ja projektipäällikkö ohjasi ja aikataulutti hankkeen toimenpiteitä määrätietoisesti suunnitelman mukaan. Julkaisu-toiminta ei ole ainakaan kaikille työelämän toimijoille tuttua, joten opettajien ja artikkelikokoelman toimittajan rooli oli merkittävä. Hankkeen päätöskonferenssista välittyi TKI-osaaminen ja alueellisen yhteistyön henki, kun hankkeen pilotteja esiteltiin sekä suullisina esityksinä että lukuisina postereina.

Mitä opimme kaikesta tästä?

Artikkelin tarkoituksena oli esitellä käytännönläheisesti esimerkkejä ja kokemuksia VESKU-hankkeen opinnollistamisesta opettajien näkökulmasta. Hankkeeseen integroitiin fysioterapian koulutusohjelman opintoja kaikista opintojen vaiheista ja myös opinnäytetöitä aluekehityksen tueksi tehtiin lukuisia. Opettajien osuutta tarvittiin jo hankkeen suunnitteluvaiheessa, mutta myös ohjaamassa

tavoitteellisuuteen ja opiskelijan toiminnan reflektioon hankkeen toiminnoissa. Tunnistettuihin haasteisiin vastaamiseksi kehitettiin projektityökirja opiskelijoiden ja opettajien yhteiseksi työvälineeksi tuomaan opiskelijan osaamista näkyväksi ja jäsentämään opettajan ohjausta hankkeen ja opintojen integraatiossa. Projektityökirjan käytöstä on tarkoitus kerätä jatkossa kokemuksia.

Opettajan rooleissa VESKU- hankkeessa oli yhtymäkohtia siihen, mitä Sarajärvi ym. (2013) ovat kuvanneet TKI-toiminnan ja opetuksen integraation kehittämishaasteista raportoidessaan. Heidän mukaansa opettajan keskeisiä rooleja ovat oppimisen ohjaaja, työelämäyhteyksien ja oppimisympäristöjen rakentaja, opiskelijan tukija, TKI-työn kehittäjä, TKI-työn ja opetuksen osaaja, tiimeissä ja verkostoissa toimija ja opiskelijan kehitymisosaamisen tukija. Tähän luetteloon peilaten VESKU-hankkeessa toimineiden opettajien kokemuksissa opettajan rooli välittyy yhtä monimuotoisena.

Vesi liikuttaa ja kuntouttaa -hankkeen ulkoisen arvioinnin loppuraportissa (2012) tuotiin esille, että hanke tarjosi alan toimijoille ”yhteistyön oppimisalustan”, joka mahdollisti verkostoitumisen lisäksi vesiliikunnan ja vesiterapian palvelujen kehittämisen. Palvelujen ja yhteistyömuotojen juurruttaminen nimettiin loppuraportissa yhdeksi haasteeksi. Hankkeen toimintojen juurruttamisesta voisi esimerkkinä pitää tässä artikkelissa esiteltyjä opinnollistamisen tapoja ja tuloksia, jotka näkyvät hankkeen päättymisen jälkeen vakiintuneina toimintamuotoina Mikkelin ammattikorkeakoulun ja työelämätoimijoiden välillä.

Lähteet

Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. 2009. Valtion talouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188.

http://www.vtv.fi/files/1783/1882009_AMKkoulutuksen_tyoelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf

Etelä-Savo 2025 Maakuntasuunnitelma. <http://rakennerahastot.ita-suomi.fi/alueportaali/www/fi/etela-savo/painopisteet/masuesavo.pdf> [luettu 19.9.2010]

Etelä-Savon maakunnan yhteistyöasiakirja vuodelle 2010.

Etelä-Savon maakuntaohjelma 2011 – 2014. Etelä-Savon maakuntaliiton julkaisuja 103:2010.

Fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma. 2011. Mikkelin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmat 2011-2012.

Fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma. 2012. Mikkelin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmat 2012-2013. <https://soleops.mamk.fi/opsnet/>

Pyöriä, Outi (toim.) 2013. Vesi liikuttaa ja kuntouttaa – hyviä käytänteitä vesiliikuntapalveluihin. Tuloksia VESKU-hankkeesta. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja 84.

Reunanen, Merja 2013. Vesiliikunta hyvinvoinnin edistäjänä Etelä-Savossa. Itä-Savo, Länsi-Savo.

Ikääntyvä Etelä-Savo. Palvelu- ja osaamistarpeiden suuntaviivoja. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksen julkaisuja 1/2010. <http://www.ely-keskus.fi/fi/ELYkeskukset/EtelaSavonELY/Ajankohtaista/Julkaisut/>

Manner-Suomen ESR-ohjelma-asiakirja 2007 – 2013 http://www.rakennerahastot.fi/rakennerahastot/tiedostot/asiakirjat/ohjelma_asiakirja_ESR.pdf

Mikkelin ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia 2008-2012. 2008. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Mikkelin ammattikorkeakoulun TKI – strategia, 2011. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Mononen, Mirja & Saaristo, Hanna 2010. Vesiterapian nykytila ja kehittämistarpeet Savonlinnan alueella. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Sarajärvi Anneli, Salmela Marja, Eriksson Elina. 2013. TKI-työn ja opetuksen kehittämissuunnitelman tulokset, kehittämishaasteet ja suositukset. AMK-lehti / UAS Journal, Journal of Finnish Universities of Applied Sciences 1. <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1443/1368>

Suosituksia liikunnan edistämiseksi kunnissa 2010. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 3. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. (www.stm.fi)

Vesi liikuttaa ja kuntouttaa - hankkeen ulkoisen arvioinnin loppuraportti. 2012. Tutkimus ja Kehitys Ajatustalo Oy.



AMMATTIIN OPISKELUN JA ALUEKEHITYKSEN YHDISTÄMINEN – OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA VESKU-HANKKEEN OPINNOLLISTAMISESTA

MERJA REUNANEN

Parhaimmillaan TKI-projektissa työskentely voi antaa uutta potku opinnoille. Se tarjoaa mahdollisuuden toimia tulevan ammatin mukaisessa ympäristössä ja se voi rohkaista tuottamaan sinne jotain ihan uutta. Pahimmillaan opiskelijat joutuvat opintojensa aikana lukuisten projektien ristituleen, jossa katoaa ajatus siitä, miten tämä projekti ammattialaan liittyikään. Alueen yrityksille ja organisaatioille TKI-toiminta voi tuoda uutta virtaa ja tuoretta opiskelijavoimaa apukäsiksi perustehtävää tukeviin uusiin avauksiin. Tässä artikkelissa esitellään VESKU-hankkeen opinnollistamista fysioterapeuttikoulutuksessa ja opiskelijoiden kokemuksia.

Tähän artikkeliin liittyvä Vesi liikuttaa ja kuntouttaa – Vesiliikunnan ja vesiterapian kehittäminen Etelä-Savossa -hanke on esitelty tässä julkaisussa saman kirjoittajan toisessa artikkelissa. Tässä artikkelissa hankekokemuksia käsitellään opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijoille ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma lupaa, että ”...opiskelijat osallistuvat opintojensa aikana aitoihin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ja saavat valmiuksia suunnitella ja toteuttaa innovatiivisia ratkaisuja työelämän kehittämiseksi...” (Mikkelin ammattikorkeakoulu, Opetussuunnitelmat 2012–2013). Miten opiskelijat kokivat opinnollistamisen VESKU-hankkeessa, sitä selvitettiin opiskelijoiden ryhmähaastatteluilla.

Fysioterapian opiskelijat (n=18) opintojen eri vaiheista (1.–5. lk) kertoivat kokemuksistaan ja osallistumisestaan hankkeen koulutuksiin, pilotteihin ja vesiliikunnan avustustehtäviin. Matkailun koulutusohjelman opiskelijoilta (n= 4) kysyttiin heidän kokemuksiaan osallistumisesta päätöskonferenssin tuottamiseen osana opintojaan.

Mitä opinnollistettiin ja miten?

VESKU-hanke tarjosi pääasiassa fysioterapian opiskelijoille opintojen eri vaiheisiin foorumin syventää sekä ammatillista osaamista että TKI-osaamista. Hankkeen alueelliset koulutuspäivät ja päätöskonferenssi sisällytettiin opiskelijoiden perusopintoihin, joiden tavoitteet vastasivat hyvin korkeakouluopintojen tavoitteiden mukaiseen yleiseen työelämäosaamiseen, kuten projektiosaaminen, kansainvälisyysosaaminen ja viestintäosaaminen (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opinnollistaminen fysioterapian perusopinnoissa

AMK- TYÖELÄMÄ-OSAAMINEN OPETUS-SUUNNITELMASSA	ALUEKEHITYSTA-VOITE PROJEKTISSA	TOTEUTUS JA OPPIMISTEHTÄVÄT
Perusopinnot: Projektiosaaminen	Opiskelijat orientoituvat ja osallistuvat tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan ja rakentavat työelämässä tarvittavaa osaamista.	Projektipäällikkö esitteli hankkeen ja toimenkuvansa osana alueellista kehittämistä. Opiskelijat orientoituivat projektitoimintaan ja alkoivat hahmottaa omaa osallistumistaan alueelliseen TKI- toimintaan.
Kansainvälisyysosaaminen	Alueellisessa kehittämisessä hyödynnetään kansainvälistä näkökulmaa.	Kansainvälisessä vaihdossa olleen opettajan asiantuntija-opetus integroitiin projektiteemaan ja opiskelijat osallistuivat opetukseen, jonka aiheena oli ”International hydrotherapy”.
Viestintäosaaminen	Projektin julkaisu-suunnitelman mukaan projektin tuotoksista tiedotetaan.	Opiskelijat tuottivat päätöskonferenssiin posterinäyttelyn projektin piloteista.

Opiskelijat kokivat projektin koulutuspäiviin osallistumisen mielekkäänä, sillä kouluttajat olivat alan valtakunnallisia asiantuntijoita ja asiasisällöt vastasivat tulevan ammatin osaamisvaatimuksiin. Esteettömyyskartoitukset selkeärajaisena tehtävänä onnistuivat opintojakson tavoitteisiin vastaten, sillä ne oli hyvissä ajoin suunniteltu projektiin sisältyviksi ja opiskelijat valmistautuivat niihin huolella. Haasteeksi jäi opiskelijoiden näkökulmasta se, ettei kartoitusten hyödyntämisestä tilojen kehittämisessä ehditty saada tietoa yhteistyötahoilta. Jäätiin kaipaamaan tiiviimpää yhteistyötä ja seurantaan toimijatahojen kanssa.

TAULUKKO 3. Opinnollistaminen fysioterapian ammattiopinnossa

FYSIOTERAPIAN YDIN-OSAAMINEN FYSIOTERAPIAN KOULUTUSOHJELMASSA	ALUEKEHITYSTAVOITE PROJEKTISSA	TOTEUTUS JA OPPIMIS-TEHTÄVÄT
<p>Pakolliset ammattiopinnot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppiminen, ohjaaminen ja vuorovaikutus - Fysioterapeuttinen vaikuttaminen I 	<p>Lasten vesiliikuntapalveluiden kehittäminen</p> <p>Vesiliikunta- ja vesiterapiapalveluiden kehittäminen.</p>	<p>Opiskelijat osallistuivat avustajina lasten vesiliikuntaryhmään osana soveltavan liikunnan ohjausharjoituksia.</p> <p>Opiskelijat suunnittelivat, toteuttivat ja raportoivat pienryhmissä uima-allastilojen esteettömyyskartoituksia</p>
<p>Vaihtoehtoiset ammattiopinnot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motorinen oppiminen eri ikäryhmissä: lapset ja nuoret / ikääntyneet - Työhyvinvointi ja siihen vaikuttavat tekijät - Työn kuormittavuuden arviointi ja vaikuttaminen - Apuvälineet ja toimintakyky 	<p>Alueellisten vesiliikunta- ja vesiterapiapalveluiden ja osaamisen kehittäminen.</p>	<p>Opiskelijat osallistuivat VESKU-koulutuspäiviin, joissa lapsiteema</p> <p>Opiskelijat tekivät toimintakykymittauksia polvi- ja lonkkaleikkauspotilaiden vesiliikuntaryhmän pilotoinnissa</p> <p>Opiskelijat osallistuivat VESKU-koulutuspäiviin, joissa oli teemana rentoutuminen ja elämykset</p> <p>Opiskelijat tekivät uima-allastilojen esteettömyyskartoituksia</p>

Lasten vesiliikuntaryhmän avustustehtävä koettiin ”lapsijoukon jatkona” olemissa, jossa keskeinen tavoite oli varmistaa lasten turvallisuus. Onnistumisen iloa tuotti mukanaolo lasten leikeissä ja peleissä. Turhautumista aiheutui aluksi siitä, että avustajia oli toisinaan liikaa, toisinaan liian vähän. Asia korjaantui avustajamallin vähitellen kehittyessä. Se edellytti opiskelijoilta vastuullista sitoutumista mm. huolehtimaan sijainen paikalle mahdollisten poissaolojen takia.

Projektin päätyttyä lasten vesiliikuntaryhmä on jatkunut niin, että avustajien lisäksi kokeneemmat opiskelijat myös suunnittelevat ja toteuttavat ryhmän ohjauksen. Tämä on esimerkki siitä, että työelämäyhteistyössä opiskelijoiden toiminnan vaatuvuustaso parhaimmillaan nousee opintojen edetessä.

TAULUKKO 4. Opinnollistaminen harjoittelussa ja vapaasti valittavissa opinnoissa

FYSIOTERAPIAN YDIN-OSAAMINEN OPETUS-SUUNNITELMASSA	ALUEKEHITYSTAVOITE PROJEKTISSA	TOTEUTUS JA OPPIMIS-TEHTÄVÄT
<ul style="list-style-type: none"> - Perustaitojen harjoittelu I - Elixiri-projektit - Työelämäharjoittelu 	<p>Avustajapalvelumallin kehittäminen</p> <p>Uusien palveluiden kehittäminen ja arviointi</p>	<p>Opiskelijat toimivat avustajina vammautuneiden allasryhmässä.</p> <p>Opiskelijat tekivät työelämä-harjoittelunsa kehittämistehtävänä kartoituksen asiakkaiden vesiterapian tarpeista</p>
Vapaasti valittavat opinnot	Vesiliikunta- ja vesiterapiaosaamisen ja avustaja-palvelumallin kehittäminen	<p>Opiskelijat toimivat avustajina vammautuneiden allasryhmässä</p> <p>Opiskelijat osallistuivat VESKU- koulutuspäiviin</p>

Opintoihin sisältyvään harjoitteluun tai vapaasti valittaviin opintoihin (taulukko 4) integroitiin vesiliikuntaryhmien avustajamallin kokeilu ja kehittäminen, osallistuminen projektin koulutuspäiviin sekä asiakaskyselyn tekeminen kuntoutuskeskuksessa vesiterapian tarpeesta.

Toinen esimerkki toimivaksi käytännöksi vakiintuneesta projektin tuloksesta oli vammautuneiden ja pitkäaikaissairaiden vesiliikuntaryhmän avustajapalvelumalli. Tämä ryhmä ei ilman avustajia voisi toimia lainkaan. Vesiliikuntaryhmään osallistuvat tarvitsevat apua päästäkseen turvallisesti peseytymis-, pukeutumis- ja allastiloihin sekä riisuutumisessa ja pukeutumisessa voidakseen osallistua ryhmään. Varsinaisessa liikunnassa altaalla monet osallistujat tarvitsevat avustajan tukea joko varmistamaan turvallisuutta tai saadakseen harjoitukseen tehokkuutta ja yksilöllisesti sovellettuja suoritustapoja.

Opiskelijoiden haastatteluissa välittyi onnistuneimpana hanketyön kokemukseksi sen ilon näkeminen, jota vesiliikunta siihen osallistuneille tuotti. Vammautuneiden vesiliikunta oli monelle ryhmään osallistuneelle ”viikon kohokohta”, kuten opiskelijat mainitsivat kokemuksista kertoessaan. Opiskelijat näkivät konkreettisesti, miten ”vapauttava elementti” vesi voi olla. Eri tavoilla vammautuneiden ihmisten kohtaaminen, toisen ihmisen koskettaminen ja avustaminen olivat opiskelijoiden mielestä merkityksellisiä kokemuksia. Ne autoivat hahmottamaan tulevan ammatin sisältöjä. Myös ”rohkeus mennä uusiin tilanteisiin” kehittyi. Pukeutumisen ja pyörätuoliin siirtymisen avustamisesta sekä erilaisten apuvälineiden käyttämisestä allasharjoittelussa oli opittu paljon. Myös vesiliikuntaryhmän ohjausta oli tarkasti havainnoitu ja arvioitu myös harjoitteiden vaikutuksia, vaikka kaikki opiskelijat eivät niitä olleet opinnoissaan ehtineet käsitellä.

Opiskelijat kaipasivat ryhmään osallistuneiden ihmisten toimintakyvystä ja voimavaroista enemmän tietoa kuin mitä ryhmän yhteydessä ehdittiin käsitellä. Varsinainen kohderyhmäanalyysi on sisältynyt oppimistehtävään vasta niillä opiskelijoilla, jotka suunnittelevat ja ohjaavat ryhmiä. Toinen opiskelijoiden ideoima kehittämissuunta olisi varmistaa tiedonvälitys esimerkiksi verkkoympäristössä avustajilta toiselle. Siinä tavoite olisi turvata se, että ohjauksessa ja avustuksessa osattaisi paremmin ottaa huomioon ryhmään osallistuvien voimavarat ja toimintakyvyn edistämiseen tai ylläpitämiseen liittyvät tavoitteet. Tähän haasteeseen on sittemmin vastattu vertaistutoreiden osallistumisella alkuvaiheen opiskelijoiden kanssa yhdessä avustusten ensimmäisille kerroille. Se tukee tiedon välittymistä ja kokemusten siirtoa.

Opiskelijat kokivat, että ryhmään osallistuneet ottivat uudetkin avustajat vastaan innostuneina ja kiitollisina. Suurin osa heistä pystyi itse kertomaan milaista avustusta tarvitsivat. Alkuvaiheen opiskelijat kertoivat etukäteen jännittäneensä avustustehtävää, johon osa koki joutuneensa ”kylmiltään”. Varsin pian huomattiin, että jännitys oli osittain turhaa. Onnistumisen kokemuksia saatiin siitä, että tilanteista oli selvitty hienosti ja ryhmään osallistuneilta sekä fysio-

rapeutilta oli saatu kiittävää palautetta: avustuksissa oli ollut ”tekemisen meininki.” Vahvuutena alkuvaiheen opiskelijat kokivat sen, että aina oli mukana joku vanhempi opiskelija eli vertaistutor, jolla oli kokemusta avustajan roolista ja he rohkaisivat esimerkillään.

Jotkut opiskelijoista kokivat avustustehtävän aluksi ”suorittamisena”, jolloin oppimisen paikkoja ei tunnistettu ja toiminta turhautti. Kun asiaa käsiteltiin opettajan kanssa ”sanoittamalla” opittua ja pohtimalla yhdessä, mitä avustustilanteissa tuli vastaan ja mitä niistä opittiin, huomattiin oman osaamisen kehityminen. ”Kun asiaa pysähtyy miettimään, huomaakin miten paljon on oppinut!” Opettajan tärkeäksi rooliksi tässäkin yhteydessä tunnistettiin oppimisen reflektioon ohjaaminen myös tilanteiden jälkeen. Ryhmän avustustehtäviin on sittemmin lisätty opettajajohtoinen valmennus käytännön harjoituksin, ja niiden koettiin syventäneen osaamista ja vähentäneen joidenkin opiskelijoiden kokemaa jännitystä. Tavoitteellisempaa ja määrätietoisempaa otetta oppimistehtäviin lisättiin projektin kuluessa käyttöön otetulla projektityökirjalla, jota on esitelty tässä julkaisussa kirjoittajan toisessa artikkelissa.

Monialaisuus vai oman alan syventäminen?

Monialaisuus on ollut terveysalan koulutuksessa yksi painopiste ja sen mukaan on vuosien mittaan toteutettu lukuisia oppimisprojekteja. Niillä on paikkansa rakennettaessa työelämässä tarvittavaa yhteistyöosaamista ja vahvistettaessa toisen ammattialan tuntemusta. Toinen näkökulma on oman alan syventävän osaamisen kehittäminen, jota tarvitaan myös perustaksi ammatilliselle yhteistyölle.

VESKU-hanke rajattiin tietoisesti kapeasti määriteltyyn teemaan, vesiliikuntaan ja vesiterapiaan, jotka ovat luonteva osa fysioterapeutin osaamista. VESKU-hankkeesta löytyi kuitenkin näkökulmia, joissa muidenkin koulutusohjelmien opintoja voitiin integroida hankkeen toimintoihin, vaikkakin erillään fysioterapian opiskelijoiden tehtävistä.

Liiketalouden opiskelijat tekivät VESKU-hankkeen toimeksiannosta opinnäytetyön, joka vastasi liiketalouden osaamisen syventämistä. Pienryhmä matkailun koulutusohjelman opiskelijoita toimi avustajina päätöskonferenssin järjestämisessä osana Hotelli-, kokous- ja kongressipalvelut -opintojaksoaan. Opiskelijoiden tehtävänä oli avustaa projektipäällikköä konferenssin käytännön järjestelyjen suunnittelussa ja kaksipäiväisen konferenssin toteutuksen sujumisessa. Vaikka konferenssin aiheen matkailun opiskelijat kokivat itselleen vieraina, toiminta konferenssin avustajana tuotti hyviä kokemuksia konferenssijärjestelyistä yleensä. Suunnittelupalaverissa projektihenkilöstön kanssa hahmottui konferenssin kokonaisuus ja se, miten paljon suunnittelua

kaksipäiväinen tapahtuma vaatii. Kehittämishaasteena matkailun opiskelijat pitivät sitä, että opinnoissa kaivattaisiin jatkumoa. Projektien ”hanttihommista” opiskelijat toivoivat voivansa edetä opintojen kuluessa yhä vaativampiin ja vastuullisempiin tehtäviin, jotka opettavat eniten. Konferenssiavustajan tehtävä koettiin hyvänä alkuna.

Opinnäytetyöt työelämän kehittämisen ja ammatillisen osaamisen tukemisessa

Hankkeeseen integroitui kuusi opinnäytetyötä, joista kolme oli kyselyitä. Projektisuunnitelmaan sisällytettiin opinnäytetyönä tehty Webropol-sähköposti-kysely liikunta-, terveys- ja kuntoutusalan yksiköille vesiliikunnan ja vesiterapian nykytilasta ja kehittämistarpeista Etelä-Savossa. Saatua vastauksia käytettiin keskeisenä perusteluna projektisuunnitelmassa. (Mononen & Saariisto 2010) Toisessa kyselyssä käytettiin hankkeen ensimmäisessä koulutuspäivässä kerättyä aineistoa (n=90) osallistujien vesiliikunta- ja vesiterapiaosaamisen itsearvioinnista (Aalto ym., 2011). Tuloksia hyödynnettiin suunniteltaessa hankkeen koulutuspäivien sisältöjä. Opinnäytetyö varmisti koulutussisältöjen osumatarkkuutta, mikä arviointien perusteella onnistuikin hyvin. Kaikkien koulutuspäivien osallistujapalautteen (asteikolla 1–5 / heikko–kiitettävä) keskiarvo vaihteli välillä 3,82–4,37.

Kolmas kysely tehtiin opinnäytetyönä liiketalouden koulutusohjelmassa. Siinä arvioitiin projektiryhmän ja ohjausryhmän jäsenten (n=15) näkemyksiä hankkeen onnistumisesta organisaatioiden näkökulmasta (Pennanen & Turtiainen 2012). Valmiiksi kerätty aineisto opinnäytetyön lähtökohtana helpotti opinnäytetyön tekemistä, mutta haasteellista oli hankkeen ja opiskelijoiden aikataulujen yhteensovittaminen. Kyselyn vastausprosenttiin saattoi vaikuttaa projektin ulkoisen arvioinnin osuminen opiskelijoiden tekemän kyselyn kanssa samoihin aikoihin. Opinnäytetyö tuotti kuitenkin monipuolisesti tietoa hankkeen onnistumisista ja kehittämishaasteista pohjaksi jatkohankkeelle.

Opinnäytetyönä tuotettiin myös kaksi vesiliikuntaa käsittelevää opasta. Hankkeen toimeksiantona Savonlinnassa tarjolla olleista vesiliikuntapalveluista koottiin niistä tiedottava ja osallistumiseen kannustava ”Pisara tietoa” –opas (Hovilainen ym., 2011). Sitä jaettiin hankkeen tapahtumissa. Toinen opas suunnattiin erityisryhmälle Kruunupuisto Punkaharjun kuntoutuskeskuksen toimeksiantona ja yhteistyössä sen henkilöstön kanssa (Rajala 2013). Opas otettiin käyttöön kuntoutuskeskuksen asiakkaille. Kuudes hankkeeseen integroitu opinnäytetyö tehtiin toimintatutkimuksena. Siinä käsiteltiin uuden, lapsille suunnatun vesiliikuntaryhmän kehittämisen vaiheita osana sairaanhoitopiirin tarjoamia palveluja (Nykänen & Virkkala 2012). Opinnäytetyö tuotti käytännönläheisen ohjelmarungon sekä sisältö- ja toteutusehdotuksia fysioterapeu-

teille ja alan opiskelijoille tukemaa käynnistetyn vesiliikuntaryhmän jatkuvuutta. Jatkuvuus on ainakin heti projektin jälkeen turvattu, ja opiskelijoita on ohjaus- ja avustustehtävissä mukana kehitetyn toimintamallin mukaisesti. Opinnäytetyö palvelee opiskeluaineistona ryhmän ohjaustehtävissä jatkavilla opiskelijoilla. Opinnäytetyössä ehdotettuja jatkotutkimusaiheita on esitelty seuraaville opinnäytetyönsä käynnistäneille opiskelijoille. Tavoitteena on jatkossa arvioida ryhmästä saatavia kokemuksia.

TAULUKKO 5. Opinnäytetyöt hankkeen eri vaiheissa

OPINNÄYTETYÖT HANKKEEN ERI VAIHEISSA	OPINNÄYTETYÖN AIHE	OPINNÄYTETYÖN TEKIJÄT JA KOULUTUS-OHJELMA
Hankkeen suunnittelu	Vesiterapian nykytila ja kehittämistarpeet Savonlinnan alueella.	Mononen & Saaristo, 2010 (Fysioterapian ko.)
Hankkeen käynnistys	Vesiliikunta painonhallinnan tukena - Opas vesiliikunnan pariin innostamiseksi	Hovilainen, Jussilainen & Pennanen, 2011. (Fysioterapian ko.)
Hankkeen alkuvaiheen arviointi	Liikunta-, terveys- ja kuntoutusalan ammattilaisten ja opiskelijoiden vesiliikunta- ja vesiterapia-osaaminen. Osaamisen itsearviointi VESKU-hankkeen alkaessa syksyllä 2011	Aalto, Siljander & Vartiainen, 2012. (Fysioterapian ko.)
Hankkeen toteutusvaihe	a) Vesiliikuntaryhmän kehittäminen vähän liikkuville alakouluikäisille lapsille b) Veden mahdollisuudet aivoverenkiertohäiriöön sairastuneille	a) Nykänen & Virkkala, 2012. (Fysioterapian ko.) b) Rajala, 2013. (Fysioterapian ko.)
Hankkeen loppuvaiheen arviointi	VESKU-projektin yhteistyö-organisaatioiden kokemukset projektin onnistumisesta	Pennanen & Turtiainen, 2012. (Matkailun ja liiketalouden ko.)

Kaikissa opinnäytetöissä opiskelijat mainitsevat saavuttaneensa sekä ammatillisesti merkittävää osaamista että työelämässä tarvittavaa projektityön, tutkimuksen tai kehittämisen valmiuksia. Hankkeen toimeksianto helpotti opinnäytetyön tekemistä osoittamalla opiskelijoille selvät tavoitteet tai tutkimustehtävät, joihin oli motivoivaa etsiä vastauksia.

Mitä opittiin?

VESKU-hanke oli fysioterapian koulutusohjelmassa ensimmäinen ulkopuolisella rahoituksella toteutettu hanke, jonka opinnollistamiseen paneuduttiin jo hankkeen suunnitteluvaiheessa. Opinnollistamisen haasteisiin törmättiin tässäkin hankkeessa, mutta VESKU-hanke onnistui integroimaan opintoja monin tavoin opiskelijoiden kannalta mielekkäästi ja monipuolisesti. Kahden vuoden ajan hankkeen toimintojen aikana lähes kaikki fysioterapian opiskelijat olivat mukana hankkeen toiminnoissa ainakin jollakin tavoin.

Vaikka yksittäinen opiskelija saattoikin kokea hankkeen alkuvaiheissa hankkeeseen liitetyt oppimistehtävät mekaanisena suorittamisena, opiskelijoiden käsitys omasta roolistaan aluekehityksen tukena hahmottui vähitellen vahvemmaksi. Se edellytti omakohtaisia kokemuksia hankkeen toiminnoista, palautetta työelämän toimijoilta ja opettajan osuutta sanoittamassa hankkeessa opittua sekä ohjaamassa tavoitteellisuuteen ja oman toiminnan reflektioon. Opiskelijoiden kokemuksia raportoitiin kunkin opiskeluvaiheen integraation ja opinnäytetöiden esittelyn yhteydessä.

Aktiivisen opinnollistamisen voi arvioida myös vahvistaneen opiskelijoiden verkostoitumista alueen toimijoiden kanssa ja tukeneen TKI-osaamista. Opinnollistamisen arviointi eri näkökulmista antaa fysioterapeuttikoulutukselle hyvän pohjan edelleen kehittämiseksi. Nyt esitellyistä opinnollistamisen käytänteistä on toivottavasti hyötyä myös muihin koulutuksiin.

Lähteet

Aalto, Sini, Siljander, Sara & Vartiainen, Hilla. 2011. Liikunta-, terveys- ja kuntoutusalan ammattilaisten ja opiskelijoiden vesiliikunta- ja vesiterapiaosaaminen. Osaamisen itsearviointi VESKU-hankkeen alkaessa syksyllä 2011. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma. 2011. Mikkelin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmat 2011-2012.

Hovilainen, Jukka, Jussilainen, Antti & Pennanen, Emmi. 2011. Vesiliikunta painonhallinnan tukena. Opa vesiliikunnan pariin innostamiseksi. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu

Mononen, Mirja & Saaristo, Hanna 2010. Vesiterapian nykytila ja kehittämistarpeet Savonlinnan alueella. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Nykänen, Anu & Virkkala, Laura. 2012. Vesiliikuntaryhmän kehittäminen vähän liikkeville alakouluikäisille lapsille. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Pennanen, Pauliina & Turtiainen, Petra. 2012. VESKU-projektin yhteistyöorganisaatioiden kokemukset projektin onnistumisesta. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Rajala, Jessika. 2013. Veden mahdollisuudet aivoverenkiertohäiriöön sairastuneille. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Vesi liikuttaa ja kuntouttaa - hankkeen ulkoisen arvioinnin loppuraportti. 2012. Tutkimus ja Kehitys Ajatustalo Oy.

MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU MIKKELI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES. MIKKELI. FINLAND

PL 181, SF-50101 Mikkeli, Finland. Puh.vaihde (tel.vx.) 0153 5561

Julkaisujen myynti: Tähtijulkaisut verkkokirjakauppa, www.tahtijulkaisut.net.

Julkaisutoiminta: Kirjasto- ja oppimisteknologiapalvelut, Kampuskirjasto, Patteristonkatu 2, 50100 Mikkeli, puh. 040 868 6450 tai email: [julkaisut\(a\)xamk.fi](mailto:julkaisut@xamk.fi)

MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJA

A: Tutkimuksia ja raportteja ISSN 1795-9438

Mikkeli University of Applied Sciences, Publication series

A: Tutkimuksia ja raportteja – Research reports

A:1 Kyllikki Klemm: Maalla on somaa. Sosiaalinen hyvinvointi maaseudulla. 2005. 41 s.

*A:2 Anneli Jaroma – Tuija Vänttinen – Inkeri Nousiainen (toim.)
Ammattikorkeakoulujen hyvinvointiala alueellisen kehittämisen lähtökohtia Etelä-Savossa.
2005. 17 s. + liitt. 12 s.*

*A:3 Pirjo Käyhkö: Oppimisen kokemuksia hoitotyön kädentaitojen harjoittelusta
sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden kuvaamina. 2005. 103 s. + liitt. 6 s.*

*A:4 Jaana Lähteenmaa: "AVARTTI" as Experienced by Youth.
A Qualitative Case Study. 2006. 34 s.*

A:5 Heikki Malinen (toim.) Ammattikorkeakoulujen valtakunnalliset tutkimus- ja kehitystoiminnan päivät Mikkeliä 8. – 9.2.2006. 2006. 72 s.

A:6 Hanne Orava – Pirjo Kivijärvi – Riitta Lahtinen – Anne Matilainen – Anne Tillanen – Hannu Kuopanportti: Hajoavan katteen kehittäminen riviviljelykasveille. 2006. 52 s. + liitt. 2 s.

A:7 Sari Järn – Susanna Kokkinen – Osmo Palonen (toim.): ElkaD – Puheenvuoroja sähköiseen arkistointiin. 2006. 77 s.

A:8 Katja Komonen (toim.): Työpajatoimintaa kehittämässä - Työpajojen kehittäminen Etelä-Savossa -hankkeen kokemukset. 2006. 183 s. (nid.) 180 s. (pdf)

A:9 Reetaleena Rissanen – Mikko Selenius – Hannu Kuopanportti – Reijo Lappalainen: Puutislepinoitusmenetelmän kehittäminen. 2006. 57 s. + liitt. 2 s.

A:10 Paula Kärmeniemi – Kristiina Lehtola – Pirjo Vuoskoski: Arvioinnin kehittäminen PBL-opetussuunnitelmassa – kaksi tapausesimerkkiä fysioterapeuttikoulutuksesta. 2006. 146 s.

A:11 Eero Jäppinen – Jussi Heinimö – Hanne Orava – Leena Mäkelä: Metsäpolttoaineen saatavuus, tuotanto ja laivakuljetusmahdollisuudet Saimaan alueella. 2006. 128 s. + liitt. 8 s.

A:12 Pasi Pakkala – Jukka Mäntylä: ”Kiva tulla aamulla...” - johtaminen ja työhyvinvointi metsänhoitoyhdistyksissä. 2006. 40 s. + liitt. 7 s.

A:13 Marja Lehtonen – Pia Ahoranta – Sirkka Erämaa – Elise Kosonen – Jaakko Piikänen (toim.): Hyvinvointia ja kuntoa kulttuurista. HAKKU-projektin loppuraportti. 2006. 101 s. + liitt. 5 s.

A:14 Mervi Naakka – Pia Ahoranta: Palveluketjusta turvaverkoksi -projekti: Osaaminen ja joustavuus edellytyksenä toimivalle vanbus-palveluverkostolle. 2007. 34 s. + liitt. 6 s.

A:15 Paula Anttila – Tuomo Linnanto – Iiro Kiukas – Hannu Kuopanportti: Lujitemuovijätteen poltto, esikäsittely ja uusiotuotteiden valmistaminen. 2007. 87 s.

A:16 Mervi Louhivaara (toim.): Elintarvikeyrityksen opas Venäjän markkinoille. 2007. 23 s. + liitt. 7 s.

A:17 Päivi Tikkanen: Fysioterapian kehittämishanke Mikkelin seudulla. 2007. 18 s. + liitt. 70 s.

A:18 Aila Puttonen: *International activities in Mikkeli University of Applied Sciences. Developing by benchmarking.* 2007. 95 s. + liitt. 42 s.

A:19 Iiro Kiukas – Hanne Soininen – Leena Mäkelä – Martti Pouru: *Puun lämpökäsittelyssä muodostuvien hajukaasujen puhdistaminen biosuotimella.* 2007. 80 s. + liitt. 3 s.

A:20 Johanna Heikkilä, Susanna Hytönen – Tero Janatuinen – Ulla Keto – Outi Kinttula – Jari Lahti – Heikki Malinen – Hanna Mylly – Marjo Eerikäinen: *Itsearviointityökalun kehittäminen korkeakouluille.* 2007. 48 s. + liitt. (94 s. CD-ROM)

A:21 Katja Komonen: *Puhuttu paikka. Nuorten työpajatoiminnan rakentuminen työpajakerronnassa.* 2007. 207 s. + liitt. 3 s. (nid.) 207 s. + liitt. 3 s. (pdf)

A:22 Teija Taskinen: *Ammattikeittiöiden ruokatuotantoprosessit.* 2007. 54 s.

A:23 Teija Taskinen: *Ammattikeittiöt Suomessa 2015 – vaihtoehtoisia tulevaisuudennäkymiä.* 2007. 77 s. + liitt. 5 s. (nid.) 77 s. + liitt. 5 s. (pdf)

A:24 Hanne Soininen, Iiro Kiukas, Leena Mäkelä: *Biokaasusta bioenergiaa eteläsuomalaisille maaseutuyrityksille.* 2007. 78 s. + liitt. 2 s. (nid.)

A:25 Marjaana Julkunen – Panu Väänänen (toim.):
RAJALLA – aikuiskasvatus suuntaa verkkoon. 2007. 198 s.

A:26 Samuli Heikkonen – Katri Luostarinen – Kimmo Piispa: *Kiln drying of Siberian Larch (Larix sibirica) timber.* 2007. 78 p. + app. 4 p.

A:27 Rauni Väättä – Arja Tiippana – Sonja Pyykkönen – Riitta Pylvänäinen – Voitto Helander: *Hyvän elämän keskus. ”Ikä-keskus”, hyvinvointia, terveyttä ja toimintakykyä ikääntyville –hankkeen loppuraportti.* 2007. 162 s

A:28 Hanne Soininen – Leena Mäkelä – Saana Oksa: *Etelä-Savon maaseutuyritysten ympäristö- ja elintarviketurvallisuuden kehittäminen.* 2007. 224 s. + liitt. 55 s.

A:29 Katja Komonen (toim.): *UUDISTUVAT OPPIMISYMPÄRISTÖT – puheenvuoroja ja esimerkkejä.* 2007. 231 s. (nid.) 221 s. (pdf)

A:30 Johanna Logrén: *Venäjän elintarviketurvallisuus, elintarvikelainsäädäntö ja -valvonta.* 2007. 163 s.

A:31 Hanne Soininen – Iiro Kiukas – Leena Mäkelä – Timo Nordman – Hannu Kuopanportti: *Jätepolttoaineiden lentotubkat.* 2007. 102 s.

A:32 Hannele Luostarinen – Erja Ruotsalainen: *Opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen arviointikriteerit Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelija-arviointiin*. 2007. 29 s. + liitt. 25 s.

A:33 Leena Mäkelä – Hanne Soininen – Saana Oksa: *Ympäristöriskien hallinta*. 2008. 142 s.

A:34 Rauni Väättäimäinen – Merja Tolvanen – Pekka Valkola: *Laatua arvioiden. Mikkelin ammattikorkeakoulun ja Savonia-ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön benchmarking*. 2008. 46 s. + liitt. 22 s. (nid.) 46 s. + liitt. 22 s. (pdf)

A:35 Jari Kortelainen – Yrjö Tolonen: *Vuosiluston kierresyisyys sahatavaran pinnoilla*. 2008. 23 s. (pdf)

A:36 Anneli Jaroma (toim.): *Virtaa verkostosta. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMKtuuka, kehittämisverkosto yhteisellä asialla*. 2008. 180 s. (nid.) 189 s. (pdf)

A:37 Johanna Logrén: *Food safety legislation and control in the Russian federation. Practical experiences*. 2008. 52 p. (pdf)

A:38 Teija Taskinen: *Sähköisten järjestelmien hyödyntäminen ammattikeittiöiden omavalvonnassa*. 2008. 28 s. + liitt. 2 s. (nid.) 38 s. + liitt. 2 s. (pdf)

A:39 Kimmo Kainulainen – Pia Puntanen – Heli Metsäpelto: *Etelä-Savon luovien alojen tutkimus- ja kehittämissuunnitelma*. 2008. 68 s. + liitt. 17 s. (nid.) 76 s. + liitt. 17 s. (pdf)

A:40 Nicolai van der Woert – Salla Seppänen – Paul van Keeken (eds.): *Neuroblend - Competence based blended learning framework for life-long vocational learning of neuroscience nurses*. 2008. 166 p. + app. 5 p. (nid.)

A:41 Nina Rinkinen – Virpi Leskinen – Päivikki Liukkonen: *Selvitys matkailuyritysten kehittämissuunnitelmista 2007–2013 Savonlinnan ja Mikkelin seuduilla sekä Heinävedellä*. 2008. 41 s. (pdf)

A:42 Virpi Leskinen – Nina Rinkinen: *Katsaus matkailutoimialaan Etelä-Savossa*. 2008. 28 s. (pdf)

A:43 Kati Kontinen: *Maaperän vahvistusratkaisut huonosti kantavien maiden puunkorjuussa*. 2009. 34 s. + liitt. 2 s.

A:44 Ulla Keto – Marjo Nykänen – Rauni Väättäimäinen: *Laadun vuoksi. Mikkelin ammattikorkeakoulu laadunvarmistuksen kehittäjänä*. 2009. 76 s. + liitt. 11 s.

A:45 *Laura Hokkanen (toim.): Vaikuttavaa! Nuoret kansalaisvaikuttamisen kentillä. 2009. 159 s. (nid.) 152 s. (pdf)*

A:46 *Eliisa Kotro (ed.): Future challenges in professional kitchens II. 2009. 65 s. (pdf)*

A:47 *Anneli Jaroma (toim.): Virtaa verkostosta II. AMKtutka, kehitysimpulseja ammattikorkeakoulujen T&K&I-toimintaan. 2009. 207 s. (nid.) 204 s. (pdf)*

A:48 *Tuula Okkonen (toim.): Oppimisvaikeuksien ja erilaisten opiskelijoiden tukeminen MAMKissa 2008–2009. 2009. 30 s. + liitt. 26 s. (nid.) 30 s. + liitt. 26 s. (pdf)*

A:49 *Soile Laitinen (toim.): Uudistuva aikuiskoulutus. Eurooppalaisia kokemuksia ja suomalaisia mahdollisuuksia. 2010. 154 s. (nid.) 145 s. (pdf)*

A:50 *Kati Kontinen: Kumimatot maaperän vahvistusratkaisuna puunkorjuussa. 2010. 37 s. + liitt. 2 s. (nid.)*

A:51 *Laura Hokkanen – Veli Liikanen: Vaikutusvaltaa! Kohti kansalaisvaikuttamisen uusia areenoja. 2010. 159 s. + liitt. 17 s. (nid.) 159 s. + liitt. 17 s. (pdf)*

A:52 *Salla Seppänen – Niina Kaukonen – Sirpa Luukkainen: Potilashotelli Etelä-Savoon. Selvityshankkeen 1.4.–31.8.2009 loppuraportti. 2010. 16 s. + liitt. 65 s. (pdf)*

A:53 *Minna-Mari Mentula: Huomisen opetusravintola. Ravintola Tallin kehittäminen. 2010. 103 s. (nid.) 103 s. (pdf)*

A:54 *Kirsi Pohjola. Nuorisotyö koulussa. Nuorisotyö osana monialaista oppilashuoltoa. 2010. 40 s (pdf).*

A:55 *Sinikka Pöllänen – Leena Uosukainen. Oppimisverkosto voimaannuttajana ja edistäjänä. Savonlinnan osaverkoston toiminnan esittely Tykes -hankeessa vuosina 2006–2009. 2010. 60 s. + liitt. 2 s. (nid.) 61 s. liitt. 2 s. (pdf)*

A: 56 *Anna Kapanen (toim.). Uusia avauksia tekemällä oppimiseen. Työpajojen ja ammattiopistojen välisen yhteistyön kehittyminen Etelä- ja Pohjois-Savossa. 2010. 144 s. (nid.) 136 s. (pdf)*

A:57 *Hanne Soininen – Leena Mäkelä – Veikko Äikäs – Anni Laitinen. Ympäristöasiat osana hevostallien kannattavuutta. 2010. 108 s. + liitt. 11 s. (nid.) 105 s. + liitt. 11 s. (pdf)*

A:58 *Anu Haapala – Kalevi Niemi (toim.) Tulevaisuustietoinen kehittäminen. Hyvinvoinnin ja kulttuurin ammattikorkeakoulutuksen suuntaviivoja etsimässä. 2010. 155 s + liitt. 26 s. (nid.) 143 s. + liitt. 26 s. (pdf)*

A:59 Hanne Soininen – Leena Mäkelä – Anni Kyyhkynen – Elina Muukkonen. *Biopolttoaineita käyttävien energiantuotantolaitosten tukkien hyötykäyttö- ja logistiikkavirrat Itä-Suomessa*. 2010. 111 s. (nid.) 111 s. (pdf)

A:60 Soile Eronen. *Yhdessä paremmin. Aivohalvaukuntoutuksen tehostaminen moniammatillisuudella*. 2011. 111 s + liitt. 10 s. (nid.)

A:61 Pirjo Hartikainen (toim.). *Hyviä käytänteitä sosiaali- ja terveystieteiden hyvinvointipalveluissa. Tuloksia HYVOPA-hankkeesta*. 2011. 64 s. (pdf)

A:62 Sirpa Luukkainen – Simo Ojala – Antti Kaipainen. *Mobiilihoiva turvallisen kotihoidon tukena -hanke 1.5.2008–30.6.2010. EAKR toimintalinja 4, kokeiluosio. Loppuraportti*. 2011. 78 s. + liitt. 19 s. (pdf)

A:63 Sari Toijonen-Kunnari (toim.). *Toiminnallinen kehittäjäkumppanuus. MAMKin liiketalouden koulutus Etelä-Savon innovaatioympäristössä*. 2011. 164 s. (nid.) 150 s. (pdf)

A:64 Tuula Siljanen – Ulla Keto. *Mikkeli muutoksessa. Muutosohjelman arviointi*. 2011. 42 s. (pdf)

A:65 Päivi Lifflander – Pirjo Hartikainen. *Savonlinnan seudun palveluseteliselvitys*. 2011. 59 s. + liitt. 6 s. (pdf)

A:66 Mari Pennanen – Eva-Maria Hakola. *Selvitys matkailun luontoaktiiviteettien, Kulttuurin ja luovien alojen Yhteistyön kehittämismahdollisuuksista ja -tarpeista Etelä-Savossa. Hankeraportti*. 2011. 29 s. + liitt. 18 s. (pdf)

A:67 Osmo Palonen (toim.). *Muistilla on kolme ulottuvuutta. Kulttuuriperinnön digitaalinen tuottaminen ja tallentaminen*. 2011. 136 s. (nid.) 128 s. (pdf)

A:68 Tuuja Vänttinen – Marjo Nykänen (toim.). *Osaamisen palapeli. Mikkelin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien kehittäminen*. 2011. 137 s. + liitt. 8 s. (nid.) 131 s. + liitt. 8 s. (pdf)

A:69 Petri Pajunen – Pasi Pakkala. *Prosessiorganisaatio metsänhoitoyhdistyksen organisaatiomallina*. 2012. 48 s. + liitt. 6 s. (nid.)

A:70 Tero Karttunen – Kari Dufva – Antti Ylhäinen – Martti Kemppinen. *Väsyttävästi kuormitettujen liimaliitosten testimenetelmän kehitys*. 2012. 45 s. (nid.)

A:71 Minna Malankin. *Venäläiset matkailun asiakkaina*. 2012. 114 s. + liitt. 7 s. (nid.) 114 s. + liitt. 7 s. (pdf)

A:72 *María del Mar Márquez – Jukka Mäntylä. Metsätalouden laitoksen opetussuunnitelman uudistamisprosessi. 2012. 107 s. + liitt. 17 s. (nid.)*

A:73 *Marjaana Kivelä (toim.). Yksin hyvä – yhdessä parempi. 2012. 115 s. (nid.) 111 s. (pdf)*

A:74 *Pekka Hartikainen – Kati Kontinen – Timo Antero Leinonen. Metsätiensuunnitteluopas – metsä- ja piennartiet. 2012. 44 s. + liitt. 20 s. (nid.) 44 s. + liitt. 20 s. (pdf)*

A:75 *Sami Luste – Hanne Soininen – Tuija Ranta-Korhonen – Sari Seppäläinen – Anni Laitinen – Mari Tervo. Biokaasulaitos osana energiaomavaraista maatilaa. 2012. 68 s. (nid.) 68 s. (pdf)*

A:76 *Marja-Liisa Kakkonen (toim.). Näkökulmia yrittäjyyteen ja yritysyhteistyötoimintaan. 2012. 113 s. (nid.) 106 s. (pdf)*

A:77 *Matti Meriläinen – Anu Haapala – Tuija Vänttinen. Opiskelijoiden hyvinvointi ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Lähtökohtia ja tutkittua tietoa ohjauksen ja pedagogiikan kehittämiseen. 2013. 92 s. (nid.) 92 s. (pdf)*

A:78 *Jussi Ronkainen – Marika Punamäki (toim.). Nuoret ja syrjäytyminen Itä-Suomessa. 2013. 151 s. (nid.) 151 s. (pdf)*

A:79 *Anna Käbkönen (toim.). Ulkomaalaiset opiskelijat Etelä-Savon voimavaraksi. Kokemuksia ja esimerkkejä. 2013. 127 s. (nid.) 127 s. (pdf)*

A:80 *Risto Laukas – Pasi Pakkala. Suomen suurimpien kaupunkien metsätaloustoimintojen kehittäminen. 2013. 55 s. + liitt. 8 s. (nid.)*

A:81 *Pekka Penttinen – Jussi Ronkainen (toim.). Itä-Suomen nuorisopuntari. Katsaus nuorten hyvinvointiin Itä-Suomen maakunnissa 2010–2012. 2013. 147 s. + liitt. 15 s. (nid.) 147 s. + liitt. 15 s. (nid.)*

A:82 *Marja-Liisa Kakkonen (ed.). Bridging entrepreneurship education between Russia and Finland. Conference proceedings 2013. 2013. 91 s (nid.) 91 s. (pdf)*

A:83 *Tero Karttunen - Kari Dufva. The determination of the mode II fatigue threshold with a cast iron ENF specimen. 2013. 24 s. (nid.)*

A:84 *Outi Pyöriä (toim.). Vesi liikuttaa ja kuntouttaa - hyviä käytänteitä vesiliikuntapalveluissa. Tuloksia VESKU-bankeista. 2013. 63 s. (nid.) 63 s. (pdf)*

A:85 Laura Hokkanen - Johanna Pirinen - Hanna Kuitunen. *Vapaaehtoistyö, kansalaisjärjestöt ja hyvinvointipalvelujen kehittäminen Etelä-Savossa –esiselvitys*. 2014. 114 s. (nid) 114 s. (pdf)

A:86 Johanna Hirvonen. *Luontolähtöisen toiminnan hyvinvointivaikutukset ja niiden arviointi. Asiakasvaikutusten arviointi Luontohoiva-hankkeessa*. 2014. 70 s. (nid.) 70 s. (pdf)

A:87 Pasi Pakkala. *Liiketoimintaa ja edunvalvontaa – Näkökulmia työhyvinvointiin metsähoitoyhdistyksissä*. 2014. 52 s. (nid.)

A:88 Johanna Arola - Piia Aarniosalo - Hannu Poutiainen - Esa Hannus – Heikki Isotalus. *Open-tietojärjestelmä. Etämonitoroinnin kehittäminen osana ympäristötekniikan koulutusta ja innovaatiotoimintaa*. 2014. 71 s. (nid.) 71 s. (pdf)

A:89 Tapio Lepistö. *Luonnonkuitukomposiitit*. 2014. 67 s. (nid.) 67 s. (pdf)

A:90 Kirsti Ilomäki - Kari Dufva - Petri Jetsu. *Luonnonkuitulujitettujen muovikomposiittien tutkimus ja opetuksen kehittäminen*. 2014. 49 s. (nid.) 49 s. (pdf)

A:91 Jaana Dillström - Erja Ruotsalainen. *Huomaan, että osaan. Opiskelijoiden kokemuksia simulaatiosta*. 2014. 46 s. (nid.) 46 s. (pdf)

A:92 Kati Kontinen. *Huonosti kantavien maiden ja teiden vahvistamisratkaisut*. 2014. 39 s. (nid.) 39 s. (pdf)

A:93 Mika Liukkonen - Elina Havia - Henri Montonen - Yrjö Hiltunen. *Life-cycle covering traceability and information management for electronic product using RFID*. 2014. 55 s. (pdf)

A:94 Liisa Uosukainen (ed.). *Open source archive. Towards open and sustainable digital archives*. 2014. 90 s. (nid.) 100 s. (pdf)

A:95 Anu Haapala (toim.). *Opinnollistaminen TKI-projekteissa. Lähtökohtia toteutukseen ja kokemuksia käytännöstä*. 2014. 92 s. (nid.) 88 s. (pdf)



MAMK

University of Applied Sciences