



KYAMK

University of Applied Sciences

# Learning Pedagogiikan uutta kasvua Garden2

Toimitus:

**Osku Kiri (päätoimittaja),  
Talvikki Huovi,  
Pekka Malvela**

Graafinen suunnittelu ja kannen kuva:

**Vinkeä Design Oy, Petri Hurme**

Julkaisija:

**Kyminlaakson ammattikorkeakoulu 2015**

Paino:

**Tammerprint Oy**

**Kyminlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja.  
Sarja A. Nro 67**

ISBN (NID): 978-952-306-127-9

ISBN (PDF): 978-952-306-128-6

ISSN: 1239-9086

ISSN-L: 1239-9086

# Learning Pedagogiikan uutta kasvua Garden2

# Sisältö

Osku Kiri 6

Esipuhe



Marie Ruottinen 8

Käytännön vinkkejä  
monimuotokurssin suunnitteluun

Tarmo Ahvenainen 13

Suullinen englannin  
aktiiviteetti verkkoon – mikä muuttuu?

Mirva Pilli-Sihvola  
& Taina Lehtonen 18

Adobe Connect anatomian  
ja fysiologian verkko-opetuksen  
pedagogisen kehittämisen välineenä

Osku Kiri 23

Videoviestinnän  
pedagogiset mahdollisuudet



Sinikka Ruohonen 30

Työn opinnollistamisen  
kautta uudistavaan oppimiseen

Marja-Leena Kauronen 35

Työn opinnollistamisprosessin sovelluksia  
terveysalan koulutuksessa – kaksi casea

Anu Kuusela 40

Osaamisen arviointi rakennustekniikassa

|   |    |  |
|---|----|--|
| Eeva-Liisa<br>Frilander-Paavilainen<br>& Satu Sällilä | 46 | Opintojakson kytkeminen työelämään<br>tutkivan kehittämisen metodilla                                |
| Sirkka Komulainen                                     | 59 | Miten TKI-hankkeisiin tehdyt<br>opinnäytetyöt palvelevat oppimista<br>– haasteita ja mahdollisuuksia |
| Merja Nurmi   | 65 | Kokemusasiantuntijuus ammatti-<br>korkeakouluopettajuuden vahvuutena                                 |
| — III —   |    |  |
| Sari Engelhardt<br>& Mauna Kriktilä                   | 69 | Etiikan opintojakso suurelle<br>opiskelijaryhmälle – opetuksen<br>kehittämiskokeilu keväällä 2015    |
| Katri Rissanen<br>& Sari Virkki                       | 72 | Kokemuksen kautta kivunhoidon taitajaksi   |
| Juhani Seppälä  | 75 | Potilasturvallisuutta korostava<br>toimintamalli ensihoidon opetuksessa                              |

# Esipuhe

OSKU KIRI,  
PEDAGOGIIKAN  
KEHITTÄMISKOORDINAATTORI

Edessäsi on jälleen uusi Kymenlaakson ammatti-  
korkeakoulun julkaisema pedagogisten artikkelien  
kokoelma. Teos on jatkumoa vuonna 2014 ilmesty-  
neelle kokoelmalle *Learning Garden – Pedagogisia  
kukintoja LCCE®-mallin reunamilla*. Väljästi tulkittuna  
kyseessä on siis jo perinne.

Vuonna 2015 Kymenlaakson ammattikorkeakoulun  
opetushenkilöstölle suunnattujen pedagogisten  
koulutusten keskiössä on ollut kaksi laajaa teemaa:  
suurten ryhmien opettaminen sekä työn opinnollista-  
minen. Näiden koulutusteemojen vaikutus näkyy myös nyt käsillä olevassa artikkeli-  
kokoelmassa. Kirjan toinen eli keskimäinen osa on rakentunut nimenomaan  
työn opinnollistamisen tarkastelun ympärille. Kirjoittajat lähestyvät monipuolisesti  
työn opinnollistamista aina sen teoreettisista lähtökohdista ja menetelmällisistä  
mahdollisuuksista käytännön esimerkkeihin ja edelleen opinnäytetöiden avulla  
mahdollistettavaan TKI-toiminnan ja opetuksen yhdistämiseen. Osaamisen arviointi  
ja arviointimenetelmien uudistaminen ovat tärkeässä asemassa silloin, kun pyrkimyks-  
enä on opinnollistaa opiskelijoiden työelämässä tapahtuvaa toimintaa. Mukana on  
myös opettajan työelämäkokemuksen hyödyntämisen mahdollisuuksien näkökulma.

Suurten ryhmien opetuksen tematiikka ei muodosta artikkelikokoelmassa omaa osio-  
taan, vaan aihepiiriä käsitteleviä tekstejä löytyy kirjan kaikista osioista. Pilli-Sihvolan  
ja Lehtosen artikkeli kokoelman ensimmäisessä osiossa sekä Engelhardtin ja Kriktilän  
artikkeli kolmannessa osiossa käsittelevät suurten ryhmien opetusta *käänteisen ope-  
tuksen (flipped classroom)* menetelmän näkökulmasta. Taina Lehtonen on erikoistunut  
opettamaan anatomiaa ja fysiologiaa suurille ryhmille verkko-opintoina. Opettaja-  
kaksikko Engelhardt & Kriktilä puolestaan toteutti keväällä 2015 opetuskokeilun,  
jossa he sovelsivat käänteisen opetuksen menetelmää monimuoto-opetuksessa.  
Myös Frilander-Paavilaisen ja Sällilän artikkeli kokoelman toisessa osiossa ponnistaa  
suurten ryhmien opetuksen koulutusmaaperästä. Ajatuksena heillä artikkelissaan on,  
että oppimisympäristöä laajentamalla voidaan suuria ryhmiä jalkauttaa kehittämään  
omaa korkeakoulumaista asiantuntijuuttaan näyttöön perustuvan teorian ja käytän-  
nön yhdistämisellä.

Näiden kahden, koko kokoelmaa läpileikkaavan pedagogisen teeman lisäksi tekstejä  
sitoo yhteen kolme aihekokonaisuutta, joiden mukaan kirjan rakenne on laadittu.  
Ensimmäisen osan yhteisiä nimittäjiä ovat verkko-opettaminen ja digitaalteknologian  
tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen. Toisen osion muodostavat edellä kuvatut  
työn opinnollistamisen tematiikkaan liittyvät artikkelit. Kokoelman kolmannen osa  
tekstit ovat puolestaan ryhmittyneet terveysalan opetuksen ja oppimisen ympärille.

*Suuri kiitos kaikille artikkelien kirjoittajille.*

— | —

# Käytännön vinkkejä moni- muotokurssin suunnitteluun

MARIE RUOTTINEN, LEHTORI

## **Johdanto**

Monimuoto-opetus ja kieltenopetus voi olla ensi alkuun aika haastava yhdistelmä. Tässä artikkelissa kuvailen, millaisia seikkoja opettajan on hyvä ottaa huomioon, kun hän suunnittelee ensimmäisiä monimuotoisia kurssejaan. Näkökulma on kieltenopettajan, ja esimerkkitapauksena ovat ruotsin pakolliset kurssit Veneteknologian ruotsi (5 op) ja Energiatekniikan ruotsi (5 op), jotka vedetään samalla toteutuksella syksyllä 2015.

## ***Monimuoto-opetus käsitteenä***

Olen opettanut monimuotoryhmiä tekniikan alalla useamman vuoden. Monimuoto-ryhmällä viitataan tässä aikuisopiskelijoista muodostuvaan ryhmään, jonka opiskelijat opiskelevat työn ohessa. Heillä on kerran kuukaudessa kaksi lähipäivää Kotkassa, perjantaina ja lauantaina. Opetukseen kuuluu myös verkkotunteja Adobe Connectin (myöhemmin lyhennettynä AC) verkkokokousjärjestelmän avulla ilta-aikaan sekä ohjattua itseopiskelua. Kalliala (2002, 23) kirjoittaa ” – monimuoto-opetuksesta tietoverkossa, joka sisältää lähiopetusta, etäopetusta ja itsenäistä opiskelua”. Etäopetus tapahtuu paitsi AC:n myös sähköisen oppimisalustan, Moodlen, kautta.

## ***Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty***

Kuten kaikessa opetustyössä, ennakkotyö eli kurssin suunnittelu on olennaisen tärkeää. Opettajan on laadittava kurssille pedagoginen käsikirjoitus opiskelijoita varten. Myös verkossa tapahtuva toiminta, yhteistyö ja vuorovaikutus, on etukäteen mietittävä, kuten Suominen ja Nurmela (2011, 35) kirjoittavat. Ryhdyin kurssin suunnittelutyöhön jo keväällä 2015, koska tiesin, että tällainen toteutus on minulle syksyllä tulossa enkä halunnut jättää suunnittelua viime tippaan elokuulle. Suunnittelun tarve korostui myös siksi, ettei minulla ole aikaisemmin ollut venealan ruotsin kurssia. Seuraavassa kerron tarkemmin, mitä eri seikkoja otin suunnittelussa huomioon ennen kurssin käynnistymistä.

## ***Mistä liikkeelle?***

Aivan ensimmäisenä tulee tarkistaa, mistä ja minkä laajuisista kursseista on kysymys ja millaisia aihepiirejä näiden ryhmien kursseihin sisältyy. Soleopsissa oleva toteutuksen kuvaus antaa selkeät raamit opettajalle, sillä siellä ovat mainittuina kurssin kesto, tavoitteet, sisällöt, toteutustavat ja arviointi.

Ennalta on myös hyvä arvioida ryhmän kokoa ja tarkistaa omat resurssit. Kurssin suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä viestintä opiskelijoiden kanssa vievät aikaa. Kuinka paljon resurssista pitää siis varata materiaalin etsimiseen, tehtävien ja kokeiden suunnitteluun ja arviointiin, kurssialustan ylläpitoon, viestintään, AC-tunteihin ja



lähitunteihin ja niiden valmisteluun? Ensimmäisellä kerralla voi olla hyvä ajatus pitää kirjaa omasta ajankäytöstä. Monimuotokurssi vie vähintään saman resurssin kuin lähiopetuskurssi, mutta se, mihin aika kuluu, painottuu eri lailla. Vähäinen lähituntien määrä mahdollistaa sen, että tehtäväpalautuksia voi ottaa enemmän vastaan.

Monimuotokursseilla on tärkeää muistaa olla läsnä myös etäjaksoilla. Olen rohkaissut opiskelijoita ottamaan yhteyttä aina, kun jokin asia on epäselvä, sillä vasta sitten voin korjata asian. Kerron myös vastaavani heidän sähköpostiviesteihinsä mahdollisimman pian ja pidän tästä kiinni. Aion kokeilla uutena juttuna Moodlessa ”Kysy opettajalta / kurssikaverilta” -keskustelupalstaa, jossa viesti ja vastaus tulevat kaikkien kurssilaisten näkyviin. Tarkoituksena on nopeuttaa tiedon kulkua. Saman palstan kautta voin nopeasti viestittää tai muistuttaa eri asioista. Olen tarjonnut opiskelijoille mahdollisuutta olla yhteydessä minuun tarvittaessa kahden kesken AC:n kautta, mutta tähän ei ole vielä monimuotokursseilla tartuttu.

### ***Materiaalin valinta***

Suurimman haasteen tässä toteutuksessa toi se, että molempien kurssien alakohtaiset sisällöt on saatava mukaan. Tälle toteutukselle minulla oli jo Energiatekniikan ruotsin kurssin Moodle-alusta olemassa ja aloin työstää vanhaa pohjaa. En voinut kuitenkaan ottaa käyttöön samaa oppikirjaa, sillä se ei tarjoa alakohtaista materiaalia venepuolen opiskelijoille. Valitsin materiaaliksi toisen oppikirjan, jossa on yleisteknistä insinööreille sopivaa sanastoa ja joka on meillä käytettävissä myös sähköisenä versiona. Kesällä kuitenkin selvisi, ettei tämä ohjelmisto enää olekaan käytettävissämme, eikä kyseistä oppikirjaa löydy koulun kirjastostakaan kuin yksi kappale, joten jouduin miettimään materiaalia vielä uudestaan.

Päädyin etsimään valmista, molemmille ryhmille soveltuvaa materiaalia jo olemassa olevalta alustalta ja muilta kurssipohjiltani. Yhteisiin aiheisiin, kuten työnhaku, löytyykin aineistoja mm. Ruotsin Arbetsförmedlingenin sivuilta: cv-malleja, videotätkiä eri ammateista ja mm. siitä, miten työnhakua voi tehostaa verkossa, kuten LinkedInissä. Autenttisuuden lisäksi tämä materiaali on ajantasaista. Opiskeluun liittyvää ruotsinkielistä materiaalia löytyy Arcadan ja Novian verkkosivuilta. Vaikka materiaalia on verkossa, täytyy sitä varten vielä laatia ohjeistuksia ja tehtävänantoja.

Alakohtaisissa materiaaleissa päätin kokeilla ja soveltaa monelle alalle soveltuvia tehtävänantoja, jotka kollegani Päivi Franzon on minulle ystävällisesti antanut käyttöön. Yksi tehtävä tulee olemaan autenttinen uutinen, joka suomennetaan ja josta poimitaan alakohtaisia termejä. Tuotos jaetaan muille opiskelijoille keskustelualueella. Kun opiskelijat saavat etsiä itseään kiinnostavaa materiaalia, he löytävät ja käsittelevät sellaisia aiheita, joita itse en olisi osannut edes etsiä.

Syksyllä ennen kurssin alkua päivitin vielä kurssin suunnitelmaa, hioin tehtävänantoja ja mietin palautemuotoja. Yhteiset materiaalit sijoitin Moodlessa samaan laatikkoon, alakohtaisen osuuden laitoin eri laatikoihin eri ryhmille ja tiedon ryhmästä selvästi näkyville kunkin laatikon otsikkoon. Selkeys ja helppokäyttöisyys olivat tavoitteena alustalla. Varsinaisen opiskeltavan aineiston lisäksi kokosin yhteen laatikkoon vinkkejä muille ruotsin kielen opiskelua tukeville sivustoille, kuten Facebookissa toimivalle ”Senja opettaa” -sivulle sekä Sveriges Televisionin sivuille.

## **Aikataulutus**

Millainen on kurssin ja tuntien aikataulu? Miten aikatauluttaa kurssin työskentely opiskelijalle ja itselleen? Tätä ei voi kokonaan tehdä, ennen kuin työjärjestystiedot ovat valmiina. Suunnittelin aikataulua hieman jo keväällä, kun tämän kurssin tunnit olivat alustavasti tiedossa. Ihanteellista olisi, jos opettaja voisi itse määrittellä kurssin lähitunnit ja AC-tapaamiset, mutta aina tämä ei ole mahdollista. Kurssi kestää koko syyslukukauden, mutta kaikki lähitunnit ja AC-tunnit ovat ensimmäisellä jaksolla ennen syyslomaa. Aion käsitellä ensimmäisellä jaksolla yhteisiä aihepiirejä sekä suullisia tehtäviä, jotka ovat helpoimpia toteuttaa, kun tapaamme kasvokkain. Toisella jaksolla voin hyvin ottaa kirjallisia töitä vastaan ja kommentoida niitä Moodlen kautta. Kurssin kirjallinen tentti on kurssin päätteeksi.

Tein kurssin lopullisen suunnitelman paperille, josta näkyy viikoittainen aikataulu: lähitunnit/AC-tunnit/etäopiskelu, aiheet ja tehtävät sekä palaute. Suunnitelmasta on helppo katsoa koko kurssin ajan, missä mennään ja milloin minun on tarkoitus arvioida ja palauttaa mitään tehtäviä. Näin pystyn jakamaan omaa kuormitustani tasaisesti koko syksyn ajalle. Jokaiselle viikolle kannattaa varata aikaa monimuoto-kurssia varten, ettei se jää muiden kurssien alle.

## **Kurssin erilaiset oppimisympäristöt**

Monimuotokurssilla opiskelija työskentelee erilaisissa ympäristöissä. Lähitapaamiset ovat koulun tiloissa, ja kannattaa miettiä, millainen tila olisi optimaalinen omille tunneille. Valitsen usein kielistudioluokan, sillä siellä on valmiiksi ryhmätyömuotoinen tila eli luokassa on pyöreitä pöytiä ja yhden pöydän ympärille mahtuu kuusi opiskelijaa. Tämä helpottaa suullisten harjoitusten tekemistä, kun pöytiä ja tuoleja ei tarvitse siirrellä. Samassa tilassa voimme harjoitella ääntämisasiota ja tehdä kuullunymmärtämisharjoituksia, eli tilaa ei näitä harjoituksia varten tarvitse vaihtaa. Kielistudiossa onnistuu myös videoiden katselu yhdessä. Kaiken lisäksi kielistudiomme on värikäs ja viihtyisä, mistä syystä valitsen sen mieluiten. Yksi lähitapaaminen koostuu neljän oppitunnin sessiosta, joten näitä tunteja varten pitää suunnitella monipuolisia ja opiskelijoita aktivoivia harjoituksia.

Etäopetusta ajatellen AC on näppärä työväline monimuoto-opetuksessa, sillä sen avulla opettaja tapaa opiskelijoita myös etäjaksolla. Kasvokkain on nopeampaa kommunikoida ja yhteys opiskelijoihin säilyy. Kieltenopetuksessa on tärkeää harjoittaa suullista viestintää ja AC:n avulla se onnistuu etäjaksollakin. AC:ssa opiskelija myös tapaa kurssitovereitaan ja he voivat keskustella kurssin asioista.

Ensimmäistä kertaa AC-tunteja suunnitellessa on hyvä varautua siihen, että sovel-luksen käytön omaksuminen ja tuntien suunnittelu vie todella paljon aikaa. Verkko-opetukseen saa tukea Kirjasto- ja oppimisteknologiapalveluiden oppimis-teknologiapalvelutiimiltä sekä koulutuksista ja työpajoista. Tähän palveluun olen ollut erittäin tyytyväinen, ja tällaista tukea tarvitaan laadukkaassa verkko-opetuksessa. AC:ta on hyvä testata ensin vaikkapa kollegan kanssa, jotta saa haltuun keskeisimmät toiminnot, joita alussa ovat äänien ja kuvan toimivuus ja materiaalin jakaminen. Alkuun opettajan oma huomio on pitkälti tekniikassa, mutta harjoittelun myötä siihen tulee varmuutta ja energiaa vapautuu muihin asioihin. On myös hyvä pitää mielessä, että yhteyksien tai tekniikan kanssa voi tulla ongelmia, esimerkiksi

opiskelijan kuulokkeet eivät syystä tai toisesta toimi. Kaikkia teknisiä pulmia opettaja ei osaa ratkaista, eikä tarvitsekaan. AC-tuntien osallistujamäärä voi vaihdella, mikä vaikuttaa ajan kulumiseen. Jos opiskelijoita on vähän paikalla, voidaan tehtäviä tarvita enemmän. Jos taas tunnilla on paljon opiskelijoita, ei kaikkea ehkä ehditä tehdä.

AC-tunnit ovat pakollisia, ja niillä opiskelija tarvitsee kuuloke-mikrofoni-yhdistelmän, jotta hänen puheensa kuuluu. AC:ssa voidaan olla opettajajohtoisesti yhteisessä tilassa tai opiskelijat voidaan jakaa pienempiin ryhmiin työskentelemään keskenään. Äänen lisäksi kuva on saatavissa näkyviin. AC:ssa on mahdollista tehdä erityyppisiä asioita. Olen teettänyt perinteisiä tehtäviä, kuten käänöslauseita, joita on sitten yhdessä käyty läpi. Siellä on tehty suullisia harjoituksia pienryhmissä ja purettu niitä joko kirjallisena tai suullisena tuotoksena. AC:n avulla voi myös eriyttää opetusta antamalla erilaisia tehtäviä eri ryhmille.

Joistakin tapaamisista on tehty nauhoitus, jonka opiskelija on voinut katsoa myöhemmin. Nauhoitus toimii hyvin luentotyypissä tilanteessa. Teknisesti nauhoitukset on helppo tehdä, eikä niiden kanssa kannata olla turhan kriittinen. Harva meistä tekee luokassakaan ns. täydellistä suoritusta, mitä se sitten onkaan.

### ***Oppimistehtävät ja palaute***

Monimuoto-opetuksessa pyrin hyödyntämään Moodlea mahdollisimman monipuolisesti. Kurssin ensimmäinen tehtävä on yleensä lyhyt itsensä esittely keskustelualueella, johon kaikkien tekstit tulevat näkyviin. Tehtävässä harjoitetaan kieltä, ja se on helppo aloitus- ja viritystehtävä kurssille. Sen lisäksi opettaja pääsee tutustumaan opiskelijoihin ja opiskelijat mahdollisesti oman ryhmänsä ulkopuolelta tuleviin opiskelijoihin.

Kurssiin kuuluu kirjallisia ja suullisia oppimistehtäviä. Monimuotokurssilla otan tehtäväpalautuksia enemmän vastaan kuin lähiopetuskursseilla. Tehtävien monipuolisuuteen on hyvä kiinnittää huomiota, sillä esim. aineiden korjaaminen ja kommentointi on aikaa vievää. Tekstien lukeminen ja käsittely Moodlen kautta vie kaksi tai jopa kolme kertaa enemmän aikaa kuin paperille kommentointi tai palautteen antaminen suullisesti tunnilla. Siksi on hyvä ottaa palautuksena myös vaikkapa käänöslauseita tai monivalintatehtäviä. Näihin voi tehdä mallivastauksen, jossa voi selittää usein toistuvat virheet. Suominen ja Nurmela (2011, 228–229) mainitsevat mallivastauksen toimivana esimerkkinä automaattisesta palautteesta, jonka opiskelija saa heti palautettuaan tehtävänsä verkkoon.

Tällä toteutuksella opiskelijat tuottavat materiaalia kurssin muiden opiskelijoiden käyttöön, joten keskustelualue toimii hyvänä työkaluna. Toinen toimiva vaihtoehto voisi olla Wiki, mutta siitä minulla ei ole juuri kokemusta. Keskustelualueella opiskelijat pääsevät materiaaliin sähköisesti käsiksi ja voivat tarvittaessa kommentoida materiaalia tai kysyä materiaalin tuottajalta tarkentavia kysymyksiä. Keskustelualueelle voi myös suunnitella tehtävän, joka etenee muiden kommentoinnin varassa. Samassa paikassa voi antaa vertaispalautetta. Kurssille tulee myös yksi palautus, jota muut eivät näe ja josta opiskelija saa henkilökohtaista palautetta. Suominen ja Nurmela (2011, 228) toteavat, että verkko-opiskelijat haluavat saada yksilöllistä ja monipuolista palautetta. Kalliala toteaa, että henkilökohtaisen palautteen antaminen verkon kautta on aikaa vievää. Hän jatkaa, että palaute ei saa olla tyrmäävää eikä siinä voi ottaa esille vain opiskelijan tekemiä virheitä. (Kalliala 2002, 133–134.)

Arvioin etukäteen kunkin tehtävän kohdalla, paljonko palautuksen läpikäynti ja palautteen antaminen vie aikaa. Tässä huomioin jälleen itselleni vieraan alan; venepuolen tehtävien lukeminen vie varmasti enemmän aikaa kuin energiategniikkaan liittyvät palautukset. Valitsin kirjallisten tehtävien palautemuodoiksi mm. yksilöpalautteen ja lyhyen kommentin. Tehtävissä on arviointina hyväksytyt/täydennettävä/hylätty. Suulliseen tehtävään valitsin vertaisarvioinnin, jotta opiskelija saa kurssin aikana palautetta myös muilta kuin minulta. Kurssin numeerinen arviointi perustuu kokeisiin.

Monimuoto-opetuksessa voi käyttää Moodlen työkalujen ja aktiviteettien lisäksi muitakin verkosta löytyviä välineitä. Saukko-Rauta (2011) mainitsee esityksessään mm. Audacityn, jolla voi äänittää omaa puhetta, Wordpressin, joka on ilmainen, henkilökohtainen julkaisualusta sekä Voxopopin, jossa kieltä voi harjoitella suullisesti. Myös sosiaalinen media tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia, kuten vaikkapa sopivan blogin seuraaminen.

### ***Oman työn arviointi***

Jo etukäteen on hyvä pohtia sitä, miten saa itse palautetta kurssista. Palautetta voi pyytää sopivassa kohtaa kurssin aikana ja sen päätteeksi kerätään Soleopsin kautta palaute. Opiskelijoilta tullut palaute peilautuu opettajan omaan itsearviointiin. Oleellisia kysymyksiä kurssin päätteeksi ovat: Mikä onnistui? Mikä ei onnistunut? Miksi näin kävi? Mitä voin parantaa seuraavalla toteutuksella? Näin kurssien suunnittelu ja toteuttaminen jatkuu prosessina seuraavissa toteutuksissa.

### ***Johtopäätökset***

Olen edellä yrittänyt tehdä näkyväksi sitä työtä, jota opettaja tekee jo ennen kurssia alkua monimuotoista toteutusta suunnitellessaan. Huolellinen suunnittelu on kaiken a ja o, ja sillä helpottaa omaa työtään kurssin lähdettyä käyntiin. Kaikkea voi tietysti suunnitella, mutta yllätyksiä tulee aina ja ne kuuluvat asiaan. Tarvittaessa on hyvä osata joustaa. Jos huomaa kuormittuvansa tehtävien alle, voi myöhempien tehtävien palautetta yksinkertaistaa tai vähentää tehtäväpalautuksia. Tämä joustovara on olemassa, kun etenee osio kerrallaan, eli kaikki tehtävät eivät ole alusta alkaen opiskelijalle näkyvissä.

Opettaminen monimuotoisesti on mielenkiintoista, sillä se pitää sisällään ensinnäkin lähitunteja, jolloin opiskelijat tapaa kasvokkain ja heitä oppii paremmin tuntemaan. Toiseksi kurssiin kuuluu paljon itseopiskelua, mikä tarkoittaa itsenäistä työskentelyä myös opettajalle. Kolmanneksi kurssin osana on AC-tunteja, joissa piilee aina pieni yllätysmomentin mahdollisuus. Aloittelevan opettajan on hyvä pitää mielessä, että apua suunnitteluun ja toteutukseen saa kollegoilta ja jokainen tekee tyyliään!

### **Lähteet**

**Kalliala, E.** 2002. Verkko-opettamisen käsikirja. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

**Saukko-Rauta, L.** 2011. Verkko kieltenopetuksessa. SlideShare-esitys. Saatavissa: <http://www.slideshare.net/saukorauta/verkko-kieltenopetuksessa> [viitattu 11.6.2015].

**Suominen, R. & Nurmela, S.** 2011. Verkko-opettaja. Helsinki: WSOYPro Oy.

# Suullinen englannin aktiviteetti verkkoon – mikä muuttuu?

TARMO AHVENAINEN YLIOPETTAJA

## **Johdanto**

Monimuoto-opetuksen yleistymisen sekä annettavan lähiopetuksen määrän väheneminen yhdessä suurempien opetusryhmien kanssa aiheuttavat lähiopetukseen aikapainetta siirtää suullisiakin kielenoppimisaktiviteetteja verkkoon. Tässä artikkelissa pohdin käytännönläheisesti miten arvioitavan suullisen perinteisesti ammatillisen englannin opintojakson oppitunnilla tehdyn suullisen aktiviteetin luonne muuttuu kun se toteutetaan verkossa. Tarkasteltavat aktiviteetit ovat kokous/ neuvottelusimulaatio, josta on kaksi erilaista verkon avulla tehtyä toteutusta, sekä väittely. Tarkastelen muutoksia opiskelijan tuotoksen, oppijan saaman palautteen monipuolisuuden ajoituksen valossa. Vertailu perustuu omiin havaintoihini.

## ***Kokous/neuvottelusimulaatio lähiopetuksessa***

Eri alojen englanninkursseilla kokous- ja neuvottelutilanteita harjoitellaan oppitunneilla mm. aiheeseen liittyvien sanastoharjoitusten, videoiden analysointitehtävien, fraasiluetteloiden, simulaatio- ja reflektointiharjoitusten avulla. Opintojaksolla on usein tästä aiheesta arvioitava osasuoritus, joka on esim. 3–5 hengen pienryhmän valmisteleva omaan alaan liittyvä kokous- tai neuvottelusimulaatio, jonka ohjeellinen kesto on 10–15 minuuttia. Tässä käsitellään nimenomaan tällaisen simulaation vaihtoehtoisia toteutustapoja Adobe Connectia ja Moodlea hyödyntäen.

Arvioitava kokoussimulaatio on lähiopetuksessa toteutettu usein niin, että pienryhmä on saanut valitsemastaan aiheesta itse etukäteen lähiopetustuntien ulkopuolella valmistella kokouksen, joka sitten esitetään koko opetusryhmälle. Ennen esityksen alkua ryhmää pyydetään lyhyesti luonnehtimaan kokouksen luonnetta ja tavoitteita sekä osallistujien rooleja. Esimerkiksi rakennustekniikassa tämä on voinut olla työmaapalaveri tai logistiikassa myyntineuvottelu kuljetusyhtiön ja asiakkaan välillä.

Tällainen simulaatio muistuttaa monelta osin näytelmän käsikirjoittamista ja esittämistä. Niinpä liian valmistellusta arvioitavasta kokouksesta tai neuvottelusta tulee helposti sanasta sanaan käsikirjoitettu lukunäytelmä, kun opiskelijat haluavat varmistaa kokouksen sujuvuuden. Ohjeistuksena livenä tehtyihin arvioitaviin kokous- ja neuvottelusimulaatioihin olenkin antanut ohjeen että tilanne on syytä ”löyhästi käsikirjoittaa”, mutta yksittäisiä vuorosanoja ei ole syytä kirjoittaa.

Kokoussimulaatio pidetään luokan edessä, ja olen pyytänyt muita antamaan myönteistä vertaispalautetta välittömästi suullisesti esityksen jälkeen, ja antanut sitä itse myös lyhyesti. Yksityiskohtaisemman palautteen, mukaan lukien kaikki kriittinen

palaute, annan verkossa Moodlen kautta valmiin palautelomakkeen avulla. Joskus palautetta on antanut myös kirjallisesti toinen pienryhmä valmiin lomakkeen avulla.

Opettaja voi arvioida kokoussimulaation siten, että ryhmä saa yhden yhteisen arvosanan, tai siten että jokainen osallistuja saa omasta suorituksestaan arvosanan, mutta siten että ryhmän yhteistuotoskin tähän vaikuttaa. Itse olen käyttänyt jälkimmäistä mallia siten, että ryhmä yhteisen suorituksen arviointiin vaikuttavat valitun tilanteen haasteellisuus, halu vakavasti viedä kokous läpi sekä se kuinka hyvin kaikkien osallistujien mukanaolo onnistui. Yksilölliseen osuuteen vaikuttavat puheen kieli (kielen oikeellisuus, sujuvuus ja ymmärrettävyys) sekä kyky toimia rakentavasti ja tavoitteiden mukaisesti kokouksessa. Myös kykyä mukauttaa kielenkäyttöään potentiaalisesti erilaisten osanottajien tarpeiden mukaan, mikä korostuu ns. englantia lingua francana -viestinnässä, arvioitiin (vrt. Ahvenainen 2005, 2013b). Tämän palautteen olen yleensä antanut Moodlen kautta 1–2 päivän päästä kokouksesta, jotta se on vielä itsellä tuoreessa muistissa. Näin opiskelijatkin ovat saaneet tarkemman palautteen suhteellisen ripeästi.

### ***Kokous/neuvottelusimulaatio verkossa, versio 1***

Monimuoto-opetuksessa lähiopetusta saattaa olla niin vähän, ettei edellä kuvatun kaltaisia arvioitavia kokoussimulaatioita ehdi tekemään. Siksi sama aktiviteetti on pidetty Adobe Connect -ohjelman (AC) avulla verkossa. Kokouksen harjoittelutavat ja valmisteluohjeet ovat pitkälti samat, mutta ennen kokousta tarkastellaan orientoivan tehtävän avulla lisäksi videokokouksen erityispiirteitä verrattuna kasvokkain pidettyyn kokoukseen ja siihen valmistautumista.

Samoin kuin lähiopetuksessa tapahtuvassa simulaatiossa, tilanne edellyttää näyttelämistä ja se tehdään yhdellä kertaa. AC-sessiossa ei paikalla ole esiintyvät ryhmä lisäksi muita kuin opettaja, joten ramppikuumetta lienee osallistujilla vähemmän. Lisäksi en ole edellyttänyt opiskelijoilta videoyhteyttä, joten pelkällä äänellä osallistuminen voi helpottaa opiskelijoita jotka jännittävät esiintymistä.

Palautteenanto toimii pitkälti samalla tavoin kuin lähiopetuksessa, osin suullisesti osin verkon kautta ja osin kirjallisesti, sillä erotuksella että koska kuulemassa ei ole muita kuin kokouksen pitänyt ryhmä, olen kriittistä koko ryhmää koskevaa palautetta antanut myös suullisesti heti kokouksen jälkeen. Vertaispalaute jää saamatta, koska olen kokenut teknisesti hankalaksi sen että AC-palaverissa olisi koko suur-opetusryhmä paikalla.

Osallistuminen kokoukseen ilman videokuvaa asettaa opettajalle haasteita tunnistaa puhuja, jos osallistujien äänet ovat samantyyppiset, mikä puolestaan haittaa luotettavaa arviointia. Lisäksi tekniset ongelmat, kuten huono yhteys tai heikko äänenlaatu, ovat pahimmillaan tiputtaneet opettajan kärryiltä kokouksen kulusta kokonaan.

### ***Kokous/neuvottelusimulaatio verkossa, versio 2***

Toisenlainen tapa oli sellainen kokoussimulaatio osana lähiopetusopintojaksoa, jossa opiskelijoiden suuren määrän takia ohjeistuksena oli tehdä Itsenäisesti videointi tai äänitallenne livekokoussimulaatiosta pienryhmissä. Verkkoa käytettiin ainoastaan valmiin tallenteen välittämiseen opettajalle ja palautteen antamiseen.

Ohjeistus oli samanlainen kuin lähiopetuksessa tehdyssä simulaatiossa. Nyt elävää yleisöä ei ollut, vaan opiskelijat tekivät tallenteen, joka tuli pelkästään opettajan arvioitavaksi, vaikka toki vertaisarvioinnin liittäminen tähän olisi ollut mahdollista.

Arvioni mukaan opiskelijat olivat video- tai äänitallenteilla rennompia sekä opettajan että muun yleisön poissa ollessa. Osasyynä tähän voi luonnollisesti olla se, että yleisö on pienempi, kasvojen menetyksen pelkoa on vähemmän, (vrt. Ahvenainen 2013a). Periaatteessa itsenäinen tallenteen tekeminen olisi mahdollistanut kohtauksen ottamisen uudelleen sen epäonnistuneessa, tai jonkun tarpeettoman epäonnistuneen kohdan poisleikkaamisen, mutta tästä kertovia merkkejä tallenteissa oli erittäin vähän. Selvästi oli pyritty kerralla saamaan kokous kerralla purkkiin.

Moodleen palautettu tallenne sai odottaa palautettani kauemmin, hyvissä ajoin ennen määräaikaan palautetut työt jopa viikkoja, kun taas lähiopetussimulaatiossa ja varsinaisessa verkkokokouksessa opiskelijat saivat palautetta tuoreelta suorituksen jälkeen. Toisaalta kokoustalennetta opettajan oli mahdollista kelata takaisinpäin ja katsoa tietty kohtaa uudestaan, ja siten antaa yksityiskohtaisempaa palautetta. Niissä kokouksissa joista oli pelkkä äänitallenne, puhujan tunnistaminen oli samalla tavoin ongelmallista kuin verkkokokouksessa. Teknisesti opiskelijoiden tekemien tallenteiden äänen laatu oli riittävän hyvä luotettavan arvioinnin tekemiseksi. Joillakin ryhmillä tallenteen tiedostokoko kasvoi niin suureksi, ettei palauttaminen Moodlen kautta ollut mahdollista, ja palautus tehtiin pilvilinkillä.

### **Väittely lähiopetuksessa**

Työelämän kieliparlamentissa elinkeinoelämän puheenvuoroissa tuli esiin vakuuttavan esiintymistaidon merkitys työelämässä (Ahvenainen 2011). Osin tästä johtuen lisäksi rakennustekniikan englannin kurssille väittelyn, joka toteuttamistapana oli monella tapaa haasteellinen. Väittely oli viestintägenrenä sekä useille opiskelijoille että minulle vieras, joten koko väittelyn idean selvittämiseen meni aikaa. Mallit amerikkalaisista väittelykäytännöistä tuntuivat sellaisinaan raskaalta toteuttaa. Niiden pohjalta sovelsin puolen tunnin väittelymallin joka eteni seuraavasti.

Johdannoksi tutustuimme väittelyn käsitteeseen ja netistä löytyviin englanninkielisiin ohjesivuihin väittelypuheenvuoron laatimisesta (ks. International debate education association, n.d.). Opiskelijat ryhmittäytyivät viiden hengen ryhmiin, joista jokainen organisoivat kurssin aikana yhden väittelyin. Aiheeseen tuli liittyä jotenkin rakennustekniikkaan esim. ”Suomessa kannattaa talot rakentaa puusta” tai ”Maaseutu on asumisympäristönä parempi”. Yksi toimi puheenjohtajana joka jakoi puheenvuorot ja huolehti aikataulussa pysymisestä. Kummankin kilpailevan joukkueen edustaja oli laatinut oman kolmen minuutin puheenvuoron jotka esitettiin vuorotellen. Sen jälkeen oli ns. ristitulosuus, jossa kumpikin osapuoli sai esittää toiselle osapuolelle vastaväitteitä tai tarkentavia kysymyksiä. Lopuksi oli vielä yleisöllä mahdollisuus esittää kysymyksiä. Lopuksi puheenjohtaja piti yleisöllä äänestyksen ja yleisö värillisillä paperilapuilla äänesti voittajan.

Valmiiksi kirjoitettujen puheenvuorojen lukeminen elävästi ja painokkaasti ei ollut helppoa. Sen sijaan ristitulosuudet ja joskus yleisön kriittiset kysymykset olivat parhaillaan kiihkeää mutta asiapitoista väittelyä. Opettajana oli vaikeaa arvioida väittelyn osallistujia samalla kun seurasi väittelyä ja tätä ennakkoiden olinkin määritellyt väittelyn aktiviteetiksi, josta ryhmä sai yhteisen arvosanan. Koska en pyytänyt

puheenvuoroja erikseen, oli vaikeaa arvioida minkä verran ne olivat itse muotoiluja, minkä verran lähteitä pitkälle hyödyntäviä. Ryhmän yhteinen arvosana perustui yleisvaikutelmaan yksittäisistä puheenvuoroista, yleisvaikutelmasta kokonaisuudessa sekä puheenjohtajan toiminnasta.

### **Väittely verkossa**

Päiväopetuksessa tuli alussa mainituista syistä tarve siirtää väittely opiskelijan omalle ajalle tehtäväksi verkkoon. Johdannoksi katsoimme esimerkkiä foorumilla toteutetusta kirjallisesta verkkoväittelyistä *debate.org* -sivustolla. Joukkueisiin jakautuminen tapahtui samoin muuten, mutta nyt puheenjohtajaa ei tarvittu.

Yksi osallistuja sai kolme viikkoa aikaa valmistella oman puheenvuoronsa, joten jokainen väittely meni verkossa samaan aikaan kestäen käytännössä koko puolen vuoden kurssin ajan. Liveväittelyistä poiketen toisesta kirjoittajasta alkaen osallistujilla oli hyvä mahdollisuus tutustua edelliseen puheenvuoroon, ja kohdistaa oma argumentointi nimenomaan vastapuolen argumentteihin.

Ristitulvaihe jäi pois, samoin yleisön kysymykset. Joitakin ryhmiä piti patistella aika-  
taulussa pysymisestä. Heikommille ja esiintymistä pelkääville opiskelijoille tämä oli luonnollisesti helpompi vaihtoehto, mutta eipä tämä sitten antanutkaan valmiuksia yleisön edessä vakuuttavaan esiintymiseen.

Sen sijaan argumenttien vakuuttavaan muotoiluun saattoi tässäkin kiinnittää huomiota vaikka se tapahtui kirjallisesti. Opettaja pystyy paremmin arvioimaan argumenttien muotoilua sekä niiden aitoutta mm. Urkundin avulla. Liveväittelyn jännitys ja hektisyys jäivät puuttumaan, eivätkä muiden pienryhmien jäsenet todennäköisesti edes seuranneet, vaikka kaikkien pienryhmien väittelyt olivatkin kaikilla näkyvissä. Tässä aktiviteetissa annoin kullekin opiskelijalla oman henkilökohtaisen arvosanan. Arvioinnin perusteena oli käytetyn kielen oikeellisuus, rikkaus ja osuvuus, sekä kyky argumentoida kantansa johdonmukaisesti.

Verkkoväittelyssä olisi mahdollista lisätä sen suullista luonnetta pyytämällä puheenvuorot tekstin sijaan video- tai ääniklippeinä. Kun tähän yhdistettäisiin opettajalle urkundiin lähetetty kirjoitettu versio puheenvuorosta, saataisiin yhdistettyä joitakin kummankin väittelymuodon hyviä puolia. Ristituli jäisi silti kokematta.

### **Yhteenveto ja johtopäätökset**

Suullisen aktiviteetin vieminen verkkoon voi muuttaa viestinnän luonnetta, palautteen ajoitusta ja laatua sekä joskus myös väkisinkin itse oppimisen tavoitteita. Verkkokokoussimulaation yhtenä tavoitteena on nimenomaan oppia toimimaan nimenomaan verkkokokouksessa, jolloin sisältöihin tulee uusia elementtejä, esim. millaisin fraasein varmistetaan yhteyksien toimimista ja korjataan mahdollisia yhteys-



ongelmia. Verkkoväittelyssä yleisön edessä heittäytyminen jäi pois, mutta argumentin muotoilu korostui, koska se jäi näkyviin kirjoitettuna pitkäksi aikaa.

Opettajan ei kannata tyytyä aktiviteetin ensimmäiseen verkkoversioon. Ensimmäisessä verkkoversiossa kontaktitunnin hektisestä väittelystä äänestyksineen ja ristitulineen tuli paperinmakuinen akateeminen suorite. Kehittämällä verkkoväittelyä edelleen, siten että puheenvuorot jätetään videoituna, saadaan säilytettyä ainakin suullisen osaamisen väittelypuheenvuoron tuottamisessa, vaikka vuorovaikutteisuutta se ei tuokaan.

Arvioinnin monipuolisuus voi muuttua aikataulusyistä. Kurssitovereilta voi pyytää vertaisarviointia verkkoon jätettävästä väittelypuheenvuorosta tai kokousvideosta, mutta ongelmaksi voi muodostua aikataulujen venyminen. Jos kokousvideo on jätetty Moodleen vaikkapa kaksi viikkoa opintojakson päättymisen jälkeen, on hieman kohtuutonta pyytää kurssitovereita vielä antamaan siitä vertaispalautetta. Toisaalta verkko on joustavampi verrattuna esim. tilanteeseen jossa vertaisarvioija on pois lähiopetuksesta kun toisten tuotoksia pitäisi arvioida.

Opettajan on hyvä miettiä miten verkkoon siirto muuttaa oppimisen tavoitteiden, sisällön ja arvioinnin kokonaisuutta. Kaikkea ei voida saada mutta kaikesta ei tarvitse luopua.

## Lähteet

**Ahvenainen, Tarmo.** 2013a. Proficiency Face – Hidden factor of Successful Foreign Language Interaction. Teoksessa *Investigations in social sciences and humanities, science digest*. The first joint research publication of Saint-Petersburg State Polytechnical University, Institute of International Educational Programs and Kymenlaakso University of Applied Sciences. Saint-Petersburg State Polytechnical University. 2013.

**Ahvenainen Tarmo** 2013b. Lingua franca -lähestymistavan vaikutuksesta työelämän englannin sisältöihin ja arviointiin. Teoksessa *AHOT korkeakouluissa, Kielet ja viestintä*. Tampereen ammatti-korkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 57. 2013.

**Ahvenainen, Tarmo.** 2011. Vakuuttavasti ja joustavasti heittäytyvä kielityöläinen saa paikan. *Verkkolehti Koskinen* 2/2011.

**Ahvenainen, Tarmo.** 2005. Problem-solving mechanisms in information exchange dialogues with English as a lingua franca. Jyväskylän yliopisto, lisensiaatintutkimus.

International debate education association, n.d. About debate.

Saatavilla: <http://idebate.org/about/debate/what>. [Viitattu 5.11.2015].

# Adobe Connect anatomian ja fysiologian verkko- opetuksen pedagogisen kehittämisen välineenä

TAINA LEHTONEN, LEHTORI

MIRVA PILLI-SIHVOLA, VERKKO-OPETUKSEN KOORDINAATTORI

lukemalla, näkemällä, kuulemalla kuin tekemällä oppijat. Opintojakson suorittamisen vaatimukset ovat samat kaikille riippumatta siitä missä ajassa opiskelija opintojakson suorittaa.

Kehitetyn toteutusmallin avulla opiskelijoille annetaan mahdollisuus kerrata haasteellisia asioita useaan otteeseen, saada palautetta osaamisestaan ja kysyä vaikeita asioita opettajalta. Siitä huolimatta he kantavat itse vastuun oppimisestaan. Opettaja on läsnä verkossa, kuuntelee opiskelijoita ja vastaa heidän kysymyksiinsä. Hän pyrkii parhaansa mukaan tukemaan oppimista ja auttamaan vaikeiden kohtien yli. Opettaja on oppimisen valmentaja, joka kannustaa ja iloitsee opiskelijan onnistumisesta. Opiskelijat ovat kursilla aktiivisia toimijoita, joilla on käytössään oppimisessa tarvittavat resurssit. Verkkototeutuksen avulla anatomiaa voi opiskella milloin tahansa ja asioita kerrata niin usein kuin tarvitsee.

## Johdanto

Anatomia ja fysiologia on aine, jota kaikki hoitotyön opiskelijat joutuvat opiskelemaan. Viiden opintopisteen opintojakso on osa hoitotyön pakollisia ammattiopintoja ja suunnattu ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Opintojaksolla opiskelija perehtyy ihmiskehon rakenteeseen ja toimintaan sekä omaksuu alaan liittyvän anatomian ja fysiologian käsitteistön. Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija saa sellaisen kokonaiskäsitteilyksen ihmiskehon rakenteesta ja toiminnasta, että hän pysyy tietojaan soveltamalla perustelemaan toimintaansa hoitotyössä.

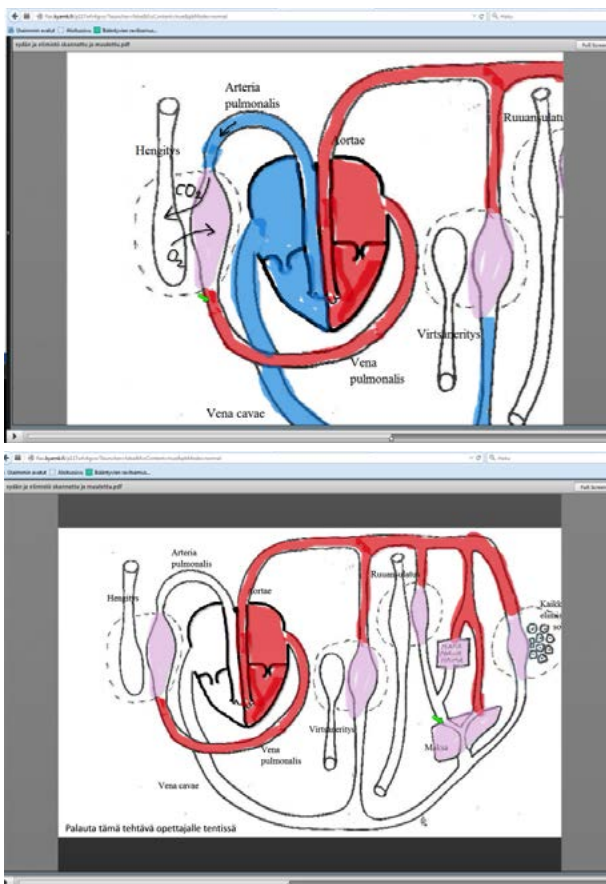
Perinteisesti anatomia ja fysiologia on hyvin haasteellinen kurssi uusille opiskelijoille. Kuten muussakin opetuksessa nykyään, opetusryhmät ovat suuria. Tarve verkko-opetuksen kehittämiseen on noussut opetusresurssien vähenemisestä ja ryhmäkokojen suurentumisesta. Toteutustavan tavoitteena on vapauttaa opettajan resurssia niiden opiskelijoiden käyttöön, joilla on suuria haasteita aiheen opiskelussa. Samalla tarjotaan opiskelijoille mahdollisuus valita omaan opiskelutekniikkaansa ja -tottumuksiinsa sopiva tapa ja tahti opiskella. Opiskelumenetelmät huomioivat niin

## Oppimistehtävät aktivoivat opiskelijoita

Opintojakson toteuttamistavassa on piirteitä käänteisestä opetuksesta (engl. flipped classroom). Käänteistä opetusta voidaan luonnehtia monimuoto-opetuksen muodoksi, jossa käytetään apuna digitaalisia opetus- ja opiskelumateriaaleja. Keskeistä lähestymistavassa on ajatus siitä, että opiskelijat valmistautuvat ja orientoituvat uuden asian oppimiseen etukäteistehtävillä ja – materiaaleilla. Olennaista on, että opiskelijoiden ja opettajan yhteinen aika vapautuu mielekkäälle sosiaaliselle oppimiselle sekä opitun syventämiselle ja soveltamiselle. (Käänteinen opetus 2015.) Eli luokkaan tai auditorioon ei kokoonnuta passiivisesti kuuntelemaan luentoja tai muita esityksiä, vaan yhdessä ratkomaan erilaisia tapauksia tai ennakkomateriaalin esiin nostamia kysymyksiä. *Käänteisen opetuksen mallin on todettu taipuvan paremmin suurten ryhmien opetukseen kuin perinteisen opetuksen mallin* (Tune, Sturek & Basile 2013).

Anatomia ja fysiologia -opintojaksosta 60 % on verkko-opiskelua ja 40% lähiopetusta. Lähiopetukseen osallistuminen ei ole pakollista, vaan se on yksi opiskelun tukimuodoista. Käytännössä opiskelijat osallistuvat lähiopetukseen. Lähiopetus on opetuskeskustelutilanne, jossa tiivistetään aihepiirin keskeisiä kohtia ja käsitellään niistä esiin tulevia kysymyksiä. Verkko-opiskeluosuudessa opiskelijat työskentelevät erilaisten oppimistehtävien parissa. Oppimistehtävät ja niiden ratkaisemiseen tarvittava aineisto ovat saatavilla Moodle -ympäristössä. Oppimistehtävät sisältävät kirjoittamisen lisäksi piirtämistä ja värittämistä. Piirtämistehtävien tarkoituksena on

KUVAT 1 JA 2. PIIRROSTEHTÄVÄN  
NAUHOITE. PIIRROSTEHTÄVÄ  
SITOO ERI ELINTOIMINNOT  
OSAKSI KOKONAISUUTTA.



KUVA 3. AC-NAUHOITE  
TEHTÄVIEN TARKASTAMISEEN.

LOW DENSITY LIPOPROTEIN

Proteiinit eli valkuaisaineet (muista merkitys vedeneräjänsä!)

|    |               |                                       |
|----|---------------|---------------------------------------|
| 1. | Fibrinogeenit | : toimivat veren hyytymisprosessissa  |
| 2. | globuliinit   | eli vettä-aineet: puulustuksessa!     |
| 3. | albumiinit    | : kuljettajana toimiminen (esim. LDL) |

Veteen liuenneita aineita:

|    |                             |   |                                      |   |
|----|-----------------------------|---|--------------------------------------|---|
| 1. | ionit                       | esim: Na <sup>+</sup> , Cl <sup>-</sup> , K <sup>+</sup> , Mg <sup>2+</sup> | : vedeneräjat, hermestentoiminta ym. |   |
| 2. | ravohapot                   | ja  | glukoosi                             | : solujen energianlähteet                       |
| 3. | Aminohappujensa             | jätte tuotteet  |                                      | : esim. urso, kreatiini, biirybiini             |
| 4. | Happi / hiilidioksidi       |   |                                      | : solut tarvitsevat/tuottavat soluhenkytyksessä |
| 5. | Säätelijänä toimivat aineet | esim.   | hormonit                             |   |

Leukosyytit eli valkosolut:

|    |                                       |
|----|---------------------------------------|
| 1. | Neutrofiilinen granulositytti         |
| 2. | Basofiilinen granulositytti           |
| 3. | Eosinofiilinen granulositytti         |
| 4. | Lymfositytti                          |
| 5. | Monosyytit (kehittyvät makrofageiksi) |

ERYTROSYYTTI

Noin 8 % ihmisen painosta on verta. Kuussa olevaan koeputkeen on näytteenoton yhteydessä laitettu myös hyytymistä estävää ainetta (esim: EDTA, natriumsitraatti, hepariini).

Tällöin putken alaosan laskeutuvat valkosolujen lisäksi trombosyytit = VERIHUITALLEET ja erytrosyytit = PUNASOLUT. Putken yläosaan jäävää liuosta kutsutaan PLASMAKSI. (Merkitse kuvaan!).

Ellei hyytymisen estävää ainetta lisätä muodostuu putken alaosan verihyytymä ja yläosaan jäävää liuosta sanotaan SEERUMIKSI.

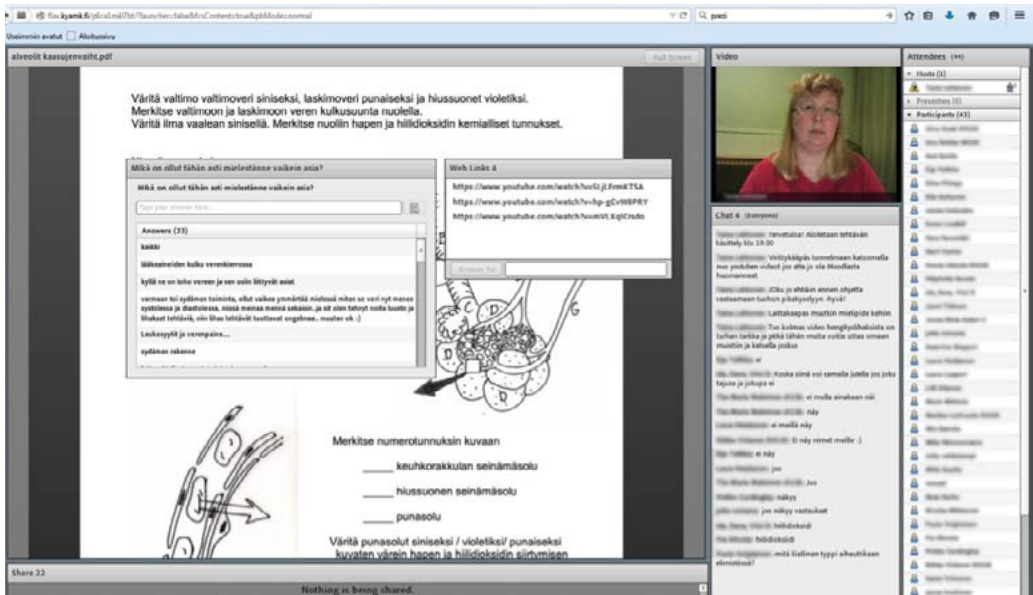
hahmottaa rakenteita ja niiden välisiä yhteyksiä, omista piirtämistaidoista riippumatta. AC:lla (Adobe Connect) tehdyllä videonauhoitteella opettaja piirtää ja selostaa piirrostaan. Opiskelija piirtää nauhan ohjeiden ja opetuksen mukaisesti kotonaan paperille. Opiskelijoiden palautteen mukaan nämä tehtävät ovat niitä, joista he hyötyvät eniten.

Piirtämistehtävien lisäksi opintojaksolla käytetään oppimistehtäviä, joissa harjoitellaan mm. anatomian sanastoa ja fysiologisia ilmiöitä. Tehtävät ovat saatavilla ja tulostettavissa Moodlesta. Piirtämistehtävät ja osa oppimistehtävistä palautetaan opettajalle. Osa tehtävistä tarkastetaan itsenäisesti videonauhoitteiden avulla. Nauhoitteissa opettaja käy läpi tehtävien oikeat vastaukset ja opettaa samalla kyseisiä teemoja.

AC-nauhoitteiden lisäksi opintojaksolla käytetään oppimateriaalina oppikirjaa ja sitä täydentäviä sähköisiä materiaaleja, esimerkiksi erilaisia havainnollistavia videoita.

Opintojakso sisältää neljä osatenttiä, joista yksi on Moodle-tentti. Muut tentit tehdään lähiopetuskertojen yhteydessä ja ne voi tarvittaessa suorittaa uusintatenttipäivänä. Opettaja antaa AC-nauhoitteiden avulla opiskelijoille palautteen tentistä. Palautteessa käydään läpi oikeat vastaukset ja tyypilliset virheet. Nauhoite avautuu katsottavaksi heti, kun viimeinen tentissä ollut palauttaa vastauksensa. Tavoitteena on, että opiskelija saa välittömän palautteen osaamisestaan. Näin mahdolliset väärät käsitykset opitusta korjautuvat ja puutteet omista vastauksissa selviävät. Moodle-alustalla olevilla virtuaalitesteillä omaa osaamistaan voi testata ennen tenttiä. Testit on rakennettu tukemaan oppimista ja niistä saa opettajan rakentaman välittömän palautteen. Opintojakson arviointiin vaikuttavat tenttien ja opettajalle palautettavien tehtävien lisäksi Moodlesta suoritettavat testit.

AC-nauhoitteiden avulla opettaja antaa myös opiskelijoille vastapalautteen eli palautteen heidän antamastaan opintojaksopalautteesta. Palautteen avulla opettaja kerää tietoa siitä, mitkä tehtävät, välineet ja työskentelytavat on koettu hyödyllisimmiksi. Opintojakso kehitetään saadun palautteen pohjalta.



KUVA 4. OPPIMISTEHTÄVÄN KÄSITTELYÄ REAALIAIKAISSA AC-TAPAAMISESSA.

### **Reaaliaikainen etäopetus syventää oppimista**

AC-nauhoitteiden lisäksi opintojaksolla hyödynnetään reaaliaikaisia AC-tapaamisia. Niissä opettaja ja opiskelijat kokoontuvat samanaikaisesti yhteiseen virtuaaliluokkaan. Reaaliaikaiset AC-tapaamiset järjestetään iltaisin ja viikonloppuisin. Opettaja ja opiskelijat osallistuvat tapaamisiin kotikoneilta. Yleensä tapaamisissa on läsnä 20–60 opiskelijaa. Live AC -tilanteissa käydään läpi haasteellisempia, fysiologiaan painottuvia tehtäviä tai kerrataan opittuja asioita ennen tenttiä. Istunnon aikana oppimistehtävää työestetään yhdessä ja opiskelijat osallistuvat vastaamalla ja kommentoimalla chatin kautta. Opettaja käyttää myös AC:n kyselytyökaluja opiskelijoiden aktivoimiseen. Näin opettaja on ikään kuin opiskelijan kotona auttamassa tehtävän tekemisessä tai tenttiin valmistautumisessa. Myös nämä istunnot tallennetaan ja julkaistaan Moodle-alustalla. Tenttiin kertaavat istunnot toteutetaan yleensä tenttiä edeltävänä iltana. Opiskelijat voivat lähettää kysymyksiä etukäteen Facebookiin tai Moodlen kautta tai he voivat esittää niitä istunnon alussa. Opettaja on perustanut opetukselleen Facebook-ryhmän, jota käytetään sekä viestimiseen että aiheeseen liittyvien ajankohtaisten ilmiöiden käsittelemiseen. Ryhmän jäseneksi pääsevät kaikki alan opiskelijat. Facebook -ryhmässä myös opintojakson jo suorittaneet opiskelijat osallistuvat kommentointiin. Kokeneempien opiskelijoiden kommenttien avulla aloittavien opiskelijoiden näkemykset avartuvat. Opiskelijat voivat halutessaan jäädä Facebook-ryhmän valmistumisensa jälkeenkin ja antaa työelämästä käsin kommentteja opiskeleville.

### **Johtopäätökset**

Opintojaksolla käytetty opetusmenetelmä ohjaa opiskelijaa jaksottamaan työnsä niin, että etenemistä tapahtuu. Palautteen perusteella opiskelijat myös kokevat oppivansa. Työskentely on opettajan kannalta mielekästä. Jotain on siis tehty oikein. Opintojak-

son kehittämisen seuraavat haasteet liittyvät arvioinnin kehittämiseen oppimistilanteeksi ja arviointikriteerien tekemiseen näkyväksi.

Opintojakso on palkittu Kymenlaakson ja Mikkelin ammattikorkeakoulujen yhteisellä Vuoden verkko-opetusteko-palkinnolla v. 2013. Opiskelijoiden antama palaute opintojaksosta on ollut ylistävää. Palautteen mukaan opiskelijoihin on tehnyt vaikutuksen opettajan paneutuminen opetettavaan asiaan ja oppimisen mahdollistamiseen. Opiskeluohjeet ovat selkeät ja kattavat ja opiskelijat saavat jatkuvaa palautetta oppimisestaan. Opintojakso on perinteisesti ollut haasteellinen opiskelijoille, mutta opiskelu tällä opintojaksolla on koettu hauskaksi ja innostavaksi. Opettaja on onnistunut tuomaan oman persoonansa ja opetustyykinsä myös verkkoon. Opiskelijoiden palaute on ollut rohkaisevaa ja vahvistanut uskoa toteutustapaan. Opintojakso on hyvä esimerkki pitkäjänteisestä kehitystyöstä ja pyrkimyksestä rakentaa mielekäs oppimiskokemus lähiovetustuntien määrän vähenemisestä riippumatta.

## Lähteet

Käänteinen opetus. (14.06.2014). Wikipedia.

[https://fi.wikipedia.org/w/index.php?title=K%C3%A4%C3%A4nteinen\\_opetus&oldid=14107322](https://fi.wikipedia.org/w/index.php?title=K%C3%A4%C3%A4nteinen_opetus&oldid=14107322).

[Viitattu 23.9.2015.]

**Lehtonen, Taina.** 2015. Adobe Connect anatomian ja fysiologian verkko-opintojen tukena. VirtuaaliAMK webinaari-esitys 21.4.2015.

**Lehtonen, Taina & Pilli-Sihvola, Mirva.** 2015a. Anatomiaa ja fysiologiaa verkossa. Esitys SULOP 2015 -seminaarissa 5.3.2015.

**Lehtonen, Taina & Pilli-Sihvola, Mirva.** 2015b. Anatomiaa ja fysiologiaa verkossa. Esitys Terveystieteiden AMK-verkostopäivässä 23.4.2015.

**Pilli-Sihvola, Mirva.** 2014. Hyvä käytäntö: Palkittua Anatomian ja fysiologian verkko-opetusta. Teoksessa Kyamk yhteiskuntavastuuraaportti 2014. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 142. Sivut 69-70.

**Tune, J. D., Sturek, M. & Basile, D. P.** 2013. Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. Julkaisussa *Advances in Physiology Education*. Vol 37, no. 4. 316-320.

# Video- viestinnän pedagogiset mahdollisuudet

OSKU KIRI, PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISKOORDINAATTORI

## Johdanto

Liikkuvaa kuvaa eli videota on käytetty pitkään opetuksen apu- ja tukivälineenä eri koulutusasteilla. Videon käyttö opetuksessa yleistyi 1980-luvulla sitä myöten, kun videotekniikka kehittyi ja tuotantokalustosta saatiin markkinoille kohtuuhintaisia kuluttajalaitteita. Varsinaisen sykäys erimuotoisen liikkuvan kuvan hyödyntämisessä opetustoiminnassa on tapahtunut 1990-luvulta lähtien digitaali- ja verkkoteknologian kehittymisen myötä. Pelkkä teknologian kehittyminen ei kuitenkaan vielä tarkoita sitä,

että teknologiaa hyödyntävä toiminta olisi kehittynyt, vaan rinnalla on tarvittu myös pedagogisen ajattelun kehittämistä, toimintatapojen ja taitojen kehittämistä.

Tarkastelen tässä artikkelissa lyhyesti erilaisia videoviestinnän muotoja ja kuinka näitä muotoja voidaan pedagogisesti hyödyntää opetuksessa. Tavoitteenani ei ole tehdä tyhjentyvää selvitystä erilaisista videoiden pedagogisen hyödyntämisen tavoista, vaan pyrkimykseni on avata hieman kyseistä kenttää. Artikkelini on katsausluonteinen ja lähestymistapani on tarkoituksellisesti teknologiapainotteinen.

Termin 'video' historia juontuu aina 1950-luvulle saakka ja nuoreen televisiotuotintaan, jolloin onnistuttiin tallentamaan televisiokameran kuvaa magneettiselle nauhalle (Video 2015). Käsitteenä 'video' liittyykin hyvin läheisesti 'videonauhaan' – ainakin mielikuviamme tasolla. Oleellista tässä käsitteessä kuitenkin on, että käsitämmme sen eri tavalla kuin esimerkiksi termin 'elokuva', joka myös kuitenkin hyödyntää liikkuvaa kuvaa. 'Videon' estetiikka on erilaista kuin 'elokuvan' estetiikka. Video on jotakin elokuvaa nopeampaa, notkeampaa ja sen videoteknologian käyttöönotto on helpompaa – sekä kustannustehokkaampaa – kuin elokuvateknologian. 'Videoviestinnällä' puolestaan tarkoitan kaikkea erilaista ihmisten välistä viestintää, jossa voidaan käyttää videota apuna tai hyödyksi.

## Videon pedagogiset funktiot

Videoiden opetuskäyttöä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Yksi näkökulma lähestyä videoviestintää on tarkastella sitä joko *opettajan* tai *opiskelijan* toimintana. Opettajan toimintana videot toimivat siten erilaisina opetuksen apuvälineinä. Tällöin niitä voidaan tarkastella perinteiseen oppimisaihio-ajattelun tapaan (ks. esim. Ilomäki 2004). Opettaja on tavalla tai toisella tuottanut videoleikkeen ja asettanut sen tarkoittamaansa asemaan osana opetuksensa pedagogista käsikirjoitusta. Se voi toimia havaintena tai tietolähteenä, jotka ovat kenties yleisimmät videon käyttötavat, tai toimia opiskelijan arvioinnin välineenä, työkaluna jonkin uuden tuottamiseen tai vaikka oppaana eli ohjeena jonkin työvaiheen tekemiseksi tms. Käyttötapoja on runsaasti. (Jaakkola et al. 2004, 27–35. Hakkarainen 2007, 13–16. Hakkarainen & Poikela 2011)

Opiskelijan toimintana videoiden hyödyntämistä voidaan tarkastella pedagogisena videotuottamisena. Opettaja antaa opiskelijoille oppimistehtäviä, joiden toteuttamistapa on videon tekeminen. Toteuttaessaan oppimistehtäväänsä opiskelija lähestyy aihetta kahdella tavalla, hän oppii samanaikaisesti kahta eri asiaa kohteestaan. Toisaalta hän suunnitellessaan ja toteuttaessaan suunnitelmaansa kehittää omaa mediaalukutaitoaan. Hän joutuu pohtimaan mm. kysymyksiä, *miten* hän tarkasteltavaa kohdetta lähestyy, miten hän siitä kertoo ja kenties myös tekee kriittisiä havaintoja kohteestaan. Kaiken päätteeksi opiskelija laittaa tuotantoonsa jotain omasta persoonastaan, tekee tuotoksestaan oman näköisensä. (Kynälahti, Vesterinen & Tella 2007, 71–80. Herkman 2007.) Toisaalta taas opiskelija lähestyy kohdettaan oman tieteenalansa tietojen ja taitojen oppiminen mielessään. Hän pyrkii havainnollistamaan ja esittämään videotuotoksellaan oppimaansa substanssia (Hakkarainen 2007, 16–17. Hakkarainen 2008. Hakkarainen & Poikela 2011).

### **Videoviestinnän kenttä**

Videoviestinnän kenttä jaetaan yleisesti kahdella tavalla. Ensimmäinen tapa on jakaa kenttä:

1. vuorovaikutteiseen ja
2. yhdensuuntaiseen videoviestintään.

*Vuorovaikutteisia videoviestintätapoja* ovat kaikki ne, joissa videokuvaa välittävillä laitteilla viestintätilanteeseen osallistuvat voivat olla keskenään vuorovaikutuksessa. Yhdensuuntaisia videoviestintätapoja ovat puolestaan kaikki sellaiset, joissa tätä vuorovaikutusta ei ole, vaan videon avulla tapahtuva viestintä kulkee vain yhteen suuntaan. (Andberg & Tuononen 2008.)

Toinen tapa jakaa kenttä on jaotella se:

3. reaaliaikaiseen ja
4. tallenteisiin pohjautuvaan viestintään.

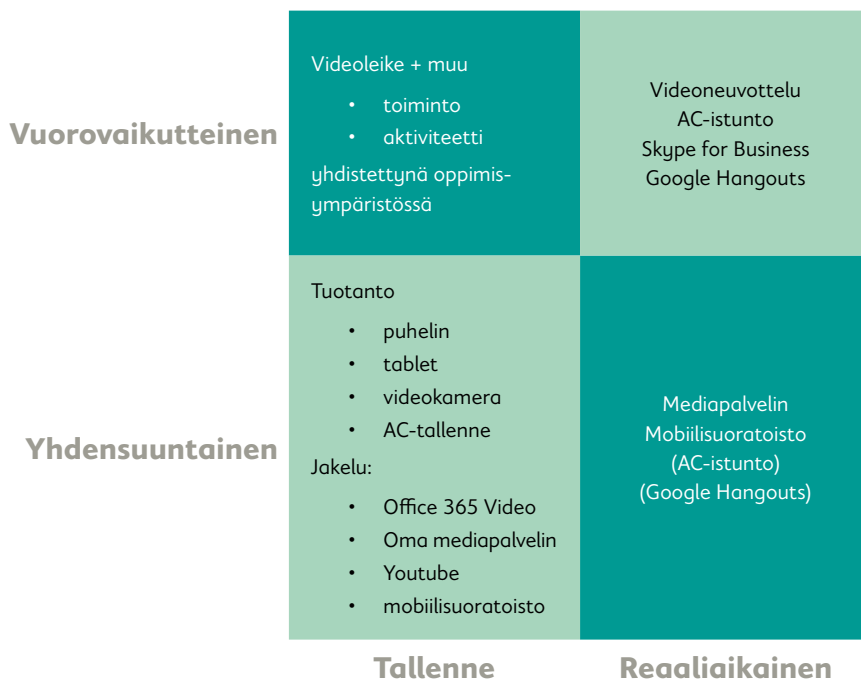
Tässä artikkelissa *reaaliaikaisuudella* tarkoitetaan sitä, että videolähetys on katsottavissa samanaikaisesti sen tuotannon (tapahtuman kuvaaminen, videokokous yms.) kanssa. *Tallenteisiin pohjautuvalla* viestinnällä puolestaan tarkoitetaan tuotannon ja sen vastaanoton eriaikaisuutta. Esimerkiksi opetustapahtuma voidaan kuvata ja tallentaa tietynä ajankohtana, mutta tallenne jaellaan vastaanottajille tai vastaanottajat muutoin katsovat sen tallennusajankohtaa myöhemmin. Tallenteiden katselemiseen sisältyy myös oletus vastaanoton tapahtumisesta vastaanottajien oman harkinnan ja valinnan perusteella.

Tätä videoviestinnän kentän jakautumista voidaan kuvata seuraavanlaisella kuviolla:

Kuviossa 1. on mainittu jokaisen videoviestintämuodon yhteydessä jokin tekninen tapa tuottaa kyseisenlaista videoviestintää. Teknisten tapojen luettelo ei yritäkään olla tyhjentävä, vaan se antaa esimerkkejä erilaisista teknologisista mahdollisuuksista. Siinä on otettu huomioon Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa (Xamk) käytettävissä oleva teknologia sekä joitakin Internetin kautta saatavia yleisiä ilmaispal-



KUVIO I. VIDEOVIESTINNÄN  
KENTÄN JAKAUTUMINEN.



veluita. Kuvion värisävyillä on myös pyritty ilmaisemaan eri videoviestintämuotojen ja niissä käytettyjen tekniikoiden tämänhetkisen käytön yleisyyttä Kymenlaakson (Kyamk) ja Mikkelin (Mamk) ammattikorkeakouluissa. Vaaleamman harmaalla merkityt kentät ovat tällä hetkellä yleisemmin käytettyjä viestintämuotoja ja -tekniikoita kuin tummemman harmaalla merkityt.

Kuvion pohjalta voidaan muodostaa seuraavanlaisia videoviestinnän muotoja:

1. Yhdensuuntainen tallennettu viestintä
2. Reaaliaikainen vuorovaikutteinen viestintä
3. Reaaliaikainen yhdensuuntainen viestintä
4. Vuorovaikutteinen tallennettu viestintä

### ***Yhdensuuntainen tallennettu viestintä***

Yhdensuuntainen tallennettu viestintä tarkoittaa, että 1) tapahtuman tuotannon (kuvaaminen ja tallentaminen) ja sen vastaanoton välillä on ajallinen viive, 2) videon jakelu tapahtuu nimenomaan tapahtuman tallentamisen ja sen johdosta syntyvän tallenteen avulla ja 3) jakelutapahtuma (jo ajallisen eriaikaisuutensakin takia) ei sisällä vuorovaikutusta videon lähettäjän/ videossa esiintyvien henkilöiden ja vastaanottajien välillä.

Yhdensuuntainen tallennettu viestintä soveltuu sellaisiin opetus- ja viestintätilanteisiin, joissa halutaan saada jokin tapahtuma, esimerkiksi opetus- tai oppimistilanne,

talteen myöhempää tarkastelua varten. Tallenteet ovat esimerkiksi tapa tuottaa opetus-, ohjaus- ja palautemateriaalia, jota voidaan käyttää myöhemmin ja toistuvissa tilanteissa. Yhdensuuntaisesti esitetty video- (tai media)tallenne on varmasti yksi kaikkein yleisimmin käytetyistä videoviestinnän muodoista. Opettajan tuottamina tällaiset tallenteet toimivat usein aiemmin tässä artikkelissa mainittujen oppimisaihioiden tapaan, tai sitten ne toimivat opiskelijan tehtävänpalautuksina (ks. mm. Ahvenainen 2015 tässä artikkelikokoelmassa).

### **Reaaliaikainen vuorovaikutteinen viestintä**

Reaaliaikainen vuorovaikutteinen viestintä tarkoittaa sitä, että 1) tuotanto ja vastaanotto tapahtuvat samanaikaisesti ja 2) videoviestinnän tuottajilla ja vastaanottajilla on reaaliaikainen mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Tämänkaltainen videoviestintä on yksi kaikkein yleisimmistä Kyamkin ja Mamkin opetuksessa käytetyistä muodoista ja siihen on saatavilla runsaasti sekä välineitä että opastusta. Reaaliaikaiseen vuorovaikutteiseen videoviestintään on olemassa Xamkin hallinnoimia ratkaisuja (videoneuvottelu, Adobe Connect eli AC, Skype for Business), tai sitten opettaja voi käyttää myös ulkopuolisia ilmaistratkaisuja (esim. Skypen kuluttajaversio, Google Hangouts).

Reaaliaikainen vuorovaikutteinen videoviestintä soveltuu kaikkeen sellaiseen opetukseen, jossa on oleellista mahdollistaa opettajan ja opiskelijoiden tai opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus. Järjestelmät ja vuorovaikutuksen tapa ja muoto vaikuttavat siihen, mikä ratkaisuista on minkäkinlaisessa tilanteessa toimivin.

### **Yhdensuuntainen reaaliaikainen viestintä**

Kuviossa 1. oli värikoodilla määritetty nelikentästä vaaleammalla värillä Xamkissa tällä hetkellä yleisimmin käytetyt videoviestinnän muodot ja tekniikat, ja tummemmalla edellisiä vähemmän käytetyt muodot sekä tekniikat. Toinen näistä vähemmän käytetyistä videoviestinnän opetusmuodoista on yhdensuuntainen reaaliaikainen viestintä. Siinä on kyse siitä, että 1) tuotanto ja vastaanotto tapahtuvat samanaikaisesti, mutta 2) tuotannon ja vastaanoton (reaaliaikainen) vuorovaikutus puuttuu. Kyseessä on siis perinteinen ns. *broadcasting*-toiminta, kuten tv-lähetykset. Tämänkaltaista viestintää kutsutaan myös *suoratoistoksi* tai *striimaukseksi* (eng. *streaming*). Kyse on yleensä siitä, että jokin tapahtuma (kuten esim. luento) välitetään verkon kautta. Vastaanottajana voi olla suurikin joukko ihmisiä.

Yhdensuuntainen reaaliaikainen videoviestintä soveltuu kaikkeen sellaiseen opetus-toimintaan, jossa ei ole oleellista mahdollistaa viestin lähettäjän ja vastaanottajien reaaliaikaista vuorovaikutusta. Tällaisia tapahtumia ovat esim. luennot, mutta myös erilaiset tapahtumat oppilaitoksen ulkopuolella (seminaarit, webinaarit, haastattelut, tapaamiset jne.).

Nykyisin erilaisten seminaarien ja webinaarien suoratoistopalveluihin kuuluu jonkinlainen chat-toiminto, jonka avulla internetissä sijaitseva yleisö voi esittää seminaarin puhujille kysymyksiä tai kommentteja. Tämä toiminto on kuitenkin valitettavasti vielä nykyisin enemmänkin tarjottu mahdollisuus kuin aktiivisesti hyödynnetty vuorovaikutuskanava. Konteksti varmastikin vaikuttaa osaltaan palvelun heikohkoon

käyttöön. Seminaarit eivät yleensä ole rakennettu kovinkaan vuorovaikutteisiksi tapahtumiksi. Vuorovaikutteisuus ei kuulu niiden lajityyppiin.

Tämän viestintämuodon vähäiseen käyttöön sen ehdottomista eduista huolimatta vaikuttaa varmastikin sen tekninen vaatavuus. Laadukkaasti toteutettu yhdensuuntainen reaaliaikainen videoviestintä edellyttää useasti hyvälaatuista tuotantokalustoa ja erillistä tuotantotiimiä – tai ainakin yhtä opetuksesta erillistä henkilöä. Tosin suoratoistotapahtuman saa nopeastikin aikaiseksi älypuhelimella tai tablet-laitteella, mikäli tarve vaatii, mutta yleensä tällaisissa *ex tempore* -suoratoistotapahtumissa äänenlaatu on varsin heikko – mikä on erityisesti opetustapahtumien välittämisessä suuri puute.

### **Vuorovaikutteinen tallennettu viestintä**

Toinen opetuksessa vähemmän käytetyistä videoviestinnän muodoista on vuorovaikutteinen tallennettu viestintä. Itse asiassa sellaista ei vielä nykyteknologian kehitysvaiheessa ole olemassakaan – itse tallenne ei varsinaisesti voi olla vuorovaikutteinen – vaan tarkoitetaan tällä viestintämuodolla *tallenteen ja jonkin toiminnon tai aktiviteetin* avulla rakennettua vuorovaikutteista kokonaisuutta. Myös vuorovaikutus voidaan – ja kannattaakin – määritellä tässä perinteistä laaja-alaisemmin enemmän *interaktiivisuuden* suuntaan (ks. esim. Niemi 2015). Kyseessä voi siis olla joko a) ihmisten välinen vuorovaikutus (opettaja – oppijat tai oppijoiden keskinäinen), tai b) kyseessä voi olla *ihmisen ja koneen välinen interaktio* (esim. oppija – oppimistehtävä).

Kyse on sellaisesta viestinnästä, jossa 1) tapahtuman tuotannon ja vastaanoton välillä on ajallinen viive, 2) videon jakelu tapahtuu tallenteen avulla ja 3) jakelutapahtuma sisältää vuorovaikutteisia elementtejä. Tämä videoviestinnän muoto on sekä teknisesti että pedagogisesti kenties yksi haastavimmista, mutta samalla onnistuessaan myös kenties yksi eniten opettajan työtä helpottava ja aikaa vapauttava.

Tällaista viestintää pystytään rakentamaan esimerkiksi Moodleen videotallenteiden ja Moodle-aktiviteettien (tehtävien avulla). Video voi olla opettajan tehtävänanto, luentotallenne, fiktiivinen tapahtuma tms., johon on yhdistetty esim. Moodlen keskustelualue, jossa oppijat käyvät jostakin videon kysymyksestä tai teemasta keskustelua. Videon voi olla yhdistetty Moodlen tehtävä, jonka opiskelija kirjoittaa videon perusteella verkkotekstinä. Videon voi liittyä valintatehtävä tms. Vaihtoehtoja on runsaasti. Oleellista tämänkaltaisessa viestinnässä on, että video ja siihen liittyvä muu toiminto muodostavat opiskelijalle selkeästi havaittavan kokonaisuuden – ns. oppimisaihion.

### **Lopuksi**

Olen tarkastellut tässä artikkelissa lyhyesti videon opetuskäytön mahdollisuuksia ja erilaisia videoviestinnän muotoja nimenomaan teknologian näkökulmasta. Jokainen esittelemäni videoviestinnän muoto ansaitsisi erikseen oman perusteellisen, kyseisen viestintämuodon pedagogisten mahdollisuuksien tarkastelun.

Jokainen videoviestinnän muoto ansaitsisi myös oman systemaattisesti toteutetun ja havainnoidun opetuskokeilunsa. Näiden opetuskokeilujen tulosten pohjalta voitaisiin kehittää toimivia videoviestinnän pedagogisia käytäntöjä. Nykyisien älypuhelimien ja tablet-laitteiden aikakaudella video on edelleenkin alihyödynnetty opetusresurssi ja pedagoginen työkalu. Videoissa on vielä paljon opetuksessa ja opiskelussa hyödyntämätöntä potentiaalia.

## Lähteet

**Ahvenainen, T.** 2015. Suullinen englannin aktiviteetti verkkoon – mikä muuttuu? Teoksessa Kiri, O., Huovi, T. & Malvela, P. (toim.) Learning Garden 2. Pedagogiikan uutta kasvua. Tampere: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

**Andberg, S. & Tuononen, K.** 2008. Videoviestintä suomalaisissa korkeakouluissa 2008. Kansallinen videoviestintäselvitys. Helsingin yliopisto.

Verkossa: <http://ok.helsinki.fi/wp-content/uploads/2013/11/videoviestintäselvitys.pdf>

**Hakkarainen, P.** 2007 Promoting Meaningful Learning Through the Integrated Use of Digital Videos. Rovaniemi: University of Lapland Press.

**Hakkarainen, P.** 2008. Videotuottamisen pedagogista mallia rakentamassa design-perustaisen tutkimuksen avulla. Teoksessa Viteli, J. & Kaupinmäki, S. (toim.), Tuovi 6. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Tampereen yliopisto, Hypermedialaboratorion verkkojulkaisu 19.

Verkossa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65651/978-951-44-7463-7.pdf?sequence=1>

**Hakkarainen, P. & Poikela, S.** 2011. Liikkuva kuva sytyttää ongelmaperustaisessa oppimisessä. Teoksessa Hakkarainen, P. & Kumpulainen, K. (toim.), Liikkuva kuva – muuttuva opetus ja oppiminen. Kokkola: Lapin yliopisto & Jyväskylän yliopisto.

**Herkman, J.** 2007. Kriittinen mediakasvatus. Keuruu: Vastapaino.

**Ilomäki, L.** (toim.). 2004. Opi ja onnistu verkossa - aihiot avuksi. Käsikirja opettajille, kouluttajille ja tekijöille. Helsinki: Opetushallitus.

**Jaakkola, T., Nirhamo, L., Nurmi, S. & Lehtinen, E.** 2004. Erilaiset oppimisaihiot osana joustavaa kokonaisuutta. Teoksessa Ilomäki (toim.), Opi ja onnistu verkossa. Helsinki: Opetushallitus.

**Kynäslahti, H., Vesterinen, O. & Tella, S.** 2007. Mediakasvatuksen näkökulma informaatiolukutaitoon. Teoksessa Nevgi, A. (toim.), Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. Helsinki: Palmenia.

**Niemi, E.** 2015. Valta pelissä. Pelaajan toimijuus ja vallan illuusio pelissä The Walking Dead. Lähikuva 2:2015.

Video. 2015. Wikipedia, hakusana "video". <https://en.wikipedia.org/wiki/Video> [Viitattu 20.10.2015].



# Työn opinnollistamisen kautta uudistavaan oppimiseen

SINIKA RUOHONEN, YLIOPETTAJA

2017. Opinnollistamisessa yhdistyvät lyhentyvät opiskeluajat, varhainen, opintojen aikainen kiinnittyminen työelämään sekä teorian ja käytännön integraatiot. Hanke vastaa myös uuden Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun strategian haasteisiin: ”Kehitämme tulevaisuuden työelämätaitoja yhdessä työelämän kanssa. Opiskelijoille on tarjolla kolme oppimisväylää: työviikkopohjainen, opintoja nopeuttava sekä työsäkäyntiin integroitu väylä. Tarjoamme ajasta ja paikasta riippumattomia digitaalisia opiskeluympäristöjä”. (Ennakoiva menestyy 2015, 6.) Työn opinnollistaminen tuo yhden uuden toimintatavan LCCE® – Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi® Learning and Competence Creating Ecosystem® -konseptin sateenvarjon alle.

## ***Erilaiset oppijat ja vahvuuspedagogiikka***

Tähän mennessä perusopetuksessa kehitetyn ja testatun vahvuuspedagogiikan avulla on saatu hyviä tuloksia sekä koulumenestyksen että hyvinvoinnin alueella. Vahvuuspedagogiikka perustuu positiiviseen psykologiaan ja voimaantumisteorioihin. Vahvuus on luonteenpiirre, psykologinen ominaisuus, jota voidaan havaita eri tilanteissa ja eri aikoina. Lähtökohtana on, että jokaisella ihmisellä on omat ydinvahvuutensa, joiden käyttäminen on luontevaa ja tuottaa tyydytystä. Kaikki erilaiset luonteenpiirteet nähdään tasa-arvoisina, eikä palkita vain niitä temperamenttityyppettä, joille koulu sopii perinteisessä mielessä. (Vairimaa 2015, 29.) Ammattikorkeakouluun sovellettuna se voisi tarkoittaa, että annetaan opiskelijoille erilaisia, tasavertaisia mahdollisuuksia suorittaa opintonsa: yksi oppii kuuntelemalla, toinen kirjoja lukemalla, kolmas itse tekemällä, neljäs tutkimalla ja kokeilemalla ja viides yhdessä tekemällä. Vahvuuspedagogiikka-ajattelu tukee työn opinnollistamista yhtenä vaihtoehtoisena tapana oppia. Samoja taitoja voidaan oppia eri paikoissa: koulussa, vapaa-ajan harrastuksissa ja työpaikoilla. Harrastuneisuus asiaan antaa parhaan motivaation, ja oppimisesta tulee innostava kokemus. Työssä käyvä voi keskittyä työhönsä ja vieläpä syventää osaamistaan ja mahdollisesti samalla edetä työpaikallaan haastavampiin ja kiinnostavampiin tehtäviin.

## ***Johdanto***

Pohdin tässä artikkelissa pedagogisia näkökulmia ja mahdollisuuksia työn opinnollistamiseen, jossa opiskelija voi muuttaa opiskeluaikaista työssäkäyntiään opintosuorituksiksi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on mukana Haaga-Helian koordinoimassa Verkkovirta – Työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä -hankkeessa, jonka tavoitteena on luoda uusia ratkaisuja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseksi opintopisteiksi. Hankkeessa kehitetään uudenlaisia työtä ja opiskelua yhdistäviä malleja perinteisen työharjoittelun rinnalle. Mukana on 14 ammattikorkeakoulua. Hanke on alkanut syksyllä 2015 ja jatkuu vuoteen

Vahvuudet ovat universaaleja ja niitä arvostetaan kaikissa kulttuureissa niiden itsensä vuoksi, ei vain keinona jonkin muun saavuttamiseksi. Kansainvälisissä tutkimuksissa vahvuuspedagogiikan avulla on saatu lisättyä opiskelijoiden tiedonjanoa, opiskelun motivaatiota, itsesääntelykykyä ja positiivista vuorovaikutusta. Vahvuuspedagogiikan avulla on opittu käyttämään erilaisia mielenterveyden ylläpidon vaihtoehtoja ja poistettu häiriökäyttäytymistä. Vahvuuspedagogiikan tutkijat väittävät, että yksilöt, jotka perustavat tulevaisuutensa vahvuuksilleen saavuttavat enemmän, kuin että he tekisivät saman pyrkiessään parantamaan heikkouksiaan. (Räsänen 2015a, Räsänen 2015b.)

Haaga-Helian Osataan-hankkeessa on kehitetty näppäriä ja helppoja arviointilomakkeita työn opinnollistamista ajatellen (Yleiset työkalut 2015). Niissä eri osapuolia – työnantajaa, kollegaa työpaikalla ja opiskelijaa itseään – pyydetään kirjaamaan kolme osaamisaluetta, jotka ovat opinnollistettavan opiskelijan vahvuuksia ja antamaan niistä palautetta (Mistä asioista opiskelija suoriutuu hyvin ja miksi?). Toisaalta kysytään myös kolme osaamisaluetta, joissa opiskelijalla olisi kehittymisen varaa (Mihin tulisi kiinnittää huomiota ja miksi?). Vahvuuspedagogiikan oppien mukaan jälkimmäistä kysymystä ei ilmeisesti pitäisi kysyä. Tosin kysymys on esitetty positiivisessa muodossa: missä opiskelija voisi kehittyä.

Työn opinnollistamisessa on tärkeää, että opetussuunnitelmat on laadittu osaamispe- rustaisesti eikä opittavien sisältöjen luettelona. Yleisten työelämätaitojen on todettu kantavan parhaiten siirryttäessä työelämässä tehtävästä toiseen tai jopa vaihdettaessa ammattia. Ne tukevat elinikäistä oppimista. Vahvuuspedagogiikan mukainen tulevaisuuden opetussuunnitelman ydin lähtee yksilön kehittymisestä, johon sisältyvät omien vahvuuksien tunteminen, itsearvostus ja itseluottamuksen rakentaminen, toisin sanoen suunnilleen samoista asioista, mistä Euroopan komission (EQF) ja Arenen (NQF) laatimat yleiset työelämävalmiudetkin: oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisö-, innovaatio- ja kansainvälisyysosaaminen.

### ***Tavoitteena itseään ja työtään kehittävä ammattilainen***

David Guile ja Tony Griffiths (2001) ovat identifioineet viisi erilaista mallia työkokemuksen hyödyntämisestä koulutuksessa: perinteinen, kokemuksellinen, avaintaito-, työprosessi- ja konnektiivinen malli. Perinteisessä mallissa opiskelijat lähetetään työelämään ja tavoitteena on sinne sopeutuminen. Kokemuksellisen mallin tavoitteena on opiskelijan itsetuntemuksen kehittäminen. Avaintaitomallissa keskeistä on taitojen kehittyminen ja arviointi. Työprosessimallissa tavoitteena on kokonaisvaltainen työn ymmärtäminen ja systeemiajattelun kehittyminen. Konnektiivinen malli kytkee yhteen informaalin ja formaalin oppimisen ja siinä tavoitteina ovat työtään kehittävä reflektiivinen ammattilainen sekä koulutuksen työelämän tiivis yhteistyö.

Verkkovirta-hankkeessa hyödynnetään konnektiivisen mallin tapoja ratkaista koulutuksen työelämäsuuntautumisen ongelmia. Tämä tapahtuu neljällä tavalla: ajattelemalla, dialogisena tutkivana oppimisena, rajojen ylittämisenä sekä tietojen ja taitojen käyttämisenä eri ympäristöissä (Tynjälä 2012, 3). Opintopisteet eivät kerry pelkästään sillä, että opiskelija käy töissä. Hänen tulee opetussuunnitelmaan nojautuen pohtia teorian ja käytännön integroitumista. Teoreettinen tieto tarjoaa käsitteellisiä välineitä, joiden avulla voidaan ymmärtää ja kehittää työtehtäviä laajemmassa kontekstissa kuin yksittäisinä suorituksina. Näin konkreettinen toiminta

linkittyy abstraktiin ajatteluun. Spesifejä ammatillisia valmiuksia opitaan toistamalla ja harjoittelemalla. Työhön liittyvät rutiinit kehittyvät vain työtä tekemällä. Niitä tarvitaan, jotta työskentely olisi ammattilaiselle tyypillisesti sujuvaa ja ajatusenergiaa vapautuu monimutkaisempien ongelmien ratkomiseen. Yleisiä työelämävalmiuksia (NQF) kehitetään samanaikaisesti ammattialakohtaisten tehtävien rinnalla. Muodollinen ja ei-muodollinen oppiminen integroituu oppilaitokselle tehtävissä näytöissä tai tehtävissä, joilla opiskelija osoittaa osaavansa opetussuunnitelman mukaiset asiat.

Dialoginen tutkiva oppiminen tarkoittaa yhteistoiminnallista tutkivaa otetta käytäntöjen kehittämiseen. Työn opinnollistamisessa taustalla on oltava usko opiskelijaan itsenäisenä toimijana. Rutiinien omaksuminen ei anna ammattikorkeakouluopiskelijalle riittäviä valmiuksia tulevaisuuden osaamiselle. Sen sijaan hänen tulee kyetä kehittämään työtään ja ratkomaan ongelmia. Reflektiivinen oppiminen painottaa oppijan aktiivista roolia oppimisprosessissa. Reflektiivisen oppimisen teoreettinen tausta on kognitiivisissa ja konstruktivisissa oppimisteorioissa. Oppija rakentelee, konstruoi tietoa tutkimisen, ongelmanratkaisun, käsitteellistämisen, erilaisten oppimisen strategioiden sekä oman aiemman kokemuksensa ja tietoperustansa avulla. (Kauppi 2004, 190–204; Kolb 1984.)

Opiskelijan, joka haluaa opinnollistaa työnsä, tulee kyetä liittämään työpaikan käytännöt ja hiljainen tieto opetussuunnitelman teoreettiseen tietoon. Hänen tulee kyetä suunnittelemaan ja neuvottelemaan oppimisestaan työpaikalla sekä vertailemaan ja yhdistämään eri ympäristöissä oppimaansa. Stenströmin mukaan (2009) konnektiivisuus käsitteenä tarkoittaa yhdistämistä: käytännön ja teorian, formaalin ja informaalisen sekä horisontaalisen ja vertikaalisen oppimisen yhdistämistä. Konnektiivisen mallin soveltaminen haastaa työpaikalla tapahtuvan opiskelun ja harjoittelun osana ammattikorkeakouluopintoja sekä opettajien työelämäyhteistyö- ja kumppanuusosaamisen ja ohjaustyön. Näen haasteena myös muiden kuin ammattiaineiden nivomisen osaksi työn opinnollistamista. Keski-Suomen alueella tehdyn tutkimusten mukaan (Tynjälä & al. 2005, 6) sosiaali- ja terveysalalla konnektiivinen malli ilmenee monin eri tavoin työpaikalla järjestettävissä opinnoissa. Siellä opettajista suurin osa osallistuu tavalla tai toisella työssäoppimiseen, opetussuunnitelmassa otetaan huomioon työssäoppimisen kytkentä eri aihealueisiin. Ammatillisten aineiden opetuksen lisäksi myös yhteisten aineiden opetus on kytketty työssäoppimiseen, kouluoppimista ja työssäoppimista kytketään toisiinsa erilaisin tehtävin ja opiskelijoiden reflektointia tuetaan. Miten sama olisi toteutettavissa muilla aloilla?

Uudistavassa oppimisessa (transformational learning) painottuu kriittinen reflektio. Se on enemmän kuin pelkästään oman toiminnan tarkastelua, asioiden sisäistämistä ja ymmärtämistä. Uudistava oppiminen liittyy vuorovaikutteisiin prosesseihin, jotka muuttavat myös toimintaympäristöä (Mezirow 2000, Mezirow 1998.) Ammattikorkeakouluopiskelijan tulee havaita ongelma- ja kehittämiskohteita työpaikallaan. Työpaikoilla opitaan myös negatiivisia asioita kuten huonoja toimintakäytänteitä. Opiskelijoita tulee kannustaa tarkastelemaan kriittisesti työikänteitä ja tarvittaessa kyseenalaistamaan niitä. (Tynjälä 2005, 8.) Kriittisellä havainnoinnilla opiskelija voi löytää opinnäytetyön aiheen. Jos opiskelija pystyy opinnäytetyöllään tarjoamaan yritykselle jotakin uutta tehden itsensä näin tarpeelliseksi, voi hän sen avulla luoda itselleen työpaikan valmistumisen jälkeen.



Uudistavaan oppimiseen liittyy rajojen ylittämistä ja tietojen ja taitojen käyttämistä eri ympäristöissä. Yksi esimerkki uudistavasta oppimisesta tässä mielessä on Yrjö Engeströmin (2004, 2013) ekspansiivisen eli laajenevan oppimisen teoria, joka pohjautuu yleiseen toiminnan teoriaan ja kehittävään työn tutkimukseen. Teknisten innovaatioiden onnistuminen on yhä selvemmin riippuvainen sosiaalisista innovaatioista eli siitä, miten toiminta organisoidaan uusien mahdollisuuksien hyödyntämiseksi. Sosiaaliset innovaatiot ovat yhä enemmän useiden tuottajaorganisaatioiden ja tuottajien ja asiakkaiden välisiä. Ekspansiivisessa oppimisessa toimitaan vaihtelevissa verkostoissa, eri alojen ammattilaisten kanssa. Yhä enemmän on tarve oppia sellaista, mitä ei vielä ole. Se tarkoittaa Lev S. Vygotskyn (1978) termiä lainaten lähikehitysvyöhykkeellä toimimista. Ei tehdä ennestään tuttuja ja turvallisia asioita. Se vaatii riskin ottamista, astumista itselle entuudestaan tuntemattomaan, mistä on mahdollista selvittää muiden ammattilaisten tukemana ja löytää työssään uusia ratkaisuja. Ristiriitoja ei pidä pelätä, vaan niistä on tehtävä mukaansa vetävä haaste.

Uudistavassa oppimisessa kannattaa muistaa myös, että korkeakouluissa on erilaisia työharjoittelun muotoja, jotka pohjautuvat työn opinnollistamisen logikalle, esimerkiksi osuuskuntamuotoinen opiskelu, uudet yrittäjyyden mallit ja start up -toiminta. Työpaikka voi siis olla myös opiskelijan oma yritys.

Työpaikan ja oppilaitoksen välille tarvitaan tiivis yhteistyö ja integratiivista pedagogiikkaa rakentamaan siltoja formaalin ja informaalin oppimisen välille ja sen avulla tukemaan reflektiivisen ammattilaisuuden kehittymistä. Hankkeessa Kymenlaakson ammattikorkeakoulu kouluttaa alumnejaan ja puitesopimuskomppaneitaan vertaismentoreiksi työpaikoille. Yhteistyökumppanit osallistuvat opinnollistamisen mahdollistavien uusien oppimisen muotojen yhteissuunnitteluun ja ovat pilottikohteina opiskelijoiden työssäkäynnin opinnollistamisessa.

### **Johtopäätökset**

Työn opinnollistaminen tarjoaa opiskelijalle yhden vaihtoehdoisen tavan opiskella ja saada opintopisteitä normaalista työstä, jota hän tekee opiskeluaikanaan. Sitä on sovellettu jo jonkin verran, mutta Verkkovirta-hankkeessa on tavoitteena mallintaa toimintatavat ja löytää helppokäyttöiset työkalut opinnollistamiseen. Hankkeessa tullaan kehittämään työelämälähtöisiä pedagogisia ratkaisuja tähän tarkoitukseen ja lisäämään opettajien verkosto-osaamista ja työelämäkontakteja. Kyse on työstä hankitun osaamisen ja oppimisen tunnistamisen ongelmista ja linkittämisestä opetussuunnitelmiin. Tarvitaan tiiviimpää ja toimivampaa yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välille. LCC<sup>®</sup>-konsepti on jo tavaramerkki ja brändi, mutta joustavana kokonaisuutena sen alle voidaan ja pitääkin muodostaa uusia toimintatapoja ja yhteistyömuotoja työelämän kanssa.

Hankkeessa luodaan malli, jolla opetussuunnitelmien ja kurssien osaamistavoitteita voidaan sisällyttää sopivina kokonaisuuksina työssä opittaviksi. Tavoitteena on kehittää menetelmä ja siihen liittyvä työkalu, joka auttaa opettajia osaamisten ja niiden tavoitetasojen määrittämisessä ja joka toimii sekä perinteisten opetusmenetelmien että opinnollistamisen yhteydessä. Mallin toteuttamiseen luodaan työkaluksi verkossa toimiva digitaalinen Osaamispiste.

## Lähteet

- Engeström, Yrjö** 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Yrjö** 2013. Sosiaaliset innovaatiot ja ekspansiivinen oppiminen rakennusalalla. Center for Research on Activity Development and Learning CRADLE. Helsingin yliopisto. Saatavissa <http://aedesign.fi/rym/attachements/2013-11-21T12-23-5342.pdf> [viitattu 27.9.2015].
- Ennakoiva menestyy 2015. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (Xamk) strategia 2022 ja visio vuoteen 2030. Saatavissa <https://staff.xamk.fi/vahva/strategia/Sivut/default.aspx> [viitattu 25.9.2015].
- Guile, David, & Griffiths, Tony** 2001. Learning through Work Experience. *Journal of Education and Work*. 14 (1), 113–131.
- Kauppi, Antti** 2004. Työ muuttuu – Muuttuuko oppiminen? Teoksessa Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Toim. Päivi Tynjälä, Jussi Välimaa ja Mari Murtonen. S. 187–212. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kolb David. A.** 1984. *Experiential Learning. Experience of the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Mezirow, Jack ym.** 1998. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, Jack ym.** 2000. *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: josey Bass.
- Yleiset työkalut. Osataan-hankkeessa syntyneitä oppinollistamisen työkaluja 2015. Verkkovirta. Työn oppinollistamista verkostoyhteistyönä. Helsinki: Haaga-Helia. Saatavissa <http://www.amkverkkovirta.fi/yleiset-ty%C3%B6kalut> [viitattu 25.9.2015].
- Räsänen, Juhani** 2015a. Pilotti osoitti – koulu uudistuu vain vahvuuspedagogiikan avulla. Saatavissa <http://juhanirnsnen.puheenvuoro.uusisuomi.fi/186569-pilotti-osoitti-koulu-uudistuu-vain-vahvuuspedagogiikan-avulla> [viitattu 25.9.2015].
- Räsänen, Juhani** 2015b. Koulusta vahvuusmuistojen kehto. Saatavissa <http://juhanirnsnen.puheenvuoro.uusisuomi.fi/200030-koulusta-vahvuusmuistojen-kehto> [viitattu 25.9.2015].
- Stenström, Marja-Leena** 2009. Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana koulutuksen ja työelämän muutosta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (2), 4–10. Helsinki: OKKA-säätiö. Saatavissa [http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/arkisto/2009-2/Aikak\\_2-09netA.pdf](http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/arkisto/2009-2/Aikak_2-09netA.pdf) [viitattu 26.9.2015].
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S.** 2005. Työssä oppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa I. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimus-selosteita 23. Saatavissa [https://ktl.jyu.fi/img/portal/5124/Taitava\\_ttiivistelmat\\_ja\\_yhteenvedot.pdf?cs=1131086149](https://ktl.jyu.fi/img/portal/5124/Taitava_ttiivistelmat_ja_yhteenvedot.pdf?cs=1131086149) [viitattu 26.9.2015].
- Tynjälä, Päivi** 2012. Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan. Esitelmä LCCE@-seminaari 28.3.2012. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Saatavissa [http://www.kyamk.fi/folders/Files/KT\\_palvelut/KT-palvelut/Mari/Kouvola-LCCE-seminaari-maaliskuu2012.pdf](http://www.kyamk.fi/folders/Files/KT_palvelut/KT-palvelut/Mari/Kouvola-LCCE-seminaari-maaliskuu2012.pdf). [viitattu 26.9.2015].
- Vairimaa, Reetta** 2015. Katse siihen, mikä on kunnossa. *Yliopisto. Tiedettä rakkaudella*. 63: 2015/7, s. 28–29. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vygotsky, Lev Semjonovitš** 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

# Työn opinnollistamis- prosessin sovelluksia terveysalan koulutuksessa – kaksi casea

## Johdanto

Tämän artikkelin tarkoitus on kuvata työn opinnollistamisen soveltamista terveysalan koulutuksessa tilanteissa, joissa opiskelijat opiskelevat työn ohella. Ensimmäisessä tapauksessa opiskelijalle on jo rakentunut tutkintoon sisältyvää osaamista, hän kehittää omaa asiantuntijuuttaan edelleen koulutuksen aikana ja sitä vahvistetaan opetussuunnitelmaan sisältyvässä käytännön harjoittelussa. Toisessa tapauksessa kuvataan sanoittamisen merkitystä osaamisen näkyväksi tekemisessä ja sen tunnistamisessa. Tapauksissa sovelletaan työn opinnollistamisprosessi -mallia sekä oppimisen ovaalia (Duunista opintopisteiksi 2013) konkreettisiin, toteutettuihin opetustapauksiin, jolloin oppimisympäristöinä ovat opiskelijan työ, käytännön harjoittelupaikka ja oppilaitos.

MARJA-LEENA KAURONEN, TIIMIVASTAAVA

## **Case 1: Opiskelijan oman asiantuntijuuden kehittäminen koulutuksen aikana**

Opinnollistamisen syklin soveltaminen tapauksessa

Casessa kuvataan terveydenhoitajaopiskelijan kuntoutuksen asiantuntijuuden vahvistamista työterveyshuollon harjoittelun opintojaksolla. Kuvaus on sijoitettu työn opinnollistamisen sykliin ja siinä on käytetty siihen liittyviä termejä, vaikka kuvaus ei puhtaasti syklin rakenteita täytäkään.

*Oivallus.* Opiskelija opiskeli terveydenhoitajaksi työn ohella ryhmässä, jonka pohjavaatimuksena oli sairaanhoitajatutkinto. Työssä hän oli sosiaali- ja terveysalan työhyvinvointipalveluissa ja tehnyt yhteistyötä työterveyshuollon kanssa kuntoutuksen alueella, joten hänen kuntoutusosaamisensa oli syvempää kuin mitä opetussuunnitelmaan sisältyi. Työterveyshuollon harjoittelun tullessa ajankohtaiseksi opiskelija tutustui opintojakson tavoitteisiin ja vertaili niitä hankkimaansa työhyvinvointi-, työsuojelu- sekä työterveyshuollon rajapinnassa hankittuun kuntoutusosaamiseen. Opetussuunnitelman osaamiskuvaukset toimivat kriteereinä omien tietojen ja taitojen arvioimiselle. Osaamisensa kehittämiseksi hän oli suunnitellut osallistuvansa kuntoutuksen kansainväliseen kongressiin Suomessa, millä perusteella opiskelija haki osittaista työterveyshuollon harjoittelun korvaamista kongressiin osallistumisella. Hakemuksessaan opiskelija toi esiin, että hänellä on tarkoitus edelleen vahvistaa omaa asiantuntijuuttaan kuntoutusosaamisen alueella työikäisten hyvinvoinnissa.

*Kartoitusvaihe ja sopimus.* Opiskelijan työterveyshuoltoon liittyvä, aiemmissa työtehtävissä kertynyt osaaminen arvioitiin. Opiskelijalla oli osaamista työterveyshuollon

yhteistoiminta-alueilla; työsuojelussa, kuntoutuksessa ja työhyvinvoinnissa. Opiskelijalle oli samanaikaisesti varattu työterveyshuollon käytännön harjoittelupaikka työelämässä. Arvioinnissa nähtiin, että kuntoutuksen kongressin tarjoama uusi tieto tulisi lisäämään opiskelijan teoreettista osaamista sekä kuntoutuksessa että työterveyshuollossa. Opiskelijalle ehdotettiin, että hän osallistuisi kongressiin, soveltaisi sieltä saamaansa uutta tietoa työterveyshuollon harjoittelussa esiin nousseisiin työkykyyn ja kuntoutukseen liittyviin asiakastapauksiin ja esittäisi sovellusesimerkit työelämäohjaajalle. Näin myös työyhteisö tulisi osalliseksi prosessista. Kongressiin osallistumisesta kertyvä opintopistemäärä arvioitiin.

*Työnteon vaihe.* Opiskelija osallistui sovitusti kuntoutuksen kongressiin, valitsi ohjelmasta osaamistaan hyödyttävät sessiot, arvioi uuden tiedon käytettävyyttä ja sovelsi sitä työterveyshuollon asiakastapauksiin. Opiskelija dokumentoi osaamisensa kirjallisesti käyttämällä myös oppimispäiväkirjaa kongressista ja valmistautui työterveyshuollon harjoittelussa tapahtuvaan näyttöön.

*Osaamisen näyttö.* Näytössä opiskelija esitti kongressissa saamaansa tietoa, sen käyttökelpoisuutta ja soveltamista työterveyshuollon työkyky- ja kuntoutusasiakastapauksiin. Työterveyshuollon harjoittelun ohjaaja arvioi opiskelijan taitoa soveltaa tietoa tapauksiin ja antoi opiskelijalle palautetta, jota käytettiin myös opiskelijan ja opettajan välisessä arviointikeskustelussa. Näytössä opiskelija reflektoi myös aikaisemman työkokemuksen valossa kongressissa esitettyjä tutkimustuloksia ja niiden hyödynnettävyyttä. Opiskelija esitti näin osaamisensa sekä harjoittelun ohjaajalle että opettajalle ja opintopisteet tehdystä työstä merkittiin opintorekisteriin.

*Opiskelijan palaute oppimisesta.* Opiskelijan mukaan uusi tieto oli helppo yhdistää aiempaan, työkyvyn ylläpitämiseen liittyvään aiempaan tietoon, kokemukseen ja se valaisi nykyisiä työkyvyn tukemiseen liittyviä haasteista. Tehtävä mahdollisti opiskelijalle kokemus- ja uuden tiedon reflektoinnin sekä tiedon soveltamisen jäsentäen kuntoutuksesta uuden kokonaisuuden. Tehtävä oli mielekäs ja vahvisti opiskelijan osaamista omalla asiantuntijuusalueella.

Saavutetut hyödyt soveltamisesta

Työn opinnollistamista edistivät opiskelijan aloitteellisuus, työkokemus ja opiskelijan oma suunnitelma laajentaa asiantuntemustaan sekä kongressin ajoittuminen työterveyshuollon harjoittelun jaksolle. Näytön esittäminen työterveyshuollossa mahdollisti opiskelijalle autenttiset asiakastapaukset ja työelämän edustajien arvoinnit tiedon soveltamisesta asiakastapauksiin. Opiskelijan aktiivinen työskentely; oppimispäiväkirjan pitäminen, tiedon soveltaminen ja dokumentointi edistivät näytön valmistumista. Opiskelijan aiempi asiantuntemus vahvistui sekä laajeni ja hän tuotti käytännönläheistä tietoa yhdistämällä kuntoutuksen kehitysnäkymiä työterveyshuollon harjoittelussa esiin tulleisiin tapauksiin. Oppimista tapahtui tutkivan oppimisen suuntaisesti opiskelijan ammatillista kasvua laajentavasti ja kuntoutusta koskevaa tietoa syventävästi. Opiskelijan rooli hieman siirtyi toiminnassa tehtäviä tekevästä opiskelijasta työelämätahon kanssa tapahtuvaksi yhteistoimijaksi. (Mäkinen 2009, 24).

Kehittämiskohteet työn opinnollistamisprosessissa:

- » Työn opinnollistamisen suunta rakentui tässä opettajan kannalta paljon opetussuunnitelmasta käsin, jolloin työterveyshuollon kuntoutuksen osaluueesta muodostui vain ”väline” opetukselle (Mäkinen 2009, 22).
- » Työelämäkontakteja ei hyödynnetty ennen opiskelijan tehtävän laatimista, jolloin myös työelämä olisi voinut hyötyä enemmän opiskelijan kongressiin osallistumisesta. Kuntoutusasiakkaiden perusteellinen läpikäynti olisi hyödyntänyt myös työelämän asiakasprosessien kehittämistä. Nyt työelämän hyöty jäi tuntemattomaksi ja paljon opiskelijan asiakastapausten reflektointin varaan. Hyödyn saaminen olisi lujittanut sen ja opetuksen yhteistyötä. (Mäkinen 2009, 22.)
- » Uusi tieto opiskelijan mukaan soveltui erittäin hyvin hänen työelämän tehtävissä esiin tulleisiin ongelmiin. Opiskelijalla oli aiheesta jo kokemustietoa, mutta kongressissa tieto tuli tieteellisessä muodossa. Vaikka opiskelijan päiväkirjassa uusi tieto näkyi vahvana, kuvaus osaamisesta ei saisi jäädä vain uuden tiedon tasolle.
- » Prosessissa oli mahdollisuuksia opettajan työelämän tuntemisen lisäämiselle, joita ei kuitenkaan hyödynnetty riittävästi. Opettaja olisi voinut osallistua samaan kongressiin kuntoutusta ja työhyvinvointia koskevan tiedon päivittämiseksi ja opetuksen uudistamiseksi. Opettajan rooli voisi tällaisen toiminnan kautta uudistua. (Mäkinen 2009, 24.)
- » Opiskelijan asiantuntijuutta ja uuden tiedon reflektointia asiakastapausten avulla voisi hyödyntää koko opiskelijaryhmässä. Tässä se jäi lähipäivien vähyyden ja suunnittelemattomuuden vuoksi tekemättä.

## **Case 2: Opiskelijan ammatillisen verkoston kuvaaminen työn opinnollistamisen prosessia soveltaen**

Case 2: Sanoittaminen ja piirtäminen oman osaamisen kuvaamisessa

Tässä casessa kuvataan työn opinnollistamisprosessin käyttöä Terveiden edistämisen (yamk) tutkintoon sisältyvän ammatillisen verkoston rakentumisen oppimisessa. Kirjoituksessa on hyödynnetty opiskelijoiden kuvauksia omasta ammatillisesta verkostosta sekä vertaisten arviointeja verkostoitumisesta. Opiskelijoille annettiin kirjalliseksi tehtäväksi oman ammatillisen verkoston kuvaaminen hyödyntämällä sitä organisaatiota, jossa oli työssä opiskelun aikana. Tarkoitus oli, että opiskelija sovitte yhteisen työpaikkaorganisaation toiminnat, oman asemansa ja toimintaan liittyvät intressinsä siinä sekä verkostoitumisen oppimiseen liittyvän tehtävän.

*Tehtävän kokonaisuuden kartoitus.* Tehtävä annettiin opiskelijoille kirjallisesti ja siitä oli mahdollista myös keskustella opettajan kanssa. Kirjallisuuslähteitä annettiin vain vähän, koska opiskelijoilla oli tässä vaiheessa jo hyvät tiedonhankintataidot ja he saivat valita työpaikkaansa sopivan verkoston määritelmän. Tarkoitus oli, että opiskelija kuvaa ammatillisen verkostonsa esim. piirtämällä johonkin muotoon, nimeää siihen kuuluvat osat ja kuvaa toiminnot, joiden kautta sen jäsenet kuuluvat organisaation tavoitteisiin

ja toimintaan. Kirjallisen tuotoksen arvioinnissa käytettiin sekä vertais- että opettajan arviointia ja tehtävän opintopisteet sisältyivät ammatillisen kehityksen opintojaksoon.

*Työnteon vaihe ja sen edellytykset.* Opiskelijalle aiempi verkostoon liittyvä osaaminen oli tunnistamatonta ja näkymätöntä. Sanoittamisen avulla osaaminen tuli opiskelijalle näkyväksi ja oman ammatillisen verkoston liittyminen organisaation keskeisiin toimintoihin paljastui. Sanoittamisessa verkoston rakenne, toiminnan sujuvuus ja yhteys työyksikön palvelutoimintaan sekä hoidon laatuun tulivat hyvin esiin. Tehtäväksi annossa opiskelija ei voinut yleisellä tasolla kuvata verkostoa, vaan siihen tuli liittää oma ammatillinen asema ja toiminta organisaatiossa, mikä ohjasi opiskelijaa oman osaamisensa analyysiin ja sen kuvaamiseen. Oppiminen liittyi omaan työhön ja tuli henkilökohtaisemmaksi kuin oppilaitoksessa tapahtuvana toimintana. Tehtävä vaati opiskelijalta oma-aloitteisuutta ja taitoa kuvata tiivistä ja ytimekkäästi oman yksikön toimintaa. Sanoittaminen edellytti opiskelijalta organisaation palvelu- tai tuotantotehtävän sekä oman yksikön tavoitteiden ja toiminnan tuntemista asiakasryhmittäin ja niihin liittyvien sidosryhmien tunnistamista. Verkoston kuvaaminen johti opiskelijaa välittömästi myös sen itsearviointiin. Opiskelijalla oli mahdollisuus käyttää myös työpaikan vertaisten tai esimiesten ohjausta ja opastusta tehtävän tekemisessä. Tämä taas edellytti ohjaajalta opiskelijan osaamistason tuntemista ja opiskeluun liittyvien tavoitteiden ymmärtämistä.

*Osaamisen näyttäminen ja arviointi.* Osaamisen näyttö tapahtui kirjallisella työllä, jota arvioi saman ryhmän toinen opiskelija ja jakson opettaja. Opiskelijoiden työtehtävät erosivat toisistaan; osa oli jo opiskelun aikana edennyt esimiestehtäviin, osalle oli annettu aiempaa vaativampia tehtäviä ja osa jatkoi aiemmissa työtehtävissä. Tämän perusteella opiskelijat olivat valinneet myös ammatillisen verkoston määrittelyn tehtävänsä. Lähellä asiakasta työtä tekevät kuvasivat verkoston merkitystä suhteessa hoidon laatuun ja tehokkuuteen tiimin jäsenten kautta, kun taas uralla edenneet kuvasivat verkostoa organisaation vaiheen, esimerkiksi muutosjohtamisen, henkilöstön kehittämisen tai kansainvälistymisen kautta. Myös yksikön yhteiskunnalliset tehtävät, kuten opetus ja tutkimus nousivat esiin. Ammatilliselle verkostolle tyypillisiä piirteitä, kuten yhteistyön luonnetta, vuorovaikutuksen roolia ja sen piirteitä kuvattiin tehtävässä. Piirtäminen tai kuvion käyttö paljasti opiskelijoille ammatillisen verkoston laajuuden ja sen sidosten määrän, yllätti ja auttoi heitä havaitsemaan oman työnsä monitahoisuuden. Terveysten edistämisen liittyi sekä asiakkaisiin että henkilöstöön. Terveysten edistäminen liitettiin niiden verkoston jäsenten toimintoihin, jotka lisäsivät asiakkaiden voimavaroja ja heidän taitoaan itse edistää terveyttään. Vertaisarvioinnissa opiskelijat antoivat toisilleen kirjallista palautetta, he saivat positiivista palautetta ammatillisen verkoston kuvaamisesta, kuvioiden käytöstä ja verkoston osuvuudesta tai sen painottumisesta perustiimiin.

### **Yhteenveto**

Työn opinnollistamisen prosessin käyttö sopii hyvin opiskelijan oman asiantuntijuuden vahvistamiseen. Tässä sitä edisti opiskelijan aktiivisuus ja harjoittelupaikan joustavuus. Tapaus tarjosi myös oppilaitokselle kehittämismahdollisuuksia, mutta tapausta ei, ehkä nopeaan käsittelyyn liittyen, kuitenkaan ehditty hyödyntää riittävästi.

Verkostoon liittyvän osaamisen sanoittaminen ja siihen sisältyvä piirtäminen tekivät verkoston laajuuden, sidosryhmät ja niiden liittymisen yksikön toimintaan näkyväksi

opiskelijalle. Kuviot selkeyttivät, toivat verkostoitumisen monitahoisuuden esiin ja auttoivat yhteenvedon tekemisessä. Vertaisarvioijan tehtävää helpottivat kuviot ja niiden avaaminen tekstissä. Opiskelijat havaitsivat eroja tavoissa kuvata verkostojaan. Kiinnostus toisen työhön edisti oppimista, kannustuksen ja positiivisen palautteen kohteita löydettiin toisen tehtävistä.

## Lähteet

Duunista opintopisteiksi. Opas työn opinnollistamisesta. Haaga-Helia 2013. Saatavissa: [http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/files/2013/09/Osataan\\_verkkoon1.pdf](http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/files/2013/09/Osataan_verkkoon1.pdf) (viitattu 30.9.2015)

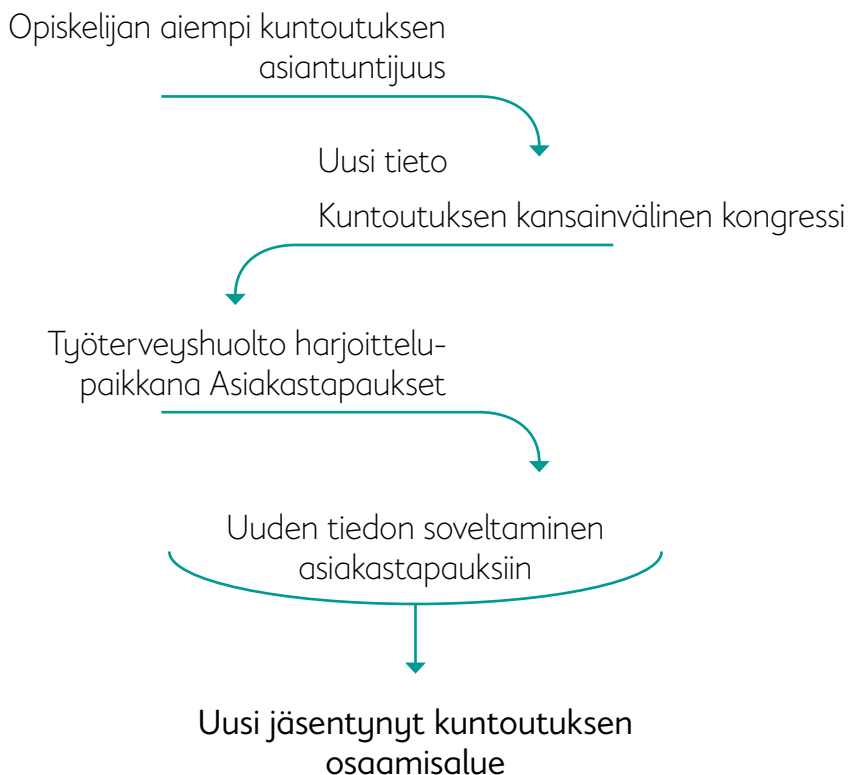
**Kotila, H & Mäki, K.** 2014. Toimiva oppimisympäristö. Opas kehittelyyn ja arviointiin.

**Mäki, K. & Niinistö-Sivuranta, S.** Työn opinnollistamisen neuvottelut tulkintojen kenttänä.

Oivalluksia Duunarineuvotteluista. Journal of Finnish Universities of Applied Science, No 1 (2014). Saatavissa: <http://uasjournal.fi>

**Mäkinen, E.** 2009. Oppimistoiminta ammattikorkeakoulun ja työelämän rajavyöhykkeellä. Julkaisussa: Jaroma, A. & Fränti, M. (toim.) Oppimisen ja T&K -toiminnan yhdistäminen. Mikkelin ammattikorkeakoulu C: Vapaamuotoisia julkaisuja – 9.

KUVIO 1. OPISKELIJAN OMAN ASIANTUNTIJUUDEN VAHVISTAMINEN KOULUTUKSEN AIKANA.



# Osaamisen arviointi rakennustekniikassa

ANU KUUSELA, LEHTORI

## Johdanto

Osaamisen arviointi on monitahoinen prosessi, johon vaikuttavat sekä opiskelijan, opettajan että oppilaitoksen arvot. Osa arvoista on auki kirjoitettuja oppilaitosten strategioissa, opinto- ja kurssisuunnitelmissa. Toinen osa koostuu piiloarvoista ja -strategioista. Arvioija tarvitsee laajaa ihmiskäsitystä ja itsekuria voidakseen tehdä mahdollisimman objektiivista ja oikeudenmukaista arviointia. Kolmas arviointiin vaikuttava ristiriitainen tekijä on korkeakoulurahoitus, joka asettaa arvioijan selän seinää vasten; otatko rahat koulutuksen järjestäjälle vai säilytätkö itsekunnioituksesi?

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuoden 2015 AMK rahoitusmallin mukaisesti 85 % korkeakoulujen rahoituksesta pohjautuu koulutuksen tuloksille. Suoritetut ammattikorkeakoulututkinnot edustavat 46 %:ia ja 55 opintopistettä lukuvuodessa suorittaneet 24 %:ia rahoituksesta. Taloudelliset vaikuttimet ja paineet ovat kiistattomat. Osaamisen arvioijat käyvät Jaakobin painia lain, laadun ja loppusaldon kanssa.

## Vaihtoehtoja osaamisen osittamiselle

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun rakennustekniikan tiimi on pohtinut dilemmaa ja yrittänyt löytää siihen ratkaisuja. Keskustelumme aiheesta on ajoittain muistuttanut Linnanmäen törmäilyautoilla ajelua, paitsi ettei törmäily esteisiin ole keskustelussa huvittavaa. Se on turhauttavaa. Itseämme ja toisiamme kyseenalaistamalla, kinastelemalla sekä keskustelemalla ryhdyimme purkamaan dilemmaa osiin ja ratkaisemaan yhtälöä.

Tarkastellessamme Soleopsiin kirjoittamiamme arvioinnin kuvauksia, jouduimme toteamaan tuotoksemme olevan surkea. Monissa tapauksissa ainoa arviointia kuvaava kirjaus oli: ”Kiitettävä (5), hyvä (4–3), tyydyttävä (2–1); hylätty (0).” Suppean kuvauksen haitta on, että opiskelija ei tiedä mitä hänen osaamisessaan arvioidaan, eikä opettaja välttämättä arvioi niitä asioita joita opettaa.

Ensimmäinen itseluomani epäkohta oli suorituksen ja osaamisen välinen epätasapaino. Teen arvioinnin sen perusteella onko opiskelija suorittanut kaikki opinto-suoritukset, jotta voin suorittaa arvioinnin ja antaa suoritusmerkinnän. Varsinainen suoritus. Vaikka olin itsokseni, löi häpeä kirvelevän litsarin.

Arviointeja auki kirjoittaessamme pohdimme, millaista osaamista toivomme opiskelijoiden opintojaksolla saavuttavan, onko opetusmateriaali tavoitteita tukevaa ja kohdistuuko arviointini oikeisiin asioihin. Työnantajan tarjoama osaamisen arvioinnin koulutus ja patistelu arviointien auki kirjoittamiseksi johti tiimissämme itsearviointiin, jonka tuloksena uskon saaneemme aikaiseksi positiivista, tiimiä ja opiskelijoita hyödyttävää koulutus- ja arviointimenetelmien kehitystä.



Työn opinnollistamiseksi ja rästissä olevien opintojen loppuun saattamiseksi olemme laatineet ohjeen, jossa on kuvattu osaamisen osoittamisen vaihtoehdot sekä auki kirjoitettu arviointikriteerit. Noloa kyllä, ohjeen työnimenä tätä artikkelia kirjoittaessani (2015) on ”Opintojakson vaihtoehtoinen suoritusohje”. Nimi muuttuu nyt osaamisen osoittamisen ohjeeksi. Onko nimellä väliä, jos sisältö on sama? On, nimi vaikuttaa siihen kuinka asennoidumme asiaan. Tavoitellessamme sekä asenteellista että toiminnallista muutosta koen tarvitsevamme kaiken mahdollisen vahvistuksen muutoksen aktivoimiseksi.

Olemme tiiminä pyrkineet pitämään opetusme perustana konstruktivistisista formaalia logiikkaa. Usea opintojakso käyttää esimerkkinä ja harjoituskohteena samaa hanketta; rakennusta tai sen osaa. Jokaisella opintojaksolla on luonnollisesti omat oppimistavoitteensa. Osaamisen itse- ja opettajan tekemän arvioinnin tueksi olemme kehittäneet opintojaksojen Moodle sisältöjämme niin, että opiskelijalla on mahdollisuus saada itseään kiinnostavista aiheista luotettavaa lisätietoa, tehdä tehtäviä ja harjoitustenttejä.

Moodlen harjoituksia seurattessamme olemme huomanneet opiskelijoiden toistavan harjoitusta, kunnes saavuttavat itseään tyydyttävän tuloksen. Tähänastisen kertyneen kokemuksen mukaan opiskelijat tavoittelevat vähintään 80 % tulosta. Moodlen harjoituksissa ja tenteissä on persoonattoman arvostelun hyvä piirre, vaikka persoonaton sinänsä kalskahtaakin kylmältä. Kuitenkin Moodlen tuottamaan arviointiin suhtaudutaan varauksettomasti. Arvioinnin saanut opiskelija ei kiellä arvioinnin oikeudenmukaisuutta, vedoten arvostelijan käyttäneen ns. ”pärstäkerrointa”. Siinä missä pärstäkerroin-tuntemus aiheuttaa vastustusta ja saa oppijan tekemään vähemmän mahdollisen harjoituksensa tason parantamiseksi, on Moodlella vastassa vain hän itse. Toisinaan kilpailuvietti saattaa tehostaa tulosta, kun opiskelija itse toteaa tuloksensa olevan muiden tuloksia heikompi. Keskustelin opiskelijoiden kanssa Moodle harjoituksen ja perinteisen paperilla toteutetun harjoituksen eroista. Moodlella opiskelija käy herkemmin täydentämässä lähdeaineistosta tiedolliset puutteensa edellyttäen, että aineisto on vaivattomasti saavutettavissa esimerkiksi linkkinä harjoituksessa. Paperiharjoituksen palautuksen jälkeen opiskelija tarkistaa tuloksensa, mutta kynnys palata aineistoon on korkeampi.

Projekteissa olemme toteuttaneet laaja-alaista arviointia, jossa  $\frac{1}{3}$  kokonaisarvosanasta kertyy itsearvioinnista,  $\frac{1}{3}$  vertaisarvioinnista ja  $\frac{1}{3}$  opettajan arvioinnista. Opiskelijat tekevät itse- ja vertaisarvioinnin luottamuksellisesti opettajalle. Arviointiaiheet ovat kaikille samat ja lisäksi opiskelijat antavat prosentuaalisen arvion sekä oman että muiden ryhmän jäsenten osuuksista. Arviot ovat olleet hyvin rehellisen oloisia, sillä itse- ja vertaisarvioinnin ero on ollut vain prosenttien luokkaa. Itseään opiskelijat näyttävät arvioivan ankarammin kuin ryhmän muita jäseniä.

### ***Osaamisen arviointi***

Syksyllä 2015 puutuotteiden opintojaksolla kokeiltiin lähtötasokoetta. Kysymykset ovat samat, kuin opintojakson lopuksi järjestettävässä tentissä. Vertailutuloksen avulla opiskelijalla on mahdollisuus todentaa oppimisensa laajuus. Haluamme todentaa, näkevätkö opiskelijat oppimisensa laajuuden vertailemalla lähtö- ja loppotenttien tuloksia. Pääsääntöisesti tenttien arvostelu perustuu selkeään oikein

tai väärin -menetelmään. Rakennustekniikassa on useita laskennallisia prosesseja, joiden tulokset ovat eksakteja, eikä hyväksyttävää virhemarginaalia ole olemassa. Jokainen, joka rakennuttaa itselleen talon, edellyttää sen toteutuksen olevan 100 % oikein. Työelämä lähtöiseen opiskeluun nojaten ei rakennustekniikassa ole perusteltua käyttää 30 % läpipääsyrajaa, vaan osaamisen tavoitteen on oltava lähempänä 100 kuin 30 prosenttia. Tiimillämme on yhteinen Moodle-tenttikysymyspankki, johon on kertynyt satoja kysymyksiä. Kysymysten avulla mahdollistamme opiskelijoille vaihtelevat tentit oman osaamisen arvioimiseksi. Moodle tenteistä olemme saaneet opiskelijoilta positiivista palautetta.

Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintojaksolla syntyneitä osaamista on ollut vaikea arvioida. Opiskelijat tulevat ammattikouluista, lukioista ja osalla on lisäksi työelämäkokemusta, jolloin lähtökohdat sekä opiskeluvalmiuksien että teknisten pohjatietojen osalta ovat hyvin eritasoiset. Pohdin pitkään millä menetelmällä tunnistaisiin syntyneen osaamisen. Ehdotin opiskelijoille, että he laittavat keskustelualueelle kysymyksiä niistä aihealueista, joissa kokevat osaamista opintojakson aikana syntyneen. Tätä artikkelia kirjoittaessani (10/2015) olen parhaillaan kokoamassa lyhyen opetusurani parasta talonrakennuksen perusteiden Moodle tenttiä. Kysymykset ovat todella hyviä ja jo kysymysten asetelusta näen, missä aihealueissa ja yksityiskohdissa osaamista on onnistuneesti saavutettu.

Raporteissa ja esseevastauksissa puolestaan tarkastellaan aiheen analyttistä ja kriittistä ajattelua, aiheen luovaa käsittelyä, opiskelijan omaa panosta sekä omaleimaisia tuloksia vaihtoehtoisine tarkasteluineen. Se, että opiskelija sujuvasti toistaa kirjallisuudesta oppimaansa tai surkeimmassa tapauksessa kopioimansa teesin, ei ole osaamista. Osaamista on teesin kehittäminen synteetiksi sekä prosessin ja tulosten hyödyntäminen.

Muuntokoulutusryhmä, joka koostuu aikaisemman insinööriutukinnon omaavista, työssä käyvistä opiskelijoista, on opetuksellisesti haastava ryhmä tyydyttää, sillä jokaisella opiskelijalla on yksilölliset, jopa yksilöidyt tavoitteensa koulutukselle. Korjausrakentamisen opinnoissa opiskelijat ovat laatineet itse oppimissuunnitelmansa. Oppimissuunnitelmat on laadittu opetussuunnitelman tavoitteiden, sisällön sekä Moodlessa olevan opetusaineiston avulla. Oppimissuunnitelmassa opiskelijat kuvaavat lähtötietämystasonsa, suunnitellun ajankäyttönsä sekä oppimistavoitteensa. Opiskelijalla on mahdollisuus näin kohdentaa enemmän aikaa niiden asioiden opiskeluun, joissa hänen tietonsa ovat puutteellisimmat ja oppimistarpeensa suurimmat. Opetusaineiston sopeuttaminen ei ole työlästä, koska suunnitelman pohjana toimii opintojakson aineisto. Oppimissuunnitelmissa nousee esille konkreettisia oppimistarpeita, joita opetuksessa on hyvin helppo huomioda, jolloin opiskelija tuntee saavansa konkreettista, heti tunnistettavaa hyötyä opiskelustaan. Oppimisen edistyminen pohdintoineen ja tuloksineen kootaan ammatilliseen portfolioon tai oppimispäiväkirjaan sen mukaan mikä kullekin opiskelijalle on tarkoituksenmukaisinta ja hyödyllisintä.

Osaamisen arviointi perustuu opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamiseen sekä itsearvioiden että opettajan arvioimana. Oppimispäiväkirjan avulla osoitetun osaamisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota onko oppija aidosti pohdiskellut opetuksessa käsiteltyjä asioita ja niiden merkitystä omassa työssään. Lisäksi tarkastellaan havaintojen reflektointia alan yleisiin ilmiöihin ja omiin käsityksiin. Pohdiskeluun kuuluu muun muassa epäselväksi jääneiden asioiden ilmaiseminen ja vastausten kertominen,

jos ne myöhemmin selvisivät. Aiheiden käsittelyssä tarkastellaan kriittistä suhtautumista esitettyihin asioihin sekä perusteltuja mielipiteitä asioiden kehittämiseksi.

Arvostelussa tarkastellaan lisäksi onko opiskelija kuvannut omat tavoitteensa oppimisen kannalta ja kertonut mitä osaa entuudestaan opetuskokonaisuudesta ja sen keskeisistä osista. Lisäksi jossakin alkuvaiheessa pitää ilmaista, mikä on se kehitystehävä tai haaste, jonka oppija aikoo opintojaksolla ratkaista. Asetettujen tavoitteiden täyttymistä sekä kuvausta, miten oppija aikoo toimia tulevaisuudessa opetusteemana olleen aiheen eteenpäin viemiseksi omassa työelämässään, tarkastellaan. Lisäksi oppijan tulee antaa konkreettisia vinkkejä tarkastelemiensa toimintatapojen, työmenetelmien ja / tai materiaalien edelleen kehittämiseksi.

Yleisesti oppimispäiväkirjasta tarkastellaan rakennetta ja tyyliä. ”Tieto on valtaa”, julisti filosofi ja valtio-oppinut sir Francis Bacon. Juuri sir Bacon jäseni tieteellisen tiedon ja vallan välisen yhtälön. Vain sellainen tieto on arvokasta, josta on käytännön hyötyä. Hyötyä puolestaan sekä kirjoittajalle itselleen että lukijalle on luonnollisesti tuotoksesta, joka on ymmärrettävää luettavaa. Huolellisuus antaa kirjalliselle tuotokselle ammattimaista luotettavuutta ja uskottavuutta. Vaikka oppilaat kritisoiivatkin toisinaan tekstinhuollollisia toimenpiteitä on esimerkiksi juuri rakennusalalla tarkasti määriteltyjä rakennusoikeudellisia käsitteitä, joiden hallitseminen on välttämätöntä vaikeuksien ja keltaisen lehdistön otsikkoihin päätyminen välttämiseksi. Szilagy (1998) toteaa, että laillinen, palkitseva, pakottava ja tiedon valta ovat kaikki annettuja organisaatioista ja perustuvat tärkeiden resurssien kontrolloimiseen. Ainoastaan asiantuntijoilla on omaan henkilöönsä liittyvää valtaa, jota ei voi vain saada organisaatiolta. (M. Berglund, 2008). Ammattikorkeakouluopetus tähtää eettisen asiantuntijaosaamisen syntymiseen. Opiskelijoidemme käsissä on tulevaisuuden valta ja voima.

### **Johtopäätelmät**

Keskustellessani opiskelijoiden kanssa osaamisen arvioinnista ja sen luotettavuudesta, tuli esille kaksi keskeistä asiaa; rakentava palaute ja opiskelijan kehityskaarelle sijoittumisen tunnistaminen. Kehityskaarelle sijoittumisen tunnistamisessa opiskelijat arvostivat palautetta, jossa opettaja tuo konkreettisesti esille tietyllä osa-alueella tunnistetun kehityksen. He totesivat kehityskaarella etenemisen arvioinnin olevan haasteellista hiljaisen opiskelijan kohdalla, koska verbaalisen kanssakäymisen puuttuessa arviointi perustuu harjoitus- ja tenttituotoksiin. Kriittinen palaute sai opiskelijoilta kiitosta; kysymyksiä, jotka johdattelevat ajattelemaan asiaa syvällisemmin sekä virheellisten käsitysten korjaamista. Epäluotettavana ja motivaatiota heikentävänä palautteena pidettiin pelkkää numeerista arvosanaa ja lyhyttä ”OK” tyyppistä kommenttia. Edellä lausuttu ei kuitenkaan päde ns. luma-aineisiin, joissa tuotokset ovat puhtaasti numeraalisia. Henkilökohtaisella palautteella on siis merkittävä vaikutus opiskelijan motivoitumiseen kohti syväoppimista. Opettajan työpöydän ääressä ei tahdo riittää aikaa henkilökohtaisen palautteen antamiseen. Laatimalla palautelomakkeita palautteen antamiseen käytetty aika lyhenee, mutta yksilölliset huomiot tulevat silti kirjatuiksi. Liitteenä on lomake, jota olemme käyttäneet rakennussuunnittelun harjoituksen palautteen annossa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille. Opiskelija, jonka motivaatio on heikko ja itsesäätelytaidot puutteellisia, kuluttaa arviointiaikaa moninkertaisesti, sillä työ joudutaan palauttamaan pahimmassa tapauksessa useita

kertoja täydennettäväksi, jotta siitä tulee arvostelukelpoinen. Opiskelijan motivaatio heikkenee ja hän tekee vastahakoisesti vain vaaditut korjaukset. Motivoitunut opiskelija on itseohjautuvampi, innostuneempi ja hän saa opinnoistaan enemmän irti. Loppujen lopuksi pieni ponnistus motivaation kohottamiseksi säästää meiltä paljon aikaa ja tuottaa paljon iloa opiskelijoiden onnistumisien kautta. Työn iloa!

## Lähteet

**Berglund, M.** 2008. Osaamiskartoitus osana henkilöstön kehittämistä. Case StI Oy. Opinnäytetyö, Helsingin kauppakorkeakoulu. Verkossa  
[http://epub.lib.aalto.fi/en/ethesis/pdf/12005/hse\\_ethesis\\_12005.pdf](http://epub.lib.aalto.fi/en/ethesis/pdf/12005/hse_ethesis_12005.pdf)

**Muuraiskangas, M.** 2013. Osaamisen arviointi, kehittäminen ja palkitseminen. Opinnäytetyö, Centria ammattikorkeakoulu. Verkossa  
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/59835/muuraiskangas\\_matti.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/59835/muuraiskangas_matti.pdf?sequence=1)

**Niemivirta, M.** 2015. Oppiminen ymmärretään väärin. Image 26.8.2015. Verkossa  
<http://www.image.fi/image-lehti/oppiminen-ymmarretaan-vaarin-sanoo-professori-markku-niemivirta>

Opetushallitus. 2008. Opiskelijan arvioinnin hyviä käytäntöjä. Verkossa  
[http://www.oph.fi/download/46585\\_opiskelijan\\_arvioinnin\\_hyvia\\_kaytantoja.pdf](http://www.oph.fi/download/46585_opiskelijan_arvioinnin_hyvia_kaytantoja.pdf)

Tarkempi arvostelun kuvaus ja kriteeristö SoleOPSissa.

OPISKELIJAN NIMI: \_\_\_\_\_

| KRITEERI (ENIMMÄISPISTEMÄÄRÄ)   |   | PISTEMÄÄRÄ          | HUOMAUTUKSIA   |
|---|---|---------------------|--|
| LISÄTIETOJA   | Huomiot ovat pääsääntöisesti harjoituksen arviointitiedostossa Moodlessa. | Pistemäärä yhteensä |  |
|   |   | 27                  |  |
| 1. Harjoitustyö on ohjeen mukainen (3-1)  |   | 2                   | Esimerkiksi: Leikkaukset ovat puutteellisia. Huoneselosteesta puuttuu Maalaus RYLin mukainen käsittely-yhdistelmä. |
| 2. Rakenteet muodostavat loogisen kokonaisuuden   |   | 3                   | Näihin sarakkeisiin voi harjoitusta tarkastaessa kirjoittaa yksilöllisiä huomioita.                                |
| 3. Rakennetyypit ovat yhdenmukaisia, oikein ja ne on täydennetty selventävin tekstein (3-1) |   | 2                   |  |
| 4. Detaljit ovat oikein ja ne on täydennetty selventävin tekstein (3-1)                     |   | 2                   |  |
| 5. Ovi- ja ikkunaselosteen parametrit mahdollistavat kappaleen valmistuksen (4-2)           |   | 2                   |  |
| 6. Rakennustapaselostus on suunnitelmien ja tarkoituksen mukainen. (3-1)                    |   | 2                   |  |
| 7. Suunnitelmat ovat siistejä ja luettavia (3-1)  |   | 3                   |  |
| 8. Suunnitelmat ovat toteutuskelpoisia. (3-1)   |   | 3                   |  |
| 9. kaikki suunnitteluharjoituksen osat on palautettu. (3-1)                                 |   | 3                   |  |
| 10. Palautus on tehty ajoissa. (5 tai 0)  |   | 5                   |  |

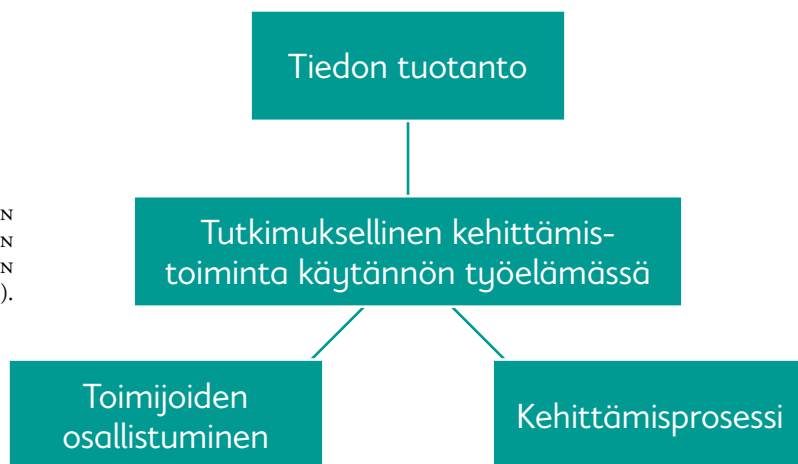
# Opintojakson kytkeminen työelämään tutkivan kehittämisen metodilla

EEVA-LIISA FRILANDER-PAAVILAINEN, YLIOPETTAJA  
SATU SÄLLILÄ, LEHTORI

## **Suurryhmäpedagogiikan kehittämisen kokonaistavoitteet**

Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa toteutettiin keväällä 2015 opettajille suunnattu pedagoginen koulutus, jonka tavoitteena oli perehtyä opettajan rooliin ja yhteisopettajuuteen suurryhmää aktivoivassa opetuksessa sekä palautteen antamiseen suurryhmässä. Tavoitteena oli myös työstää omaa suurryhmäopetuksen kehittämistehtävää. Edellä olevien tavoitteiden pohjalta tässä artikkelissa kuvataan teorian ja käytännön yhdistämistä tutkivalla kehittämisellä. Ajatuksena on, että oppimisympäristöä laajentamalla voidaan suuria ryhmiä jalkauttaa kehittämään omaa korkeakoulumaista asiantuntijuuttaan näyttöön perustuvan teorian ja käytännön yhdistämisellä. Seuraavassa kuvassa 1 esitellään tämän artikkelin peruselementit:

KUVA 1 TUTKIMUKSELLISEN  
KEHITTÄMISTOIMINNAN  
NÄKÖKULMAT (MUKAELEN  
TOIKKO & RANTANEN 2009).



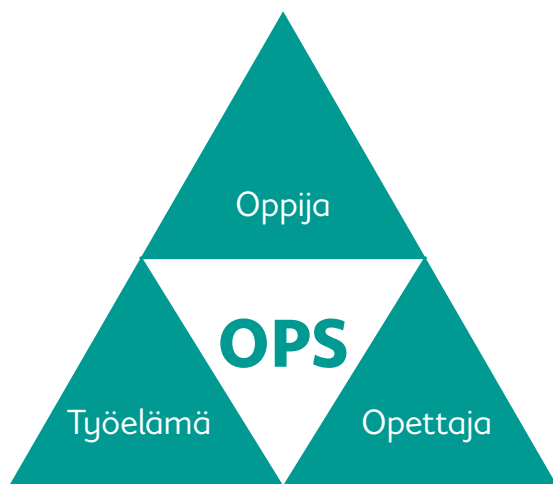
Tämän suurryhmäpedagogisen kehittämisprosessin alussa laadittiin kokonaistavoitteet kehittämiselle:

- » Kytkeä ja jatkojalostaa opintojaksoa käytännön työelämän kanssa siten, että teoriaopintoja voidaan suorittaa käytännön harjoitteluun kytkettynä
- » Käyttää tutkivan kehittämisen käsitteitä sekä tutkivan kehittämisen kirjallisuutta
- » Kehittää t&k -toimintaa näyttöön perustuvaksi
- » Solmia luontevia, kiinteitä yhteistyösuhteita

### **Taustaa suuryhmäpedagogiikan kehittämiseksi**

Teoriaopetuksen integrointi käytännön harjoitteluun perustuu AMK:n pedagogisen strategian tavoitteisiin lähestyä opetuksessa ympäröivää yhteiskuntaa ja sen todellisuutta. Kehitettäessä on mietittävä parantaako tai uudistaako toiminta oppimisen, opetuksen tai koulutusorganisaation toimintaa, palvelua tai järjestelmää. Kun opetusta ja työelämää lähennetään toisiinsa, on kysyttävä, onko kehittämiseen aikaa ja resursseja tarpeeksi ja, miten resurssit suhteutuvat odotettuun tulokseen. Kysyttävä on myös, millaista osaamista on käytettävissä ja, miten osaamista voitaisiin lisätä. Tärkeä kysymys on myös, miten opintojaksojen ja työelämän lähentäminen sopii muihin työtehtäviin? Viitekehyksenä kehittämiseksi ovat ammattikorkeakoulun ja terveydenhuollon strategiat ja toiminnan painopisteet. Niiden kriittinen arviointi on paikallaan, jotta kehittämisen tavoitteet ovat linjassaan niiden kanssa. Erilaiset ja eri suuntiin kulkevat tavoitteet vaikeuttavat suuren opiskelijaryhmän jalkautumista työelämäkenttään. Kun nyt kehittämisen kohteena on opetuksen ja oppimisen kytkeminen työelämään, on mietittävä opetussuunnitelman tavoitteita, kehittämisen tarvetta, hyötyä, kehittämisen toteuttajia, kustannuksia ja prosessin aloittamisen ajankohtaa. Seuraavassa kuvassa 2 kuvataan tutkivan kehittämisen kolmikantaa kumppanuutena, minkä perustana on koulutusjärjestelmän tavoitteellinen opetussuunnitelma.

KUVA 2. TUTKIVAN KEHITTÄMISEN KUMPPANIT



Kun kyseessä on tavoitteellisen pysyvän toiminnan vakiinnuttaminen, voidaan puhua rajojen ylittämisestä eri organisaatioiden välillä. Siksi tarkka esisuunnittelu on tärkeää. Esisuunnittelussa mietitään tavoitteita, hyötyä toiminnalle, hyötyä opiskelijoille, opettajille, terveysalan toimijoille ja organisaatioille, kuka osallistuu toimintaan ja, miten onnistumista arvioidaan. Kun mietitään uudenlaista pedagogiikkaa, on pystyttävä perustelemaan edellä olevien osapuolien tavoitteellista kasvua ja kehitystä.

### **Tutkiva kehittäminen suuryhmän oppimisen kehittäjänä**

Suuryhmäpedagogista ymmärtävää oppimista suunnitellaan ja toteutetaan tässä artikkelissa tutkivan kehittämisen periaatteita noudattaen. Periaatteita soveltamalla tehdään näkyväksi opetussuunnitelman opintojakson, opiskelijoiden oppimisen ja tutkimuksellisen toiminnan integraatio työelämässä. Tämä siksi, että ammattikorkeakoulun

tehtävänä on löytää välineitä ympäröivän yhteiskunnan ja ammattikorkeakoulun dialogiin. Tiivistettynä tutkivaa kehittävää oppimista kuvataan taulukossa 1.

TAULUKKO 1. TUTKIVAN KEHITTÄVÄN OPPIMISEN OMINAISUUKSIA

| Tutkivan kehittämisen ominaisuuksia   | Vaikutukset käytännön toimintaan  |
|---|---|
| Oppimisen lähtökohtana aito työelämäongelma – kontekstin luominen                 | Esiintyy ja kehittää ilmiö- ja osaamis pohjaista ajattelua                |
| Oppiminen tapahtuu autenttisisa työelämätilanteissa                               | Esiintyy toimijoiden kesken asiantuntijuuden jakamista                    |
| Luodaan työskentely- ja käyttöteoriaa asioiden selittäminen itselle ja toisille   | Esitetään tutkimuskysymyksiä – ”miksi”–”miten”                            |
| Oppiminen tapahtuu monipuolisissa oppimisympäristöissä                            | Esitään, luodaan ja ymmärretään uutta tietoa                              |
| Toimijat ovat tasa-arvoisia osaamisen uudistajia                                  | Oppimisprosessi tuottaa uutta tietoa ja osaamista                         |
| Jatkuva kriittinen arviointi nostaa uusia kysymyksiä                              | Opintokokonaisuudet suunnitellaan ainesanalyysin kautta                   |
| Oppiminen tapahtuu yksilöllisesti ja tiimeissä                                    | Oppimisprosessi on alati uudistuva, dynaaminen                            |
| Oppimisympäristö on demokraattinen ja organisaatioiden väliset rajat ovat matalat | Yhteistoiminnallisuus on eri ammattiryhmien välistä dialogia ja oppimista |
| Tapahtuu luovaa oivaltamista ja ymmärtämistä                                      | Esiintyy monipuolista ohjaustoimintaa ja itsearviointia                   |

Edellisten periaatteiden soveltaminen työelämäkontekstiin suunnitellaan kytkemällä koko opintokokonaisuus tapahtuvaksi aidoissa työtilanteissa. Kysymyksessä on organisaatioiden rajojen ylittäminen, jolloin oppiminen ja yhteistyö perustuvat ammattikorkeakoulun ja mm. terveysalan työpaikan solmittuihin suhteisiin. Organisaatioon asettautuminen edellyttää molemminpuolista tiedonkulkua. Opiskelijoiden turvallisen maaperän luominen merkitsee kiinteää, luottamuksellista verkostoitumista ja joustavuutta eri toimijoiden kanssa. Yksilöllinen oppiminen, sosiaaliseen yhteisöön tutustuminen ja asiantuntijuuden jakaminen suunnitellaan tapahtuvaksi samanaikaisesti, syklisenä sekä eri laajuisina ja tasoisina koko opintokokonaisuuden ajan ja sen eri vaiheissa. Tärkeintä on se, mitä opiskelijat tekevät luovasti, rohkeasti ja sitoutuen oman oppimisensa hyväksi. Periaatteena on, että opiskelija, opettaja ja työelämä oppivat ryhmässä ja ryhmältä, ja kokoprosessi toteutetaan sekä opiskelijoiden oppimisprosessissa että ohjaajien keskinäisessä työskentelyssä.



## ***Opintojakson integraation tavoitteet suurryhmässä***

Seuraavassa kuvataan tavoitteet, jotka liittyvät suurryhmän integroituneen teoreettisen opintojakson kytkemiseen työelämään tutkivan kehittämisen metodilla. Kuvauksissa tavoitellaan erityisesti tilaa, joka saavutetaan teorian ja käytännön samanaikaisella oppimisella. Tämän artikkelin juoni etenee seuraavien tavoitteiden järjestystä noudattaen:

1. Opiskelijan ymmärrys kehitettävästä kontekstista syvenee
2. Opettajan kehittämistyön prosessi jäsentyy ja osaaminen vahvistuu
3. Opettajan ja työelämän yhteistyö tiivistyy kumppanuudeksi siten, että molemminpuolinen asiantuntijuus tukee kehittämistä
4. Kehittämisen prosessi käsitteellistyy arjen keinoista näyttöön perustuvaan tietoon
5. Kumppanuusagentti luo kiinteitä, pitkäjänteisiä yhteisiä kehittämisen visioita
6. Suurryhmäpedagogiset taidot monipuolistuvat

Tavoite 1: Opiskelijan ymmärrys kehitettävästä kontekstista ja omasta osaamisesta syvenee

Ammattikorkeakouluopiskelijan suurryhmissä oppimisympäristöt tulisi olla yhteisöllisiä kumppanuuksia, koska opiskelu tapahtuu suunnitelmallisesti yhä enemmän erilaajuisissa työelämäprojekteissa ja teoriaopiskelu sekä työelämäkäytäntö integroituvat yhä tiiviimmin. Työyhteisöön osallistuminen onnistuu opiskelijalta, esim. teoreettiseen opintojaksoon liittyen siten, että hänen oppimistaan tuetaan, sovitaan tehtävät yhdessä ja otetaan vastuuta niistä yhteisesti.

Tutkivan kehittämisen prosessi mahdollistaa reflektoinnin käytännön ohjaajien kanssa opiskeluun liittyvissä ongelmissa. Nimittäin ideana on se, että käytännön toiminnassa muodostuva asiantuntijuus syntyy kaikkien osallistujien teoreettisen näyttöön perustuvan taustatiedon, käytännön tiedon ja metakognitiivisen tietämyksen vuorovaikutuksen tuloksena. Ryhmäreflektio kehittää asiantuntijuuteen liittyviä osaamisen alueita, vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja, kykyä sitoutua vastuuseen, empaattisuutta ja joustavuutta. Eli opiskelijan oppimisessa kysymys ei ole olemassa olevien tietojen siirtymisestä, vaan uuden tuottamisesta uudessa muuttuvassa tilanteessa ja ympäristössä yhdistäen tilanteeseen näyttöön perustuvan tiedon.

Työelämässä teorian ja käytännön opiskelu yhtäaikaaisesti on opiskelijalle askel avoimempaan oppimisympäristöön. Kuitenkin työpaikoilla ja myös ammattikorkeakouluissa saattaa vallita hyvin traditionaalisia ajattelutapoja, tarkoin säädettyjä järjestelmiä, jotka ovat omiaan rajoittamaan suuren opiskelijaryhmän sitouttamista työyhteisöön. Siksi oppimisen tavoitteiden reflektointi ja yhteinen hyväksyntä on tärkeätä. Opiskelijoiden oppimistavoitteiden laatu ja sisältö riippuvat vallitsevasta tilanteesta ja ihmisten ajattelutavoista. Opiskelijan, työelämäohjaajan ja opettajan reflektoidut oppimistavoitteet ovat kuitenkin merkityksellisiä, koska yhteisöllinen oppiminen uusintaa ja muuttaa todellisuutta ja kaikkien osallistujien ajattelumaailmaa.

Muuttuvassa, monimutkaisessa maailmassa opiskelijoiden selviytyminen tehtävistään vaatii heiltä älyllisiä taitoja ja oppimiskykyä. Opiskelijat, työelämäkumppanit ja opet-

tajat pyrkivät löytämään yhdessä opiskelijalle mielekkäitä työtehtäviä opintojakson tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteistyön laatu syntyy siitä, miten aktiivisia opiskelijat itse ovat. Alati muuttuvassa oppimiskontekstissa pärjää uteliaalla suhtautumistavalla, ajattelun taidoilla, oman oppimisen hallinnalla ja yhdessä työskentelyn taidoilla. Opintojakson toteuttaminen tutkivan kehittämisen prosessina edellyttää oppijalta kriittistä, kehittävää työtettä ja kykyä muutokseen. Opiskelijan tulee pohtia omaa lähtötasoaan suhteessa yhdessä sovittuun tehtävään.

Tutkiva asennoituminen ja kysymysten esittäminen on olennaista tutkivalle kehittäjälle. Opiskelijan oma motivaatio ja aktiivisuus ovat käyttövoima, jotka vaikuttavat suhtautumiseen, tätä kautta oppimiseen ja kumppanuuden laatuun. Opiskelijan motivaatio parantaa suorituskykyä ja halua päästä tavoitteisiin sekä sitoutumista. Se myös lisää halua reflektoida itseä ja omia edellytyksiä selvittää kustakin oppimisprosessista. Hyvä motivaatio lisää myös luottamusta itsen siten, että opiskelija haluaa kantaa vastuuta itsestä ja työtehtävään osallistuvista kumppaneista.

Suurten ryhmien tiedon, työyhteisön, työtehtävien ja kumppanuuden kehittäminen on parhaimmillaan ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallisen aluekehitystehtävän kehittämistä ja toteuttamista. Opiskelijan oppimis- ja kehittymisprosessi tulee tapahtua kumppanuudessa ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän kanssa. Opiskelijalle kumppanuus työelämän ja opettajan kanssa luo mahdollisuuden tuottaa työelämässä kehittyvää tietotaitoa ja myönteistä asennetta itsensä kehittämiseen, sitoutumista, motivaatiota, tunneälyä, sosiaalisia taitoja ja elämänhallintaa. Työelämämentorin tulee kiinnittää tällöin huomiota sekä oman että opiskelijan toiminnan luontevaan integrointiin arkipäiväiseen työhön ja hahmottaa asiat osana laajempaa kokonaisuutta. Kumppanuuden tavoitteena on, että koulutus tuottaa käytännön ammattilaisia, joilla on yhteys työelämän ongelmiin ja niiden ratkaisemiseen.

Opintojakson aikana tapahtuu itsearviointia koko ajan. Tärkeätä on myös opettajan työelämäohjaajan ja opiskelijan yhteiset reflektoinnit. Itsearviointiin voi kehittää itsearviointimittariston, mikä takaa arvioinnin laadun ja jatkuvuuden. Myös teoreettisen osaamisen kartoitusta voi tehdä erilaisilla mittareilla. Loppuarvioinnissa pelataan osaamista teorian ja käytännön integraationa. Arvioinnissa korostuvat kaikkien osapuolien reflektointitaidot.

Tavoite 2: Opettajan kehittämistyön prosessi jäsentyy ja osaaminen vahvistuu

Opettajan rooli kontekstin luomisessa on ratkaiseva opetuksen integroinnissa työelämään ratkaisuna luoda suurille opiskelijaryhmille mielekkäitä avoimia oppimisympäristöjä. Opettajan rooli ohjaajana korostaa suunnitteluvaiheessa kiinteää tiimityötä opintojaksoon osallistuvien kollegoiden kanssa.

Tiimityön onnistuminen edellyttää dialogista suhdetta, mikä merkitsee halua asettua kehittämistyössä avoimeen, omia ajatuksia paljastavaan suhteeseen ja halua työelämän ja opiskelijoiden kohtaamiseen. Tutkivan kehittämisen prosessi edellyttää opettajalta läsnäoloa ja sen havainnointia, mihin opiskelijat pyrkivät ja, mitä uudelleenarvioita he tekivät omiin käytännön ja teorian tavoitteisiinsa, keinoihinsa ja toimintaansa. Perustana muutoksille ovat yhteiset keskustelut, mitkä eivät voi perustua opettajan asettamiin tiukkoihin etukäteiskriteereihin tai normeihin, vaan keskinäiseen luottamukseen. Ohjaustilanteet onnistuvat laadullisesti ajateltuna vaihtelevasti riippuen siitä, millaiset ohjauksen taidot keskusteluun osallistuvilla

opettajalla ja työelämän edustajalla on. Tällainen yhteisöllinen ohjausprosessi sopii teorian ja käytännön integrointiin hyvin, koska siinä ei ole valmiita ratkaisuja ja se tukee opiskelijaa oppimisprosessissa. Yhteiset reflektoinnit lisäävät kaikkien ymmärrystä ja parhaimmillaan syntyy uusi ymmärrys. Eli reflektointi syventää kaikkien osallistujien itseymmärrystä.

Jollei opettaja ole tutkivan kehittämisen prosessissa kiinteästi mukana, ei synny mahdollisuutta oppimista edistävään vertaistukeen keskustellen. Opettajuus näyttäytyy erityisesti ohjauksellisena roolina, johon liittyy tiedottaminen opiskelijoille ja työelämän edustajille jatkuvasti ja aktiivisesti. Opettajien ja opiskelijoiden motivaatiota uudistavaan ja kehittävään pedagogiikkaan lisää se, että kehittämistyön ehdotuksia tulee oppimisympäristöistä ammattikorkeakoulun ulkopuolelta. Siksi ohjaavan opettajan tulee havainnoida aktiivisesti toimintakenttää, opiskelijoiden tavoitteita ja suorittaa tämän perusteella uudelleenarvioita omiin tavoitteisiinsa, keinoihinsa ja menettelyihinsä. Tässä korostuu ohjaavan opettajan joustavuus muuttaa omaa toimintaa sekä parantaa omia ohjauksen taitojaan. Työelämäohjaajan kannustus ja kysymysten esittäminen lisäävät opiskelijan kiinnostusta tarkastella hoitotyön ilmiötä monesta näkökulmasta.

Opettajan ja työelämänohjaajan rakentava tasavertainen kumppanuus ja myönteinen tunnelmasto kannustavat opiskelijaa suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa kehittymistä edistävää toimintaa. Tutkiva kehittäminen onnistuu sitä paremmin, miten yhteneväiset eri osapuolien tavoitteet ovat. Vaatimus tavoitteiden yhteensovittamisesta yhteisiksi tavoitteiksi, lisää avointa halua toisen kohtaamiseen sekä ymmärrystä toiminnan ja tiedon tilannekohtaisuudesta. Ohjaan rooli edistää opiskelijan oppimista silloin, kun opettaja käyttää dialogista, neuvottelun luonteista ja argumentoivaa keskustelua työvälineenään.

Kun opiskelijan käytännön harjoittelu tukee asiakkaan terveyttä, opettaja toteuttaa sitä aluekehitystehtävää omalla opintojaksollaan, mikä on ammattikorkeakoulun yksi perustehtävistä. Uusien toimintamuotojen kehittäminen avoimessa oppimisympäristössä velvoittaa koulutusjärjestelmän haastelemaan työn sisällöissä ja kvalifikaatiovaatimuksissa tapahtuneita laadullisia muutoksia ja ottamaan ne huomioon omassa toiminnassaan varsinkin opetussuunnitelman kehittämisessä. Tämä toimintatapa haastaa opettajan uudistamaan omia käytänteitään, lähtemään aitoihin oppimisympäristöihin sekä käyttämään toiminnassaan uusinta tutkimustietoa opetuksen ja käytännön yhdistämisessä. Tutkivan kehittämisen prosessi noudattaa seuraavia kehittämisen yleisiä periaatteita: yhteyden luominen todellisuuteen, työskentely yhteisöllisesti, joustavuus prosessin aikana, erilaisten ratkaisujen luova pohdinta, syväoppiminen, opiskelijoiden sekä opettajien ja työelämän keskinäinen reflektointi. Seuraavassa esitellään kehittämistyön prosessi, jossa yhdistyvät teoria ja käytäntö hoitotyön toimintaympäristössä:

1. Opintojakson alussa tehdään esiselvitys reflektoiden yhdessä teoria- ja käytännön jaksojen tavoitteita. Erittäin merkittävää on, että työelämä on tietoinen ja mukana refleктоimassa opiskelijan opiskelujakson tavoitteita. Käydään myös läpi opiskelujakson aikana tehtävät näyttöön perustuvan tiedon ja käytännön toiminnan yhdistävät etätehtävät. On tärkeää huomata samanlaisuudet ja poikkeavuudet tavoitteista. Esitietojen keräämistä työelämäkontekstista voidaan toteuttaa tutkimuksellisin ja yhteistoiminnallisin keinoin. Pääasia on, että opiskelija tutustuu hyvin harjoittelun kontekstiin.

Esitietojen hankintavaiheessa opiskelijat kohtaavat työelämäkumppanit heidän ympäristössään. He keräävät tietoja työkuulttuurista ja toimintatavoista. Työkuulttuuriin perehtymisessä tarvitaan virallisia dokumentteja (lait, asetukset, strategiat, toimintasuunnitelmat, toimintakertomukset), joita käsitellään opettajan ja työelämän henkilöstön kanssa esimerkiksi sisällön analyysillä. Tiedon hankinnassa käynnistetään myös perehtyminen tutkittuun tietoon asiakasryhmistä. Tietoja voidaan kerätä myös kyselyillä, haastatteluilla ja havainnoinnilla. Opintojaksojen yhdistämisestä tehdään kaikkien osapuolten yhteistyönä esisuunnitelma.

2. Varsinaisen suunnitelman voi opiskelija tehdä itse. Esisuunnittelussa luodaan raamit ja yhteiset tavoitteet, joiden pohjalta opiskelija pystyy konkretisoimaan suunnitelmaa. Suunnitelma pitää sisällään opiskelijan omat oppimisen tavoitteet, jotka hän laatii oman henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa perusteella. Hän ottaa huomioon teoriaopintojakson ja käytännön opiskelun integraation sekä laatii oppimiselleen arviointisuunnitelman. Opiskelijan oppimisprosessin tärkeä vaihe on tavoitteista nousseiden käsitteiden avulla etsiä opiskeltavaan alueeseen näyttöön perustuva tieto, mistä oppija tekee koosteen. Näin opiskelija oppii tiedon hakua, lukemista, tiivistämistä ja muistiinpanojen tekemistä. Opiskelijan tehtävänä voi olla tiedon esittelemisen työyhteisön muille jäsenille esimerkiksi yhteisessä osastokokouksessa. Opettajien reflektioivaa ryhmäohjausta käytännössä voi olla joustavasti tarpeen mukaan mukana.
3. Suurryhmäpedagogisessa tutkivan kehittämisen prosessissa on seuraavana vuorossa oppimissuunnitelman toteutus. Opiskelija on jo jalkautunut työyhteisöön. Nyt on huolehdittava työelämän, opettajan ja opiskelijan sitoutumisesta erilaiseen tapaan oppia asiantuntijuutta. Tässä vaiheessa voidaan suunnitella oppimisen käytännön toteutusta. Käytännön toiminnassa käytetään näyttöön perustuvaa tietoa. Käytännön hoitotyössä voidaan käyttää myös tutkimuksellisia keinoja. Unohtaa ei voi oppimisen arviointia. Teoreettiselle ja käytännön opintojaksoille on olemassa opintojaksossa arvioitavat asiat. Opiskelijat laativat myös arviointisuunnitelman. Käytännön toimintavaiheessa toteutetaan laadittua oppimissuunnitelmaa. Eri osapuolet voivat tarpeen tullen organisoida reflektioivaa arviointikeskustelua.
4. Opiskelijoiden tiedonhaku käytännön hoitotyön haasteisiin jatkuu. Opiskelija toteuttaa hoitotyön käytännön prosesseja tavoitteiden mukaisesti. Opettajien ryhmäohjausprosessi on mukana koko prosessin ajan joustavasti ja tilanteen mukaisesti. Opettaja huolehtii siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus vastata kokonaisvaltaisesta asiakkaiden hoitotyön prosesseista.
5. Arviointia toteutetaan koko prosessin ajan. Arviointiprosessi sisältää palautetta ja kokemuksia kaikilta osapuolilta tavoitteiden toteutumisesta. Tutkivan kehittämisen prosessissa arviointikohteita voivat olla: reflektiivisyys, dialogisuus, toiminnallisuus ja asiakkaiden kokonaisvaltainen hoitotyön prosessien hallinta. Palautetta voidaan kerätä sekä suullisesti että kirjallisesti. Arvioinnin toteuttamisessa tärkeintä on opiskelijan, opettajan ja työelämän yhteiset reflektointikeskustelut.

6. Opiskelijat tuottavat koko prosessista kirjallisen kuvauksen, jossa raportoidaan myös käytetty näyttöön perustuva tieto käytännön hoitotyön prosessissa. Edellisen lisäksi opiskelijan itsearviointi kohdistuu omien oppimistavoitteiden saavuttamiseen yhdessä ohjaajien kanssa. Opettajan ja hoitotyön työntekijöiden ohjauksvalmiuksia ja sitoutumista arvioidaan yhteisessä keskustelutilanteessa. Arviointi kohdistuu myös työyhteisön laatuun oppimisympäristönä.

Tutkiva kehittäminen teorian ja käytännön yhdistäjänä mahdollistaa tutkimuksellisia interventioita, jotka ovat mahdollisuuksia ja haasteita tämän päivän hoitotyölle prosessin eri vaiheissa. Tutkimuksellisen aineistona voidaan opiskelijan näyttöön perustuvan tiedon lisäksi käyttää henkilöstö- ja asiakaskartoituksia, erilaisten tilanteiden havainnointia ja kirjallisen aineiston sisällönanalyysiä. Jokaiseen opiskelijan oppimisprosessin vaiheeseen kuuluu erilaisia tehtäviä, joiden avulla kerätään tietoa hoitotyön päätöksenteon tueksi. Nyt kuvattu prosessi näyttäytyy hyvin lineaarisena, vaikka todellisessa tutkimuksessa kehittämistyössä eri vaiheet eivät etene suoraviivaisesti. Jokaisen vaiheen lopussa arvioidaan tehty työ ennen kuin siirrytään seuraavaan vaiheeseen. Kun tätä kehittämistä tehdään käytännön toimijoiden, opiskelijan ja opettajan yhteistyössä, onnistuminen edellyttää sitoutumista, riskinottoa, toistensa tukemista, avoimuutta ja kaikkia yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä tukevia toimenpiteitä. Tärkeätä on, että kaikilla osallistujilla on ymmärrys opiskelijan kokonaisvaltaisten ammatillisen kasvuun tähtäävien tavoitteiden merkityksestä hoitotyön asiantuntijaksi kasvuun.

Tavoite 3: Opettajan ja työelämän yhteistyö tiivistyy kumppanuudeksi siten, että molemminpuolinen asiantuntijuus tukee kehittämistä

Suuren opiskelijaryhmän sijoittuminen työelämään opintojaksonsa kanssa, edellyttää tiivistä yhteissuunnittelua. Kun työskentely tukeutuu yhteiseen suunnitteluun, on sillä kumppanuuden syntymisen kannalta suuri painoarvo. Jos päästään rajapintojen ylittämiseen ja yhteistoiminnallisuuteen, liittyy tähän kumppaneiden aito tasavertainen kohtaaminen, dialogi. Koska jokaisella yhteistoimintaan osallistuvalla on erilainen tapa jäsentää todellisuutta, tarvitaan tasavertaisuutta keskinäiseen toistensa kulttuuriin, tapoihin ja tottumuksiin tutustumiseen. Dialogisuuden tavoittelemisella rakennetaan välittävää todellisuutta ammattikorkeakoulun ja käytännön työelämän välille.

Dialoginen monipuolinen kumppanuus ja toiminta edistävät suurien opiskelijaryhmien integrointia käytäntöön. Dialogisessa suhteessa vallitsee hyvä ilmapiiri, ohjaajien riittävä ohjaus, aktiivinen tiedollisten ristiriitojen herättely, itsearviointi- ja reflektiotaidot sekä monipuolinen palaute osallistujien kesken. Palautteen perusteella opettajalle on haaste haistella uusien toimintatapojen ja prosessien sisältöjä ja kvalifikaatiovaatimuksia ja ottaa ne huomioon omassa toiminnassaan varsinkin opetussuunnitelman kehittämisessä. Opettaja informoi sitten kumppaneita opetussuunnitelman tavoitteista ja oppimissisällöistä. Keskinäistä avoimuutta kuvaavasti, että työelämä, opettaja ja opiskelija asettavat yhdessä käytännön ja teorian integroivan oppimisprosessin tavoitteet ja sitoutuvat asetettuihin tavoitteisiinsa. Työelämä tuo tavoitteisiin hoitotyön tämän hetken vaateet ja kehittämisalueet. Tämän jälkeen tavoitteeseen sitoutuminen ilmaisee, miten merkityksellinen asia on hoitotyön käy-

tännölle. Samalla käy ilmi, miten innokkaasti eri osapuolet panostavat tavoitteiden saavuttamiseen ja tulosten varmistamiseen. Koko prosessin suunnittelu edellyttää opettajalle ja työelämän edustajalle yhteistä suunnittelu-aikaa. Hyvin suunniteltu toiminta tukee suuren ryhmän oppimisen tavoitteita. Suurryhmäpedagoginen oppimisprosessi on tiedon rakentamista ja monimuotoisten opetusmenetelmien käyttöä perinteisen opettajajohtoisen luokkaopetuksen sijaan. Se merkitsee myös yhteistoiminnallista oppimista, konkreettisiin reaali maailman tilanteisiin sijoittuvaa oppimista, simuloituja reaali maailman tilanteita, modernin teknologian hyödyntämistä ja oppimisen prosessikeskeisyyttä. Yhteisenä ihanteena on opiskelijan oman aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden kehittyminen.

Tämä kumppanuuden syntyminen opettajan, suurryhmän ja työelämän välillä on kriittinen kohta suurten opiskelijaryhmien kytkemisessä käytännön todellisuuteen. Työelämän strategioiden, toimintasuunnitelmien ja vuosikellon/painopistealueiden tuntemus on välttämätöntä. Mikäli opettajan mahdollisuudet ovat vähäiset opiskelijan ja työelämän suhteen luomiseen, kuormittuu työelämä liikaa ja oppimisympäristö kaventuu. Seurauksena voi olla se, että työelämä ei sitoudu ja ulkoistaa itsensä opiskelijan ohjauksesta ja kumppanuudesta. Avuksi kumppanuuden kehittämiseen voisi asettaa seuraavat tavoitteet:

- » Tuottaa opinnäytetyönä yhteistyössä työelämän kanssa ”*Työelämän kumppanuuskansio*”, jossa kuvataan kumppaneiden toimialaa, strategia, toimintasuunnitelma, yhteistyöhenkilöt, vuosikello sekä muut toimintaan liittyvät merkittävät asiat. Kumppanuuskansion tehtävänä olisi olla opiskelijan ja opettajan apuna tutkivan kehittämisen ensimmäisen vaiheen kontekstin luomisessa. Valmis kansio edistäisi myös reflektointia keskustelua oppimisprosessin alkuvaiheessa. Lisäksi sisältönsä selkeän informatiivisen kansion tavoitteena voisi olla ymmärryksen lisääminen opiskelijoiden ja työelämän edustajien yhteisestä kumppanuudesta oppimisen tukena. Työelämän edustajia tulee muutoinkin rohkaista hyödyntämään opiskelijan tiedonhankintataitoja ja tuomaan tietonsa rohkeasti yhteiseen hoitotyön toimintaan ja kehittämiseen.
- » Tulisi laatia ”*Ammattikorkeakoulun kumppanuuskansio*” myös ammattikorkeakoulun organisaatiosta ja hoitotyön koulutusohjelmasta. Kansion sisältö olisi samanlainen tavoitteiltaan ja rakenteeltaan kuin työelämän vastaava kansio.

Tavoite 4: Kehittämisen prosessi käsitteellistyy arjen keinoista näyttöön perustuvaan tietoon

Näyttöön perustuvassa toiminnassa kiinnitetään huomiota tiedon eri lajeihin. Hoitotyön arjessa kaikki tiedonlajit ovat tärkeitä. Tieteellistä tutkimustietoa tuotetaan tutkimuksellisin keinoin sekä koulutus- että terveydenhuoltojärjestelmässä. Tutkimustiedon perusteella luodaan luotettavat toiminnan standardit ja laatuvaatimukset. Tavoitteena on, että systemaattista näyttöön perustuvaa tietoa käytetään opintojen alusta asti ja opiskelijoiden kirjalliset tehtävät perustuvat säännöllisesti näyttöön perustuvaan tietoon. Koulutusjärjestelmän vahvuutena kumppanuuksissa mainitaan tutkittu, näyttöön perustuvuus. Tätä kautta hoitotyö saa omalta alueeltaan uusinta tietoa, jota ei välttämättä ehditä käytännön hoitotyössä etsimään. Tästä syntyy hyviin käytänteisiin perustuvaa toimintatietoa, joka tuotetaan ja kerätään terveydenhuollon organisaatioissa laadunarviointi- ja kehittämistarkoituksessa yhteistyössä ammattikorkeakoulun kanssa.

Tavoite 5: Kumppanuusagentti luo kiinteitä, pitkäjänteisiä yhteisiä kehittämisen visioita

Tämän käymämme pedagogisen kehittämiskoulutuksen ideana syntyi käsite ”kumppanuusagentti”. Tämä merkitsee sitä, että työyhteisöstä nimetään henkilö, jonka vastuulla on työelämäsuhteiden laadun ja kumppanuuden varmistaminen. Tämä tehtävä sopii yliopettajan tehtäväkuvaan tai tutkimus- ja kehittämistyöstä vastaavalle. Kumppanuusagentin tehtävänä on elää tiiviissä yhteydessä yhteiskunnan muutokseen ja hän on sen perusteella valpas löytämään ajan hengen mukaisia uusia kumppaneita oppimislustaksi. Kumppanuusagentti toteuttaa työelämäinterventioita ja rakentaa esimerkiksi kumppanuuskansion perustan, jota voidaan uudistaa vuosittain. Kumppanuuskansio aukoo kaikille uudenlaisia näköaloja opettajuuteen ja opetukseen. Tuloksena on opetustyöntekijöille yhteistyöverkosto, joka laajentaa opetustyöntekijöiden oppimisympäristöä.

Yliopettajan roolissa toteutin työelämäjakson keväällä 2015. Jaksolla luotiin perustaa tiiviille työelämäyhteistyölle ja kumppanuuskansion laatimiselle. Työelämäjakson tavoitteet olivat seuraavat:

- » Oppia tuntemaan työelämän toimijoita siten, että kontaktit myöhemmin ovat helppoja.
- » Rakentaa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman tutkimus- ja kehittämisverkostoa Etelä-Kymenlaakson alueella siten, että vuorovaikutus eri toimijoiden välillä toimii aktiivisesti, luontevasti ja yhteistyöhaluisesti.
- » Toimia välittäjäagenttina työelämän ja hoitotyön opinnäytetöiden välillä siten, että luottamus osaamiseen vahvistuu ja molemminpuolinen hyöty kirkastuu.
- » Esitellä työelämälle hoitotyön koulutusohjelman opinnäytetyökäytänteitä ja yhteistyömahdollisuuksia.

Työelämäjaksioon oli varattu aikaa noin puolitoista viikkoa. Sinä aikana yliopettaja vieraili kolmessa Etelä-Suomen kunnassa, Haminan, Kotkan ja Pyhtään toimijoiden erilaisissa palaverissa. Haminassa keskusteltiin terveysjohtajan kanssa, osallistuttiin terveydenedistämisyöryhmän, ikäneuvolan, terveystietokioskin ja liikuntatoimen palaveriin. Kotkassa tapaamiset järjestyivät perusterveydenhuollon sairaalan ylihoitajan, terveydenedistämisyksikön koordinaattorin, moniammatillisen terveydenedistämisyöryhmän, vanhustyönjohtajan sekä Kymenlaakson Syöpäyhdistyksen kanssa. Pyhtäällä tapaamiseen osallistuivat sosiaali- ja terveydenhuollon johtava hoitaja sekä terveyskeskuksen psykologi.

Kumppanuuksia syntyi jokaisen tapaamisen yhteydessä. Kaupungit ovat olleet yhteyksissä myöhemmin opinnäytetyö- ja tapahtuma-asioissa. Kumppaneilta on tullut erilaisia tutkimuksellisia, tapahtumiin liittyviä sekä opinnäytetöihin liittyviä ehdotuksia. Lisäksi valmiita opinnäytetyön aiheita on löytynyt yhteisten pohdintojen tuloksena runsaasti. Lisäksi toivotaan terveysalan osallistuvan aktiivisesti erilaisten tapahtumien suunnitteluun ja toteutukseen. Kumppanuutta toivotaan esimerkiksi Kotkan terveydenedistämisyksikön kanssa terveydenedistämistapahtuman suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa Merikeskus Vellamossa keväällä 2016. Kokonaisuutena tavoitteet saavutettiin kumppanuuskansion perustaksi hyvin. Kumppanuuksien rakentaminen jatkuu keväällä 2016.

## Tavoite 6: Suuryhmäpedagogiset taidot monipuolistuvat

Tavoitteena on kytkeä entistä tiiviimmin hoitotyön opiskelijat ympäröivään yhteiskuntaan ja monipuolisiin oppimisympäristöihin vastaamaan kansanterveydellisiin ongelmiin. Tutkivan kehittämisen prosessissa voidaan käyttää ongelmien ratkonnassa ja tavoitteiden saavuttamisessa ohjauksellisia interventioita, näyttöön perustuvia taitoja, käytännön taitojen videotointia ja analyysiä, vertaiskeskusteluja, asiantuntijaesitelmää, asiantuntijuuspäiviä/keskusteluja, tapaamisia, oppimispäiväkirjoja/kansioita, esittelijä, tiivistelmiä, yhteisiä yhteenvetopostereita, palautekeskusteluja työelämän kanssa ja kirjareflektointia. Tavoitteena on, että kaikissa edellä mainituissa tapahtumissa työelämä on mukana mahdollisuuksien mukaan. Opiskelijan oppimisprosessia tutkivana ja kehittävänä oppimisprosessina voi kuvata vaihteittain seuraavasti:

1. Tutustumisvaiheessa opiskelijat kohtaavat kumppanit heidän ympäristössään. Opiskelijat keräävät tietoja yhteistyökumppanin kulttuurista ja toimintatavoista keskustellen eri tahojen kanssa. Esitietojen keräämisessä tarvitaan myös virallisia dokumentteja (lait, asetukset, strategiat, toimintasuunnitelmat, ope-  
tussuunnitelmat, toimintakertomukset), jotta opiskelijoille aukeaa opiskeltava toimintaympäristö. Tilanteen selvittäessä tietoja voi kerätä myös tutkimuksellisin keinoin esimerkiksi kyselyllä, haastatteluilla ja havainnoinnilla. Heti oppimisprosessin alusta lähtien käynnistetään myös perehtyminen tutkittuun tietoon opiskeltavasta alueesta/aiheesta. Ohjaajien reflektioiva ohjaus on käytössä koko prosessin ajan.
2. Opiskelijat ottavat aktiivisen itseohjautuvan otteen omasta oppimisestaan. Heidän tehtävänä on reflektoida työelämäkontekstin tarpeita ja ongelmia, käsitellä niihin ongelmiin/tarpeisiin liittyvää näyttöön perustuvaa tietoa, tunnistaa omatoimisesti ongelmia /tarpeita, asettaa ongelmia tärkeysjärjestykseen ja tehdä yhteisöllisesti päätöksiä toiminnan tavoitteista ja itse toiminnasta kerätyn tiedon pohjalta. Ohjaajien reflektioivaa yksilö- ja ryhmäohjausta on käytössä joustavasti tarpeen mukaan.
3. Yhteistoiminnallisesti laaditaan lyhyen- ja pitkän tähtäimen tavoitteita ja toimintasuunnitelmia työelämäkumppanin kanssa.
4. Toimintavaiheessa toteutetaan yhteistä suunnitelmaa. Laaditaan aikataulus  
koko oppimisprosessille. Opiskelijoita kannustetaan tutkimaan organisaatioiden toimintaan liittyviä reunaehdoja ja kuuntelemaan herkillä korvalla erilaisia viestejä. Ohjaavat opettajat osallistuvat myös toteutuksen havainnointiin ja arviointiin. Oppimisprosessin päätteeksi toteutetaan reflektioiva arviointikeskustelu.
5. Asetettujen oppimistavoitteiden arviointia tapahtuu koko prosessin ajan. Arviointiprosessi sisältää avointa palautetta ja kokemuksia kaikilta osapuolilta. Kumppanuuden arviointikohteita ovat reflektiivisyys, dialogisuus ja toiminnallisuus. Palautetta kerätään sekä suullisesti että kirjallisesti käyttämällä tutkimuksellisia menetelmiä (kysely, havainnointi, haastattelu).
6. Opiskelijat tuottavat prosessista kirjallisen kuvauksen, jossa raportoidaan kehittämiseen asetettujen tavoitteiden saavuttaminen, yhteistyökumppanin antama arviointi, käytetty näyttöön perustuva tieto, kehittävän tutkimusprosessin kriteerien mukainen arviointi, yhteistoiminnallisuus kumppanin kanssa, yksilöllinen sekä ryhmän oppimisprosessin reflektio (tavoitteiden saavuttaminen).



## ***Opiskelijoiden kehittämisajatuksia reflektoinnin tuloksena***

Suuryrhmäpedagogiikan kehittämisartikkeliin haluttiin myös opiskelijoiden ääni kuuluviin. Tähän onnistuttiin saamaan viiden opiskelijan näkemyksiä ja kokemuksia haastatteleamalla heitä.

Opiskelijat, jotka ovat olleet mukana erilaisissa työelämäprojekteissa, toivat yksilö- ja pienryhmähaastatteluissa esille seuraavia kokemuksia ja kehittämisajatuksia. Opiskelijan aikaisempi koulutus- ja työelämätausta vaikuttavat hänen suhtautumiseensa työelämäyhteistyöhön. Jos opiskelija ”tietää, millä tiellä kävelee” eli hänellä on tuttu toimintaympäristö, asiakaskunta tms., hänen on helppo sitoutua asiaan. Toisaalta se voi olla myös rasite uuden oppimiselle, koska ei haluta mennä mukavuusalueen ulkopuolelle vaan pitäydyttään tutussa ja turvallisessa toimintatavassa. Kauan työelämässä toimineen opiskelijan on asennoiduttava myös ammatillisesti uudelleen, kun hän toimiikin prosessissa opiskelijana eikä työntekijänä.

Työelämäyhteistyössä opiskelijan mielestä toimintayksikön tarpeen on määriteltävä usein organisaation esimies, eikä opiskelija tai työntekijä. Hoitotyössä mukavuusalueen ulkopuolelle meneminen voi myös auttaa näkemään kohderyhmän todellisen tarpeen eikä pitäydytä vanhoissa totutuissa toimintatavoissa. Hoitotyön näkökulmasta tämä tarkoittaisi, esim. hoivayksiköissä asukkaiden laaja-alaista toimintakyvyn kartoitusta, minkä pohjalta voidaan yksilöidä heidän tarpeitaan ja asettaa toiminnalle yksilöidyt tavoitteet.

Kun oppiminen tapahtuu autenttisissa työelämätilanteissa, yhteistyön tulisi olla tiimityömaista yhdessä toimimista palvellen kaikkia osapuolia. Sitoutuminen yhdessä tekemiseen on myös tärkeä, koska tällöin toteutettu toiminta jatkuisi ja siitä olisi hyötyä kaikille osapuolille. Keskeistä on yhdessä suunnittelu yksilöityjen tavoitteiden pohjalta ja toivottavaa olisi, että toteutusideat tulisivat kohderyhmältä aitoina tarpeina. Näin tavoitteisiin sitoutuminen näkyisi eri tavalla verrattuna ulkoa tulleisiin tavoitteisiin ja toteutusmalleihin. Näin ideat jäisivät elämään tulevaisuuden ammatilliseen hoitotyön toimintaan.

Opiskelijoiden mielestä opintojaksojen kuormittavuus ja eri opintojaksojen suunnittelu samaan ajankohtaan edellyttäisi opettajilta tiivistä yhteissuunnittelua, jotta opiskelijoiden työ määrä olisi kohtuullinen. Näin samanaikaiset isot projektit tai tehtävät eivät kuormittaisi liikaa. Projektityyppinen työskentely aikaansaa syväoppimistä. Tämä edellyttää kuitenkin tarpeeksi aikaresursseja asioihin paneutumiseen. Opiskelijan oppimista tukee motivointi, henkilökunnan mukaan tulo, uuden tiedon kiinnostavuus, uudet näkökulmat ja konkreettinen toiminta. Opiskelijoiden mielestä ihmisten kohtaaminen ja asioiden kertominen sekä aidot esimerkit asiakkailta auttavat omaksumista ja oppimista.

Opiskelijoiden saama suora palaute ja kiitos yhteistyökumppaneilta motivoivat eteenpäin. Oleellista on myös tuoda palautteessa esille opiskelijan kehittämisalueet ja tukea opiskelijan reflektointia ja kehittymistä ammatillisesti. Oleellista on, että opiskelija suostuu ottamaan palautetta vastaan ja kehittymään. Suunnittelu ja arviointi tulisi tehdä ns. kolmikantakeskusteluna. Opiskelijan oppimista tukee videointi sekä erilaiset simulointiharjoitukset, joissa oppimista tukevat keskeisten asioiden toistot. Myös erilaiset case-harjoitukset auttavat asioiden omaksumisessa.

Suuryhmäpedagogiikassa voisi hyödyntää myös jakoryhmiä, jolloin osa ryhmästä olisi työelämässä ja osa harjoituksissa koululla. Vuorojen vaihtuessa opiskelijat jakaisivat kokemuksiaan ja reflektoisivat oppimaansa. Tämä syventäisi asioiden omaksumista ja perehdyttäisi opiskelijoita erilaiseen työvuorotyöskentelyyn. Harjoittelu tulisi nähdä jatkumona, jolloin yhteistyö kolmikannassa syvenisi ja etenisi opiskelijan opintojen mukaisesti. Haastattelussa nousi myös esille se, että työelämän edustajat voisivat valita yhteistyöprojekteihinsa opiskelijat. Tämä pitäisi yllä jatkuvuutta ja opiskelijan näkökulmasta hanketyöskentelystä tulisi tavoiteltu työskentelymuoto. Jatkuvuutta tukisi myös mahdollisuus teoriaopintojen yhteydessä toimia työelämän projektissa, esim. ”toughutorstain” tai ”puuhaperjantain” ajatuksella, jolloin teoretietto olisi koko ajan suoraan kytkettävissä vallitsevaan todellisuuteen.

Kehittämisaatuksia jatkotyöskentelyn pohjaksi

- » opetus suunnitelmauudistuksessa huomioidaan vahvemmin työelämän yhteistyö hankkeissa ja projekteissa
- » käydään hoitotyön tiimissä keskustelua yhteistyön kehittämistä työelämäkumppanien kanssa
- » kartoitetaan opintojaksojen mahdollisuuksia joustavaan suuryhmäpedagogiikkaan
- » työjärjestyssuunnittelussa varataan aikaa yhteissuunnittelulle ja käytännön toteutuksille
- » yhteisopetuksessa ja opettajatiimeissä suunnitellaan suuryhmien jalkautuminen työelämään
- » keskustellaan avoimesti opettajatiimissä integroinnin mahdollisuuksista eri opintojaksoissa
- » ryhmäkohtaisesti suunnitellaan koko opintojen ajalle kiinteät työelämähankkeet
- » kehitetään yhteisarviointia
- » kootaan kuntien vuosittaiset tapahtumat ja osallistutaan niihin aktiivisesti

Lähteet:

**Heikkilä, Jokinen & Nurmela** 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. WSOY Oppimateriaalit Oy

**Toikko & Rantanen** 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampereen yliopistopaino, Tampere

# Miten TKI- hankkeisiin tehdyt opinnäytetyöt palvelevat oppimista – haasteita ja mahdollisuuksia

## Johdanto

Valtakunnallisesti tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta on yksi ammattikorkeakoulujen tehtävistä opetuksen ja aluekehitystehtävän lisäksi. Parhaimmillaan TKI-toiminnan nähdään hyödyttävän opetusta tuomalla siihen työelämäläheisyyttä. Opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan osallistuessa TKI-toimintaan halutaan tuottaa aitoa ammattikorkeakoulua, opiskelijaa ja työelämää palvelevaa TKI-toimintaa (Uutinen 2011).

TKI-toiminnan ja opetuksen integraatiota voidaan tehdä sekä opettajien että opiskelijoiden kanssa yhteistyössä eri tavoin. Opiskelijat voivat osallistua TKI-hankkeisiin kurssitöiden, opinnäytetöiden (15 op jaettuna 5 op:n kokonaisuuksiin), projektitöiden (yleensä tiiminä tehtävät työelämälähtöiset projektit, 1–5 opiskelijaa) ja työharjoittelun (yhteensä 30 op) muodossa (Suoknuuti 2014). Tässä artikkelissa tarkastellaan rajatusti opiskelijoiden osallistumista TKI-hankkeisiin opinnäytetöiden kautta.

SIRKKA KOMULAINEN, TUTKIMUSPÄÄLLIKKÖ

Opinnäytetöiden kytkemisessä hankkeisiin tavoitellaan opiskelijan ammatillisen kasvun ja työelämärelevanssin yhteen niveltymistä. Toiminnassa on kuitenkin esiintynyt haasteita ja niiden tiimoilta kriittisiä kysymyksiä, joista tässä yhteydessä nostetaan esille kaksi: 1) Kuinka hyvin hankkeiden päämäärät kytkeytyvät käytännössä oppimistavoitteisiin? 2) Millä tavoin elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja muiden toimijoiden päämäärät liittyvät ammattikorkeakoulun tavoitteisiin ja edistävät yksittäisen opiskelijan kasvua ammatillisiin tehtäviin? Artikkelissa tarkastellaan valtakunnallisia viitekehyksiä ammattikorkeakouluille, eri tulokulmia ongelmanasetteluun sekä pohditaan käytännön ratkaisumahdollisuuksia erityisesti ohjauksen kannalta.

## ***Viitekehys: TKI-toiminnan ja opetuksen integraatio on valtakunnallinen tavoite***

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun TKI-toiminta palvelee monialaisesti koko Kymenlaakson maakuntaa. Toiminta kokoaa elinkeinoelämän edustajia ja julkisia palveluita, Kymenlaakson ammattikorkeakoulun TKI-henkilöstöä, opettajia ja opiskelijoita yhteisiin tutkimus- ja kehityshankkeisiin. Toimintatavan tarkoituksena

on palvelu opiskelijoiden kasvua ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä opetus- ja TKI-henkilöstön osaamisen pysymistä ajantasaisena\*.

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) on äskettäin arvioinut suomalaisten ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa. Arvioinnin mukaan TKI-toiminnan osaamisen kehittämisen suurin haaste on opetuksen ja TKI-toiminnan integroiminen. Opetusministeriö on linjannut, että ammattikorkeakoulujen tulee kehittää TKI-toimintaa nimenomaan opetuksen kanssa tiiviissä yhteistyössä. Opetusministeriö korostaa rakenteellisessa kehittämisessä tehtävien integrointia ja tulevien vuosien haasteena TKI-työn selkeämpää niveltämistä opetukseen (Kangastie 2015).

### ***Opinnäytetöiden merkitys oppimiselle ja haasteet niiden kytkemisessä TKI-toimintaan***

Laadukkaasta ammattikorkeakoulun opinnäytetyöstä on sanottu, että sen takana on onnistunut opiskelija, innostunut ohjaaja ja tyytyväinen toimeksiantaja. Tuloksena syntyy osaamista, jolle on käyttöä käytännön asiantuntija-ammateissa ja työtehtävissä eri yrityksissä ja yhteisöissä. Opinnäytetyön konsepti ollut aktiivisen kehittämisen kohde ammattikorkeakoulun perustamisesta lähtien. Opinnäytetyöllä voi olla merkitystä esimerkiksi hyvänä rekrytointikeinona. Työelämäyhteistyössä tehdyt opinnäytetyöt ovat myös ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuskriteerejä ja parhaimmillaan ammattikorkeakoulun laatuleima. Oppimisen kannalta opinnäytetöiden päämäärän pitäisi olla opiskelijan oman ongelmanratkaisukyvyin parantaminen ja luovuuden kehittäminen perinteisten vaatimusten lisäksi (Toljamo & Vuolijärvi 2007, 5; Rätty 2007, 10).

Käytännön haasteet opiskelijoiden integroinnissa TKI-toimintaan liittyvät usein aikatauluihin (hankkeiden tarpeet tulisi olla tiedossa jo lukukauden alussa), opiskelijoiden halukkuuteen tehdä opinnäytetyö nimenomaan hankkeelle ja/tai opiskelijan työpaikan tai opinnäytetyön suorituspaikkana toimivan tahon muut intressit. Viime aikoina on ehdotettu, että TKI-hankkeiden imagoa opiskelijoiden keskuudessa tulisi kasvattaa, jotta löytyisi enemmän halukkaita tekemään opinnäytetöitä hankkeille. Lisäksi opiskelijoiden osallistumista hankkeisiin voi vaikeuttaa esimerkiksi TKI-henkilöstön vaihtuvuus. Koska TKI ei ole kiinteä osa koulutusohjelmia, kytkökset TKI-toimintaan saattavat olla satunnaisia ja pitkälti henkilöriippuvaisia (ks. Suoknuuti, 2014). On ehdotettu, että toimintakulttuurin muutoksen jouduttamiseksi tulisi lisäksi hyväksyä uusi tapa ymmärtää opettajuus ja oppiminen; vähentää opinto-suoritusten riippuvuutta lukujärjestyksistä; uudistaa opettajien työaika-uunnittelun periaatteita, sekä vähentää hanketoimintaan liittyvää byrokratiaa ja pikkutarkkaa työajan seurantaa (Niemi, 2014).

Pitemmällä aikavälillä tarkasteltuna kirjallisuus osoittaa, että opinnäytetyöprosessiin osallistuvilla voi olla ristiriitaisia odotuksia ja näkemyksiä opinnäytetyön tavoitteista ja tarkoituksesta. Opinnäytetyö voidaan kokea hankalaksi siirtymäksi korkeakoulusta oikeaan työelämään, jos työelämän tarpeiden tyydyttäminen ja opiskelijan oppimistavoitteet ovat jollain muotoa ristiriidassa. Ongelma voi konkretisoitua siinä kohdassa, kun valmiista opinnäytetöistä löytyy vain niukasti opiskelijan oppimista kuvaavia tavoitteita. Tavoitteiden asettelu voi tällöin liittyä enemmän siihen, mitä halutaan saada selville, kuin siihen, millaisena oppimisprosessina opinnäytetyö koetaan (Firilander-Paavilainen 2007, 114).

\* <https://www.kyamk.fi/TKI-palvelut/>

Suomessa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tuottamien opinnäytetöiden välillä – ja myös erilaisten opinnäytetöiden välillä ammattikorkeakoulujen sisällä – nähdään tyypillisesti myös eroja. ”Akateemisen” työkuulttuurin edustajat saattavat korostaa opinnäytetyössä teoreettispainotteisuutta ja tutkimuksellisuutta, kun taas ”käytännöllisen” opinnäytetyökuulttuurin edustajille opinnäytetyö merkitsee ensisijaisesti koulun, työharjoittelun ja työelämän välistä yhteistyötä. Opinnäytetyö voidaan tällöin rinnastaa eräänlaiseksi kisällityönäytteeksi, johon ei sisälly aiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja tutkimusten pohdintaa (emt.115).

TKI-toiminnan ja opinnäytetyöprosessin aikana oppimisen yhdistämisen haasteita on tunnustettu laajasti ammattikorkeakouluissa. Niihin on paneuduttu pohtimalla, miten suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää tehtävien integroimista. Sen sijaan, että opinnäytetyö jäisi opiskelijan ja työelämätahton väliseksi tekemiseksi, keskiöön voidaan nostaa opettajuus ja ohjaus. Esimerkiksi Lapin ammattikorkeakoulussa on viime aikoina nostettu esiin uudenlaista verkostoitunutta, moninaisuutta hyödyntävää ja oppimisen iloa tuottavaa organisaatiokulttuuria, jossa erilaiset osaajat yhdessä rakentavat merkityksiä sekä yhteisiä ja silti erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Välineeksi on tällöin ehdotettu pedagogista uudistumista ja uutta opettajuutta muutostilanteessa, jossa asiantuntijakulttuuriin ja sen rakentamiseen kuuluu oman työn tutkimisen ja kehittämisen taidot (Rissanen 2013, 249).

### **Ohjauksen merkitys**

Opinnäytetyön ohjaamisen lähtökohtana ovat opetussuunnitelman tavoitteet (Frilander-Paavilainen 2007, 116). *Mitä opinnäytetöissä tarkalleen ohjataan?* Vastattaessa tähän kysymykseen voidaan painottaa opinnäytetyötä yhtäältä opiskelijan toteuttamana prosessina ja toisaalta opiskelijan kirjallisena tai muuna tuotoksena. Käytännössä opinnäytetyön tyyppejä on monia. Opinnäytetyöprosessi koostuu kaikille yhteisistä vaiheista, joita ovat aiheen valinta ja opinnäytetyöhankkeen suunnittelu, tietoperustan kehittäminen, aineiston keruu ja analyysi, kehittämisideoiden kehittäminen ja arviointi sekä raportin kirjoittaminen. Jokaisen opiskelijan opinnäytetyöprosessi on kuitenkin myös yksilöllinen. Lisäksi ammattikorkeakoulun opinnäytetyö määrittäytyy opiskelijan, ohjaajan ja työelämän yhteispeliksi (Jolkkonen 2007, 13), joka osaltaan toteutuu monissa eri muodoissa.

Ammattikorkeakoulussa opinnäytetyön aiheen on liityttävä opiskelijan koulutusalan asiantuntijuuden kehittämiseen. Jolkkosen (2007) mukaan: ”... opinnäytetyöprosessin ihanteellisen toimintamallin jatkuva yhteinen etsintä on tarpeellista, koska sen kautta muodostuu yhteinen tietoisuus konkreettisista tavoitteista ja ongelmista, joihin toimintatapojen kehittämällä haetaan ratkaisua” (18–19). Opinnäytetyön ohjausta työelämässä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta, jotka täydentävät toisiaan opiskelijan asiantuntijuuden kehittämisessä:

Yksilöllisen oppimisen näkökulmassa korostuu tiedollisen oppimisen alueen ohjaaminen. Yhteisöllinen näkökulma luo mahdollisuuden tarkastella opinnäytetyön kontekstuaalisuuden merkitystä ja opiskelijaa sosiaalisessa kentässä. Perusideana on, että asiantuntijuus ja osaaminen kehittyvät tiedon ja osaamisen rakentamisen yhteisössä, joka toimii tiedeyhteisön tapaan. Tieto ja osaaminen kehittyvät tällöin tietoa jakaen, ryhmän jäseniä tiedon konstruoinnissa tukien ja tavoitteena on tietynlaisen kollektiivisen tiedon ja osaamisen kehittäminen. Kolmannessa näkökulmassa tarkastellaan

opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen ohjaamista rajoja ylittävänä tietona ja osaamisena (Frilander-Paavilainen 2007, 112–113).

Opettajille ohjaamisesta on tieto-taidon ylläpitämisen kannalta lisäarvoa siten, että he saavat ohjata useita opinnäytetöitä työssään, joista kaikista on opittavissa uutta. Toisaalta ohjausresurssia voi olla melko vähän kullekin opinnäytetyölle. Samoin ammattikorkeakoulujen TKI-toimintojen heikko rahoituksellinen asema voi heikentää ohjaajien työn tehokkuutta. Yhteistyön ja ilmaiseksi tekemisen perinteet saattavat myös edelleen vaikuttaa useilla ammattikorkeakoulujen koulutusaloilla (Salo, Söderqvist & Toikko 2007, 100).

Ammattikorkeakoulutukselle asetetut tavoitteet ovat jo pitkään edellyttäneet opiskelijan itseohjautuvaa ja aktiivista opiskelua (Leinonen 2007, 57). Ohjausta voidaan kuvata tiedonantamista enemmän voimaa antavana suhteena (Levinas 1996, 7–17; Mattila 2009, 80–81). Käytännön realiteetteihin kuuluu samalla myös se, että opiskelijoiden tulee valmistua määriteltujen aikarajojen puitteissa. Erityisesti opinnäytetyön aloittamisen hidastumisen on todettu pidentävän opiskeluaikojä (Leinonen 2007, 50–51).

Opiskelijaohjauksen yksi tehtävä on tunnistaa keskeytysuhan alla olevat opiskelijat. Usein heitä yhdistää sisäisen motivaation ja selkeiden tavoitteiden puute. Heikko itsetunto tai epärealistiset käsitykset omista kyvyistään opiskella hidastavat myös opintojen etenemistä samoin kuin oppimisvaikeudet tai ongelmat henkilökohtaisessa elämässä. (Kuhmonen 2005, 24.) Erityistä tukea tarvitseva opiskelija hyötyy vahvasta ja luottamuksellisesta ohjauskeskustelusta, jossa ohjaaja toimii ikään kuin peilin asemassa (Hirvi 2015; Karvonen 2011 126; Kuhmonen 2005, 24; Löfmark ym. 2009). Ohjaaja voi olla myös joku muu kuin opettaja tai työelämän edustaja: ammattikorkeakouluissa on myös kokeiltu erilaisia vertaisohjauksen muotoja opiskelijälähtöisesti.

### **Johtopäätöksiä**

Miten TKI-hankkeisiin tehdyt opinnäytetyöt palvelevat oppimista? Artikkelissa kysymystä on lähestytty kahden alakysymyksen kautta. Ensinnäkin: Kuinka hyvin hankkeiden päämäärät kytkeytyvät käytännössä opintosuunnitelmiin ja työelämän kehittämistarpeisiin? Yksi vastaus on opettajien ja työelämän edustajien yhteinen merkitys ohjaajina. Kirjallisuudessa on todettu, että kyseessä ei tarvitse olla ristiriitaa. Laadukkaan työelämäyhteistyön opinnäytetöissä ei tarvitse merkitä työn tavoitteiden siirtämistä työyhteisöjen määriteltäviksi, vaan opinnäytetyöohjaajien rooli voi pikemminkin olla työyhteisöistä tarjotun aiheen ohjaaminen mielekkääksi asiantuntijaosaamista tukeväksi tutkimus- ja kehittämistehtäväksi (Salo, Söderqvist & Toikko 2007, 106).

Allekirjoittanut huomioi, että kirjallisuudessa ei kuitenkaan erityisesti tule esiin TKI-henkilöstön mahdollinen rooli ohjaajina. Yksi merkitys TKI-hankkeita aktiivisesti suunnitteleville – yhteistyössä työelämän kanssa – on nähdä opinnäytetöiden ja opiskelijan kasvun paikka hankkeessa. Tällöin TKI-henkilöstön rooli ohjauksessa edellyttää opetushenkilökunnan osallistumista hankkeisiin jo valmisteluvaiheessa. TKI-ohjaaja voi toimia myös sillanrakentajana työelämän suuntaan, samoin kuin opiskelija itse esimerkiksi omalla työpaikallaan. Erityyppiset opinnäytetyöt voivat edellyttää ja mahdollistaa hyvinkin erilaisia ohjauksen muotoja. Esimerkiksi opinnollistaminen TKI-projekteissa vaatii koulutusorganisaatiolta muun muassa uudenlaista ajattelua TKI-projekteihin moniulotteisena oppimisympäristönä, keskustelua opetta-

jan ja opiskelijan rooleista ja suhteesta muihin oppimisprosessin toimijoihin, siirtymää opetuksesta oppimisprosessin ohjaukseen (Haapala, 2014)

Toiseksi: *Millä tavoin elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja muiden toimijoiden päämäärät liittyvät ammattikorkeakoulun tavoitteisiin ja edistävät yksittäisen opiskelijan kasvua ammatillisiin tehtäviin?* Kirjallisuudessa on mainittu, että työ- ja koulutusyhteisöissä ihanteellisinta olisi yksilöllisen, yhteisöllisen ja kehittyvän asiantuntijuutta jakavan kulttuurin integraatio (Frilander-Paavilainen 2007, 128). Allekirjoittanut korostaa tässä yhteydessä yhteistä tahtotilaa asiantuntijuutta jakavan kulttuurin luomiseksi. Yhteisen tahtotilan luominen edellyttää eri toimijoiden välillä tapahtuvaa avointa keskustelua, vastavuoroista arvostusta ja luottamusta ammattikorkeakoulun rooliin niin opetuksessa kuin TKI-toiminnassa.

TKI-hanketyö on olennainen osa TKI-toiminnan ja opetuksen integraatiota. Hankkeisiin tehdyt opinnäytetyöt palvelevat asiantuntijuuden kehittymistä parhaimmillaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiomyönteisessä oppimisympäristössä, jossa asiantuntijuutta, osaamista ja tulosten hyötyä ei lähtökohtaisesti määritellä liian kapeasti. On tärkeää olla yhteisesti tietoinen esimerkiksi siitä, millä tavoin kunkin hankekauden poliittiset ja taloudelliset reunaehdot määrittävät hanketoimintaa ja sitä kautta niihin kiinnittyvien opinnäytetöiden viitekehyksiä. Koska samat reunaehdot määrittävät myös työelämää, niiden ymmärtämisestä on hyötyä opiskelijalle ja ohjaajille myös hanke- ja opinnäytetyötä laajemmissa konteksteissa.

## Lähteet:

- Frilander-Paavilainen, E-L.** 2007. Opinnäytetyön ohjaus työelämässä. Teoksessa Toljamo, M. & Vuolijärvi, A. toim. 2007. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteenä: Käytännön kohteita ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 112–131.
- Haapala, A.** 2014. Opinnollistaminen TKI-projekteissa: Lähtökohtia toteutukseen ja kokemuksiä käytännöstä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-588-469-5>
- Hirvi, S. & Mattila, E.** 2015. "Ope sanoo, ett jos on huono päivä, mennään kahville". Osallistava ja kuunteleva ohjaus ehkäisemään opintojen keskeytymistä. AMK-lehti, No.2, 2015. <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1679/1601>
- Jolkkonen, A.** 2007. Missä on opinnäytetyöprosessin laatu? Teoksessa Toljamo, M. & Vuolijärvi, A. toim. 2007. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteenä: Käytännön kohteita ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 12–19.
- Kangastie, H.** 2015. "Jotain uutta, jotain vanhaa, jotain lainattua, jotain sinistä" – pedagogista uudistamista Lapin ammattikorkeakoulussa. AMK-lehti, No.2 <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1672/1594>
- Karvonen, R.** 2011. Voimaantumista ei voi opettaa, mutta sen voi mahdollistaa. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Mieli maasta. Masentuneen nuoren kohtaaminen ja tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetusministeriö. 2010. Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta innovaatiojärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 8:2010.
- Kuhmonen, P.** (toim.) 2005. Oppijälhtöinen ohjausmalli. Henkilökohtaiset oppimis- ja urapolut ammatillisessa koulutuksessa. Turun aikuiskoulutuskeskus. Viitattu 12.3.2013. [http://www.secondchance.utu.fi/empowering\\_report\\_suomi.pdf](http://www.secondchance.utu.fi/empowering_report_suomi.pdf)
- Kymenlaakson ammattikorkeakoulu <https://www.kyamk.fi/TKI-palvelut/>

**Leinonen, R.** 2007. Opinnäytetyön ohjaus käsitteenä ja sisältönä. Teoksessa Toljamo, M. & Vuolijärvi, A. toim. 2007. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena: Käytännön kohteita ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 42-63.

**Levinas, E.** 1996. Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Suomennos ja esipuhe A. Pönni. Tampere: Gaudeamus.

**Löfmark, A. Morberg, Å. Öhlund, L.S. & Ilicki, J.** 2009. Supervising mentors' lived experience on supervision in teaching, nursing and social care education. A participation-oriented phenomenological study. *Higher Education* (2009) 57:107–123.

**Mattila, E.** 2009. Vuorokuunteluohjaus dialogissa. Teoksessa Hentinen, K., Iija, A. & Mattila, E. toim. Kuuntele minua. Helsinki: Tammi, 79–93.

**Niemi, K.** 2014. Opetuksen kohtalonyhteys tutkimus- ja kehittämistoimintaan – Näkökulma ammattikorkeakoulujen uuteen rahoitusmalliin. Teoksessa: Haapala, A. 2014. Opinnollistaminen TKI-projekteissa: Lähtökohtia toteutukseen ja kokemuksia käytännöstä, 6–8.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-588-469-5>

Opetusministeriö. 2014. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm18.pdf?lang=fi>

**Rissanen, R.** 2013. Soveltavan tutkimus- ja kehittämistyön olemus ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa – mitä Moodi 2:n jälkeen? Teoksessa: Väänänen, I., Harmaakorpi, V. ja Raappana, A. (toim.) Teorioita ja käytäntöjä korkeakoulujen aluekehitystoiminnasta. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 127. Hansaprint Oy, Vantaa.

**Räty, J.** 2007. Innovatiivisuus opinnäytetöiden takana. Teoksessa Toljamo, M. & Vuolijärvi, A. toim. 2007. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena: Käytännön kohteita ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 8–11.

**Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T.** 2007. Lohdutuksen sanoja opinnäytetyön ohjaajalle. Teoksessa Toljamo, M. & Vuolijärvi, A. toim. 2007. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena: Käytännön kohteita ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 92–103.

**Stevens, D. D.** (1999). The ideal, real and surreal in school-university partnerships: reflections of a boundary spanner. *Teaching and Teacher Education*, 15, 287–299.

**Suoknuuti, T.** (2014) Logistiikan opetuksen ja TKI-toiminnan integrointi Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa. TKI-osaajakoulutuksen kehittämistehtävä, Kyamk.

**Toljamo, M. & Vuolijärvi, A.** toim. 2007. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena: Käytännön kohteita ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu.

**Utinen, L.** 2011. TKI-toiminnan palveltava oppimista. AMK-lehti, No.1, 2011.  
<http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1292/1204>



# Kokemus- asiantuntijuus ammatti- korkeakoulu- opettajuuden vahvuutena

MERJA NURMI, LEHTORI

hienon teoreettisen tietopohjan ja työhön vaaditun pätevyyden, mutta osaaminen, ammatillisuus ja siihen kasvaminen tulevat vasta kokemuksen kautta, sillä ihmisen kohtaamista ei opi vaikka kuka sitä opettaisi. Tätä mieltä ovat ainakin Helsingin kaupungin sosiaalalityöntekijät Eija Huovila ja Mikael Hästö (Nelskylä 2015).

Ammatillinen koulutus, työkokemus ja elämäkokemus täydentävätkin toisiaan. ”Ammattitiedolla voi päätellä, työkokemuksella ja elämäkokemuksella voi kuunnella” kuten yksi Raija Nurmisen väitöskirjaan (2000) haastateltu terveydenhoitaja totesi. Ammatillisen kehittymisen rinnalla kulkeekin aina myös ihmisenä kehittyminen.

Kokemuksen lisääntyminen ei kuitenkaan välttämättä varmista suoraviivaisesti asiantuntijaksi kehittymistä työssä, vaan oleellista on kokemuksen ja osaamisen vuorovaikutus: molempia tarvitaan ja kumpikin on välttämätön, muttei yksinään riittävä. Lisäksi tarvitaan kykenevyyttä itsearviointiin. Oleellista on se, millä tavoin kokemuksia pystytään arvioimaan, uudelleen arvioimaan, hyödyntämään ja muuntamaan tietämiseksi ja osaamiseksi eli asiantuntijuudeksi. Oleellista on se tapa, jolla selitämme ja arvioimme kokemuksiamme. (Valkeavaara 2005, 105–106.) Ammattisivistyksenä näkyy toiminnassa ilmenevä inhimillisten kykyjen kehittyneisyys, joka ilmenee mm. laajakatseisuutena, objektiivisuutena ja oikeamielisyytenä (Kukkanen 2011).

Luokkatyyppinen opetus antaa vain rajoitetut mahdollisuudet kokemuksen hankkimiseen opittavista asioista, vaikka Poikelan mukaan koulutuksen tulee olla myös kokemuksien tuottamista. (Poikela 1998, 37.) Tarvitaan sellaista opetusta ja opiskelua, jonka avulla kokemuksien laajentuminen voidaan kytkeä teoreettiseen tietopohjaan, johon kokemuksia voidaan heijastaa ja joita voidaan yhdessä reflektoida. (Ks. Nurminen 2004, 133.) Tapio Vahervan mukaan (2005, 99) kokeneiden kouluttajien johdolla työssä kokemuksen kautta opitut asiat jäsentyvät ja ne pystytään liittämään laajempiin kokonaisuuksiin.

## **Kokemus ihmissuhdeammateissa**

Tämän päivän työelämä asettaa kovia haasteita osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämislle, etenkin kun ammattilaisuus ymmärretään paitsi tiedoiksi ja taidoiksi myös asenteeksi käyttää ja kehittää omaa osaamistaan läpi elämän. Tällöin korostuu myös kokemusten kautta kertyvä osaaminen. Kokemus – niin elämän kuin työelämänkin – helpottaa tiedon hyödyntämistä työn arjessa ja työn kehittämisessä. (Helminen 2013).

Kokemuksen merkitystä erityisesti ihmissuhdeammateissa toimittaessa ei mikään voi korvata. Tätä mieltä ovat monet tunnetut tiedemiehetkin (mm. Ylppö 1990.) Joitakin asioita voi oppia vain elämäkokemuksen myötä. Koulusta ja luentosaleista voi hankkia

### ***Opettajan kokemus voimavarana***

Opettajan oman kokemuspohjan käyttämisestä voimavarana ammattikorkeakouluopetuksessa ei juurikaan puhuta, vaikka kokemustiedolla ja kokemuskerronnalla voisi olla paljon annettavana opetukseen. Tämä on mielestäni yllättävää senkin vuoksi, että vertaistiedon ja kokemustiedon jakamisesta puhutaan paljon ja niiden hyödyntämistä palveluiden ja palvelujärjestelmien kehittämisessä kehitetään koko ajan (mm. kehittäjäasiakas, kokemustutkija, kokemusarvioitsija).

Toki ammattikorkeakouluopetuksessa on pitkät perinteet kokemusasiantuntijoiden käytöstä erityisesti sosiaali- ja terveysalan opetuksessa (mm. kokemusasiantuntijat kertomassa kokemuksia sairastamisesta tai toimimalla opetuspotilaina). Toimintaa voisi kuitenkin aktiivisesti kehittää muillekin koulutusaloille kuin vain sosiaali- ja terveysalan koulutukseen (esim. konkurssin tehnyt yrittäjä kertomaan liiketalouden opiskelijoille, opettaja kertomassa omia kokemuksia talonrakennusprojektistaan) ja omien opettajien sekä muun henkilöstön edustajien kokemuspohjaa voisi hyödyntää enemmän ristiin eri koulutusaloilla.

Ammattikorkeakouluilla voisi myös olla aktiivisempi rooli kokemuskoulutuksessa (kokemustiedon käyttäminen muuta opetusta täydentämässä), sillä ammattikorkeakoulut pystyvät tarjoamaan kokemusten jakamisen kannalta keskeisen jaetun sosiaalisen tilan (Hyväri 2005, 225), jossa opiskelijat ovat aktiivisia kertomukseen osallistujia – syntyöhän kokemus aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Vertaistoiminta kannattaa 2010, 21, 23.)

### ***Lopuksi***

Kokemuskoulutustoimintaa kehitetään mm. kokemuskoulutusverkoston kautta, jossa on mukana ammattikorkeakoulujakin ja myös Kyamk kuuluu verkostoon. Kokemusasiantuntijuuden ulottuvuudet tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia yhteistyöhön, myös kansainvälisesti. Jari Helmisen mukaan (2014) yhteistyöhön kaivataan kuitenkin monipuolisempaa yhteistä toimintapohjaa.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu voisi toimia tässä edelläkävijänä ammattikorkeakouluverkostossa. Ottamalla lisäksi aktiivisen roolin kokemuskoulutuksen alueellisena koordinoijana voisi ammattikorkeakoulu kehittyä vertais- ja kokemustiedon asiantuntijana palveluiden ja palvelujärjestelmien kehittämisessä ja arvioinnissa. Tarvitaan uudenlaista kokemustiedon arvostamista ja ”perinteisten” asiantuntijoiden lisäksi Anssi Tuulenmäen sanoin (Tesso 1/2015) enemmän asiantunnustelijoita ja asiantunteilijoita, jotka uskaltavat tavoitella uutta rohkeasti kokeilemalla.

## Lähteet:

**Helminen, J.** 2013. Päämääränä sosiaalialan ammatillisuus. Sosiaaliohjaajien näkemyksiä ammattialasta ja alan tulevaisuudesta. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

**Helminen, J.** 2014. Kokemuskoulutuksen hyödyntämisen mahdollisuuksia ja haasteita. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan ja terveysalan koulutus. 22.10.2014 Kokemuskoulutuksen kehittämispäivä, Diakonia ammattikorkeakoulu, Tampere.

**Hyväri, S.** 2005. Vertaistuen ja ammattiauttamisen muuttuvat suhteet. Teoksessa Nylund, Marianne ja Yeung, Anne Birgitta (toim.) Vertaistoiminta kannattaa. Asumispalvelusäätiö Aspa.

Kokemuskoulutusverkosto: <http://www.kokemuskoulutus.fi/>

**Kukkanen, M.-L.** 26.1.2011. Asiantuntijuus ja sen kehittyminen. Verkossa: <http://www.slideshare.net/hannekoli/asiantuntijuus-ja-senkehittyminen20>. [Viitattu 25.9.2015.]

**Nelskylä, L.** 2015. Sossun työpäivä on yhteiskunnan kuva. Helsingin Sanomien liite Ura & Työ 7.6.2015.

**Nurminen, R.** 2004: Hiljainen tieto ja hoitotyö. Teoksessa Kupiainen Tarja. Käsillä tehty. Helsinki: Edita.

**Nurminen, R.** 2000: Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet.

**Poikela, E.** 1998: Oppiminen, arvioita ja osaaminen. Teoksessa Hallitaanko ammatti? Pätevyysten määrittelyä arvioinnin pohjaksi. Helsinki: Yliopistopaino.

**Tuulenmäki, A.** 2015. Tesso 1/2015.

**Vaherva, T.** 2005. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto Anneli & Tynjälä Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.

**Valkeavaara, T.** 2005. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjän kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto Anneli & Tynjälä Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.

Vertaistoiminta kannattaa 2010: Teoksessa Laimio A. & Karnell S. 2010 Vertaistoiminta – kokemuksellista vuorovaikutusta. Asumispalvelusäätiö Aspa.

Verkossa: [http://www.kansalaisareena.fi/Vertaistoiminta\\_kannattaa.pdf](http://www.kansalaisareena.fi/Vertaistoiminta_kannattaa.pdf).

**Välimäki, P.** 2006. Lähellä ihmistä. Sielunhoidon opas. Helsinki: Uusi Tie.

**Ylppö, A.** 1992. Kiitos on paras palkka teoksessa Inkeri Numminen (toim.), Sanat kuin helminauha. Arkkiatri Arvo Ylppön ajatuksia. Porvoo: WSOY.



# Etiikan opintojakso suurelle opiskelija- ryhmälle – opetuksen kehittämiskokeilu keväällä 2015

MAUNA KRIKILÄ, LEHTORI

SARI ENGELHARDT, LEHTORI

## **Kehittämistoiminnan tausta ja tavoite**

Lähtökohtana olivat pedagogiset haasteet, jonka suuret opetusryhmät ovat tuoneet tullessaan. Lähiopetustunnit ovat vähentyneet huomattavasti. Suuret opetusryhmät eivät anna välttämättä kaikille yksilöille aktiivista osallistumismahdollisuutta opetukseen. Hiljaisemat yksilöt jäävät isoissa opetusryhmissä vähälle huomiolle.

Tavoitteena oli kehittää opetusta siihen suuntaan, että kaikki opiskelijat pääsevät osalliseksi oman tarpeensa mukaiseen oppimistoimintaan. Verkko-opetus voi antaa tähän mahdollisuuden suuren ryhmän lähiopetusta paremmin. Toisaalta kokemustemme mukaan nykyisen kaltainen verkossa toteutettu opetus ei ole aktivoinut opiskelijoita riittävästi esimerkiksi keskinäiseen vuorovaikutukseen Moodlen verkko-oppimisympäristössä. Tästä syystä lähdimme kokeilemaan Facebookin käyttöä opetuksen tukena (vrt. Pyörälä 2014, 10).

Kehittämiskokeilu toteutetaan vuoden 2015 aikana kahdella etiikan kysymyksiä käsittelevällä opintojaksolla. Toinen opintojaksoista on käynnistynyt keväällä 2015 ja toinen alkaa syksyllä 2015. Ensimmäisen ryhmän kokemuksia on tarkoitus hyödyntää toisen ryhmän toteutuksen kehittämisessä.

Valittu pedagoginen lähestymistapa pohjautuu flipped classroomiin eli käänteiseen opetukseen, jossa keskeisenä ideana on oppimisen aktivointi ennen luokkatilannetta, erilaisten virikkeiden käyttö oppimisen tukena ja yksilö- ja ryhmätilanteiden vuorottelu (Pyörälä 2014).

## **Opintojaksojen toteutus**

Alkuorientaatio opintojaksoon järjestettiin lähiopetuksena. Opiskelijat tekivät yksilötehtävänä mind-mapin opintojakson aiheesta eli siitä, millainen käsitys heillä etiikasta on ennestään. Tällä aktivoitiin opiskelijoiden aiempi osaaminen näkyväksi. Mind-map jäi heille itselleen myöhempää käyttöä varten. Opintojakson jälkeen opiskelijat saattoivat todentaa oppimisensa vertaamalla mind map-kuviaan alkutilanteeseen. Tämän jälkeen tunneilla käytiin läpi opintojakson tavoitteet, sisällöt ja toteutustavat.

### ***Teoreettisen etiikan sisällöt***

Opiskelijoiden ensimmäisenä tehtävänä oli kuunnella Moodleen linkitetty nauhoite ennen seuraavaa kontaktiopetusta. Materiaali oli Yle:n elävästä arkistosta ja käsitteli Immanuel Kantin ja John Stuart Millin teorioiden keskeisiä ajatuksia (Lauhis 2011).

Tehtävään liitettiin soveltavia kysymyksiä, joita opiskelijat työstivät seuraavaan tapaamiseen. Alkuperäisessä suunnitelmassa seuraava yhteinen tapaaminen oli tarkoitus toteuttaa Adobe Connect -huoneessa (jatkossa AC) ”livenä”, jossa opettaja olisi syventänyt etiikan teorioihin liittyviä asioita ja opiskelijoilla olisi ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja kommentteja chatin kautta. Näin AC-tallenne olisi ollut opiskelijoiden käytössä myös myöhemmin opintojakson aikana. Tästä suunnitelmasta kuitenkin luovuttiin, koska ryhmäkoko oli odotettua pienempi ja yhteinen kokoontuminen järjestyi hyvin.

### ***Praktisen etiikan sisällöt***

Seuraavaksi opiskelijat perehtyivät annettujen linkkien perusteella käytännölliseen etiikkaan. Sisältöinä olivat Etenen ohjeet, hoitotyön arvot ja eettiset periaatteet ja ohjeet sekä terveyden edistämisen etiikka ja periaatteet.

Facebookiin perustettiin asiakirja, johon pienryhmät toivat tapausesimerkkejä ja seminaari aiheita yhteiseen käsittelyyn. Opiskelijoille annettiin etiikan teorian näkökulmia, joista käsin esimerkkejä tarkasteltiin. Argumentit nousivat eri etiikan teorioista. Yhtä näkökulmaa edusti 2–3 opiskelijaa yhdessä. Keskustelut käytiin Facebookissa.

Verkko-opetusjakson jälkeen opiskelijat kokoontuivat seminaariin, jossa opittu käsiteltiin yhteisesti pienryhmien valmistelmien aiheiden pohjalta. Seminaarin päätteeksi käytiin yhteinen reflektiokeskustelu opitusta ja opintojakson toteutuksesta. Opintojaksolla käytettiin opiskelijoiden itsearviointia, vertaispalautetta ja opettajan arviointia. Opiskelijoille oli opintojakson alussa annettu arviointikriteerit, joita he hyödynsivät myös tehtäviä suunnitellessaan. Opiskelijat olivat tyytyväisiä opintojaksoon, mutta monella tuotti hankaluuksia löytää riittävästi aikaa opiskelulle.

### ***Kehittämistyön arviointi***

Keväällä toteutettu opintojakso on osa isompaa opintokokonaisuutta, joka jatkuu vielä ja siksi Soleops-järjestelmästä ei ole saatavissa opiskelijoiden palautteita.

Opintojaksoa tulisi kehittää toteuttamalla suunniteltu AC-istunto, jolloin opiskelijat voivat sovittaa opiskelun vielä paremmin omaan aikatauluunsa. Mind mapia voisi jatkossa hyödyntää yhteisessä reflektiossa. Jos opiskelijaryhmä on suuri, kuvioita voi tarkastella pienryhmittäin tai verkossa keskustelualustalla.

Kokemukset Facebookin käytöstä olivat ristiriitaisia. Positiivista oli se, että kanava oli tuttu ja kätevästi saavutettavissa opiskelijoille. Ongelmana oli pienryhmien edistymisen suurikin eriaikaisuus. On vaikea arvioida, johtuiko tämä käytetystä viestintäalustasta vai muista tekijöistä. Tämän yhden kokemuksen perusteella ei voida todeta Facebookin aktivoivan opiskelijoita Moodlea enempää.

Pedagogisena lähestymistapana flipped classroom toimi, opiskelijat olivat valmiimpia aiheiden käsittelyyn ja yhteiseen pohdintaan, ja näin oli mahdollista päästä syvällisempään oppimiseen.

## Lähteet

**Launis V.** 2011. Hyvän elämän lähtökohdat. Videotallenne.

Saatavissa: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2006/11/29/immanuel-kant-ja-john-stuart-mill>

**Pyörälä E.** 2014. Paradigman muutos ja aktivoivat oppimismenetelmät lääketieteen koulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka* 2014, Vol. 21, nro 2, 3–15.

# Kokemuksen kautta kivunhoidon taitajaksi

KATRI RISSANEN, PT. TUNTIOPETTAJA

SARI VIRKKI, LEHTORI

tarjoamana. Dialogi kahden opettajan välillä tuo tunnin teoriasisältöön uusia niin syventäviä kuin kokemuksellisia näkökulmia. Tämä avoin keskusteluilmapiiri kannustaa opiskelijoita kokemusten ja mielipiteiden esiintuomiseen sekä refleктоivaan keskusteluun.

Opintojaksoon sisältyy itsenäistä verkko-opiskelua, asiantuntijaluentoja, kädentaito-harjoituksia, case-harjoituksia sekä simulaatio-opetusta. Kurssin asiasisältö on jaettu Moodlessa teemoihin. Teemat sisältävät keskeisen ydinsisällön sekä laajemman lähteaineiston tiedon oppimisen syventämiseksi.

Tässä artikkelissa kuvataan leikkauspotilaan kivunhoidon kokonaisuuden toteutus sellaisena, millaiseksi se on tämän kehittämistyön kautta muotoutunut. Aiemmin vuonna 2013 leikkauspotilaan kivunhoidosta pidettiin erilliset luennot perinteiseen tapaan kirurgisen ja perioperatiivisen sairaanhoitajan näkökulmista. Kurssin toteutusta päivitettäessä ilmeni nimenomaan kivunhoidon opetuksen samankaltaisuus. Ainoastaan intraoperatiivinen kivunhoito ei toistunut molemmissa opetuksissa. Ensimmäisenä määriteltiin oppimistavoitteet, jotka helpottivat sisällön ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen tekemistä. Tästä alkoi tiivis yhteistyö ja opetusmateriaalin työstäminen opiskelijoita paremmin palvelevaksi.

Postoperatiivinen kivunhoito on yksi sairaanhoitajan haasteellisimmista hoitotyön osa-alueista. Tutkimukset ovat osoittaneet puutteita sairaanhoitajien tiedoissa ja taidoissa liittyen systemaattiseen kivun arviointiin, hoitoon ja kirjaamiseen sekä erilaisten kivunhoitomenetelmien yhdistelemiseen. Myös kivunhoidon keskeisen elementin, kipulääkkeiden, käyttöön, annostukseen ja yhteisvaikutuksiin liittyä paljon väärää ja puutteellista tietoa.

Länsimaisessa kulttuurissa kivunhoidon perustana on usein lääkehoito, mistä syystä tieto ja ymmärrys aiheesta korostuvat. Tämän tiedon täysin itsenäinen opiskelu saattaisi jättää puutteita kipulääkkeiden tuntemukseen. Tästä syystä on perusteltua, että kipulääkkeisiin liittyvään opiskeluun kuuluvat keskeisenä osana lääkärin asiantuntijaluennot.

Kun opiskelijat ovat käyneet läpi lääkkeellisen kivunhoidon perusteet, heidän on mielekästä opiskella itsenäisesti hoitotyöhön liittyvät kivunhoidon näkökulmat. Keskeisiä teemoja ovat: kivun synty, kivun syy, kivun arviointimenetelmät ja kivun hoito.

## **Kokemuksen kautta kivunhoidon taitajaksi**

Kirurginen hoitotyö 1 -opintojaksoon kuuluvat kirurginen hoitotyö ja perioperatiivinen hoitotyö. Ajatus kurssin kehittämiseen lähti jo keväällä 2013, jolloin tarkasteltaessa oppisisältöjä, niissä todettiin osittain päällekkäisyyttä. Tästä lähti ajatus yhteisopettajuudesta tiettyihin teemoihin liittyen mm. pre- ja postoperatiivinen hoitotyö sekä kivunhoito. Yhteisopettajuus mahdollistaa samoilla tuntiresursseilla ajallisesti tehokkaamman opiskelun sekä monipuolisemman ja laajemman näkemyksen kahden opet-



Kivunhoidossa yhdistyvät hoitotyön menetelmät ja oikein toteutettu lääkehoito. Itsenäisen opiskelun päätteeksi opiskelijat tekevät Moodle-tentin ennen case-opetukseen toteutettavaa lähiopetusta.

Opintojakson kehittämisen taustalla on Kolbin kokemuksellinen oppimisnäkemys, jonka mukaan ilmiöiden teoreettiseen ymmärtämiseen ja parempiin toimintamalleihin päästään konkreettisia kokemuksia simuloiden ja toimintaa reflektoiden. Oppiminen etenee syklisesti ja se voi käynnistyä periaatteesta mistä vaiheesta tahansa. Pelkkä tekeminen tai kokemuksellisuus ei yksin riitä ymmärtävään ja soveltavaan oppimiseen. Keskeinen kokemukselliseen oppimiseen liittyvä käsite on reflektointi, jossa itsearvioinnin, vertaisarvioinnin ja ryhmäkeskustelujen avulla tarkastellaan oppijoiden näkemyksiä, toimintatapoja ja ajatusprosesseja. Reflektio mahdollistaa syväoppimisen uusien näkökulmien ja ajatusprosessien avulla.

Kolbin malli etenee sykleittäin teoreettisen tarkastelun, kokemuksen, konkreettisen toiminnan ja reflektoinnin vuoropuheluna. Postoperatiiviseen kivunhoitoon liittyvät case-harjoitukset on rakennettu todellisiin tilanteisiin perustuen. Jokainen case rakennettiin oppimistavoitteita tukevaksi siten, että niiden kautta kyetään käymään läpi hyvin kattavasti erilaisia postoperatiiviseen kivun hoitoon liittyviä asioita.

Jokaiselle caselle eli kirurgiselle potilaskuvaukselle on luotu omat tavoitteet sekä ideaali toimintamalli. Tavoitteet liittyvät eri-ikäisten, kulttuuristen ja erilaisen lääketieteellisen taustan omaavien potilaiden hoitoon hoitojakson eri vaiheissa. Toteutuksessa huomioidaan kivun arvioinnin menetelmien hyödyntäminen, mielekkään kivunhoidon menetelmän valinta ja oikea toteutus, aseptiikka, kirjaaminen, vuoro-vaikutus ja potilaan yksilöllinen huomioiminen. Keskustelua ohjaamaan ja syventämään on mietitty jo valmiiksi caseen liittyviä jatkokysymyksiä. Caset on laitettu Moodleen etukäteen, jolloin opiskelijat voivat perehtyä niihin etukäteen.

Lähiopiskelupäivänä opiskelijat jaetaan pienryhmiin, joissa he pohtivat oppimiensa asioiden soveltamista käytännön tilanteisiin erilaisten kirurgisten potilaskuvausten avulla. Opiskelijat työskentelevät ryhmissä ja simuloivat hoitotilanteen. Ryhmä tekee itsearvioinnin ja saa vertaispalautetta muulta ryhmältä sekä opettajilta. Keskeisessä roolissa oppimisessa on casen jälkeen tapahtuva purku, jossa pohditaan erilaisten toimintamallien mahdollisuuksia ja tehtyjen valintojen mielekkyyttä. Kivunhoidon osuus toistuu simulaatioharjoituksissa, joissa se integroituu luonnolliseksi osaksi leikkauspotilaan hoitoprosessia.

Kivunhoitoon liittyvän case-harjoituspäivän toteuttaminen on ollut mielenkiintoista. Opiskelijoiden perehtyminen case-aiheisiin ja etukäteen tapahtuva itsenäinen harjoittelu ryhmissä on ollut vaihtelevaa. Tämä näkyy harjoituspäivässä eritasoisina toteutuksina. Paras tulos on saavutettu, kun siirryttiin siihen, että kivunhoidon Moodle-tentti piti olla palautettuna ennen harjoittelupäivää. Aiheeseen etukäteen perehtymällä opiskelija, pystyy hyödyntämään lähiopetuksen maksimaalisesti. Kaiken kaikkiaan opiskelijat, jotka kykenevät tehokkaaseen itsenäiseen opiskeluun, hyötyvät ja kokevat case-harjoittelun mielekkääksi tavaksi oppia. Case-harjoittelun myötä opiskelijoille konkretisoituu, mitä kivun hoito oikeasti on ja millaisia tietoja ja taitoja he käytännön työssään tulevat tarvitsemaan. Caset voivat antaa myös toimivia skeemoja haastavien kipupotilaiden kohtaamiseen. Kirurgisia potilaskuvia on yhteensä neljätoista. Seuraavalla sivulla on esimerkkinä case IV Jaakko Lepistö opiskelijan versio sekä opettajan versio.

## OPISKELIJAN VERSIO

**III Laparotomia**

Jaakko Lepistö (67v) oli hakeutunut hoitoon vaimon pakottamana epämääräisten vatsavaivojen ja veriulosteen vuoksi. Kolonoskopiassa otettujen koepalojen myötä diagnosoiksi varmistui peräsuolen syöpä, joka on nyt operoitu laparotomiateitse. Lepistölle oli laitettu heräämössä jo ennen leikkausta epiduraalikatetri postoperatiivista kivun hoitoa varten. Toimenpide tehtiin yleisanestesiassa/sevo.

Lepistö on juuri tullut heräämööän ja otat raportin vastaan salin anestesiahoitajalta. Kun raportti on loppuillaan, potilas alkaa heräillä, kiemurrella ja vaikertaa sängyssä. Miten toimit?

Anestesia­lääkärin määräämä lääkitys:

- Epiduraali kipupumppu 4–8 ml/h, 5 ml bolus tarv.
- (Naropin 0,75 % 10 ml+ Fentanyl 4 ml+ NaCl 0,9 % 36 ml)
- Perfalgan 1g 1x3 i.v.

Epid.jälkeen:

- Targiniq 10 mg/5 mg 1 x 2 p.o
- Oxynorm 10–20 mg tarv.
- ParaTabs 1 g 1 x 3 p.o

## OPETTAJAN VERSIO

**Case-tavoitteet**

- Valitsee ja käyttää mielekkäästi kivun arvioinnin menetelmiä
- Ymmärtää potilaalla olevan kipua, koska potilas on juuri tullut leikkauksesta
- Osaa löytää kipulääkemääräykset ja toteuttaa ne
  - » 5 ml bolus pumpusta ja pumppu päälle 5 ml/h, Perfalgan 1g i.v. (tarv. Oxanest)
- Potilaan tarkkailun toteuttaminen (RR, P, tajunta, puutuneisuus, pahoinvointi)
- Kertoo missä potilas on ja rauhoittelee potilasta
- Arvioi ja suunnittelee asentohoidon hyödyllisyyttä kivun hoidon näkökulmasta ja toteuttaa tarvittaessa (koho-asento, muut tyynyt)
- Ymmärtää tarkistaa toimenpide alueen » mahdolliset komplikaatiot
- Kirjaa kivun arvioinnin ja toteutetun hoidon
- Arvioi ja kirjaa hoidon vaikuttavuutta
- Perustaa hoitonsa saamiinsa tietoihin (määräykset, toteutus, vaikuttavuus)
- Huomioi leikkauksen luonteen ja arvioi sen vaikutusta potilaan kokemukseen

# Potilas- turvallisuutta korostava toimintamalli ensihoidon opetuksessa

JUHANI SEPPÄLÄ, LEHTORI

Terveydenhuollon kaikissa toiminnoissa keskeisenä tekijänä on potilasturvallisuus. Potilasturvallisuus tarkoittaa niitä terveydenhuollossa toimivien yksilöiden ja organisaatioiden periaatteita ja toimintoja, jotka varmistavat hoidon turvallisuuden ja suojaavat potilasta vahingoittumasta hoitotapahtuman yhteydessä. Potilaan näkökulmasta potilasturvallisuus on sitä, että potilas saa oikeaa hoitoa, oikeaan aikaan ja oikealla tavalla ja hoidosta aiheutuu mahdollisimman vähän haittaa. Lisäksi potilasturvallisuuteen liittyy vahvasti myös turvallisuuden tunteen kokeminen, johon yhdistetään ammattitaitoinen ja osaava henkilöstö, joka kohtelee potilasta ihmisarvoa kunnioittavasti. Potilaiden turvallista hoitoa edistävät systemaattinen toimintatapa, sitä tukeva

johtaminen, arvot ja asenteet. Lisäksi potilasturvallisuus sisältää riskien arvioinnin, ehkäisevät ja korjaavat toimenpiteet sekä toiminnan jatkuvan kehittämisen. Sairaalan ulkopuolisessa ensihoidossa potilasturvallisuudella on erityisen suuri merkitys. Terveydenhuoltolain (1326/2010) 8 § ohjaa ensihoidon sekä muun terveydenhuollon laatua ja potilasturvallisuutta.

Potilasturvallisuus toteutuu, kun kaikessa hoitoon liittyvässä työssä ennakoidaan ja ehkäistään hoitovirheet, vahingot ja erehdykset niin pitkälti kuin mahdollista. Potilasturvallisuuteen sisältyvät:

- » hoidon turvallisuus (hoitomenetelmät, hoitotyö, nk. tekninen osaaminen)
- » ei-tekninen (inhimilliset tekijät, tiimityö) osaaminen
- » lääkehoidon turvallisuus
- » laiteturvallisuus ja fyysinen ympäristö

## ***”Inhimillisten virheiden” vaarat ja niiden ennakoiva ehkäiseminen***

Inhimillisistä virheistä puhutaan niissä tilanteissa kun henkilöstön toiminta on vaikuttanut tapahtumaan. Puhuttaessa henkilöstön toiminnassa tapahtuneista virheistä on vaarana, että tutkinta saa syyllistävän sävyn ja huomio kohdistuu liikaa tilanteessa olleiden henkilöiden toimintaan eikä toimintaan vaikuttavien olosuhteiden ja organisaattoristen tekijöiden analysointiin. Inhimillisen virheen käsite on tärkeää ymmärtää oikein. Vaaratapahtumiin liittyvät inhimilliset virheet liittyvät harvoin henkilöstön puutteelliseen osaamiseen.

Useat virheet sattuvat rutiinistyössä, tehtävissä, joita henkilö saattaa suorittaa useita kertoja päivässä. Inhimillisiä virheitä ei myöskään useimmin voida selittää ihmisten huolimattomuudella, sillä ihmiset pyrkivät normaalisti toimimaan tilanteissa juuri niin huolellisesti ja tarkasti kuin mitä kokevat tilanteen kannalta tarpeellisenä. Jälkeenpäin kun tiedetään että joku jätti huomaamatta, on helppo sanoa, että tilanteessa

olisi pitänyt olla huolellisempi. Inhimillistä toimintaa tarkastellessa tavoitteena on ymmärtää miten tilanne näyttäytyi tapahtumassa mukana olleille henkilöille.

- » Tapahtumaan osallistuvien henkilöiden käsitykset ja tulkinnot tilanteesta: Miten mukana olleet ihmiset näkivät ja ymmärsivät tilanteen? Ilmenikö tilanne heille entuudestaan tuttuna?
- » Toimintatavan valintaan vaikuttaneet tekijät: Mitkä asiat ohjasivat tilanteessa tehtyjä valintoja? Mihin päätöksenteko perustui?
- » Tiedonkulku tilanteessa: Jäikö tietoa käyttämättä tai hyödynnettiinkö sitä puutteellisesti?
- » Olosuhteiden vaikutus: Miten ihmiset kokivat tilanteen? Kokivatko he olosuhteiden vaikuttavan toimintakykynsä tai valmiuksiin toimia tilanteessa?

Inhimillisiä virheitä voidaan luokitella eri tavoin. Luokittelu voi olla hyödyllinen työkalu tutkinnassa, koska se auttaa ymmärtämään paremmin virheen syntymiseen myötävaikuttaneita tekijöitä. Erilaiset virheet syntyvät erilaisista syistä. Esimerkiksi rutiinilyönnissä tapahtuva lipsahdus ei todennäköisesti johdu puutteellisesta osaamisesta, mutta saattaa johtua toiminnan keskeytymisestä juuri kriittisellä hetkellä. Vastaavasti täysin uudessa tilanteessa virheellisen toimintatavan valintaan saattavat hyvinkin vaikuttaa puutteelliset tiedot tilanteesta toimimiseen. Inhimillisiä virheitä ei ole mahdollista poistaa kokonaan, mutta niihin voidaan vaikuttaa havaitsemalla ne ajoissa. Ensihoidon haasteellinen ja vaativa toimintaympäristö asettaa inhimillisten virheiden huomioimisen erityisen suureen asemaan jo ensihoidon koulutusvaiheessa.

### ***Ensihoidon haasteellinen toimintaympäristö***

Ensihoito tarkoittaa äkillisesti sairastuneen tai loukkaantuneen potilaan tilan arviota, tarvittavaa ensihoitoa ensisijaisesti terveydenhuollon hoitolaitoksen ulkopuolella ja tarvittaessa potilaan kuljettamista lääketieteellisesti arvioiden tarkoituksenmukaisimpaan hoitoyksikköön. Ensihoitohenkilöstö voi hoitaa potilaan paikan päällä ja tarvittaessa potilas voidaan jättää kuljettamatta, mikäli hänen tilansa ei vaadi ambulanssikuljetusta, jos potilaan katsotaan voivan hakeutua päivystykseen muulla tavalla tai muuhun hoitoon.

Toiminta- ja hoitotapahtumaympäristönä sairaalan ulkopuolinen ensihoito poikkeaa merkittävästi muusta terveydenhuollon toiminnasta. Toimintaympäristö ja sen rajapinnat, valmiusnäkökulma sekä ennakoimattomat tilanteet asettavat toiminnalle erityisvaateita. Ensihoito on fyysisesti ja psyykkisesti raskasta työtä. Työtä tehdään vaativissa työolosuhteissa, vaarallisissa ja yllättävissä tilanteissa. Ensihoidon toimintaympäristön erityispiirteitä ovat mm. vieras tilannepaikka, merkittävät sää ja olosuhdevaihtelut, vajaat tai kokonaan puutteelliset potilastiedot, potilaan kohtaama äkillinen ja yllättävä oirekuva tai tapahtumamekanismi, rajalliset hoidon toteuttamisvalmiudet sekä rajallinen aika hoidontarpeen arviointiin, päätöksentekoon ja hoitoon.

Päätöksenteko esimerkiksi terveydenhuollon päivystyksessä on moniammatillista ja lääkärijohtoista sekä mahdollisuus laajoihinkin tutkimuksiin on saatavilla. Ensihoidossa vastuu päätöksenteossa toteutetaan pääsääntöisesti ensihoitotyöparin kanssa, jossa tukena ovat pysyväsiohjeet ja mahdollisuus konsultaatioon, mutta mahdollisuus vain rajattuun määrään tutkimuksia. Lisäksi aika toimia on usein rajallinen sekä



KUVA: ENSIHOIDON VAATIVA TOIMINTAYMPÄRISTÖ (KYAMK ENSIHOIDON OPETUS 2015)

vaativuutta lisäävät toimintaympäristön ennakoimattomat muuttujat. Erityisesti päätöksenteon vaativuus, ja muut ensihoidon toimintaympäristön erityispiirteet luovat osaltaan potilasturvallisuusriskin läheltä piti ja vaaratapahtumiin.

### ***Potilasturvallisuutta korostava toimintamalli ensihoidon opetuksessa***

#### CRM-toimintamalli

Ensihoidon vaativa toimintaympäristö ja sen edellyttämä potilasturvallisuutta korostavan osaamisen varmentaminen on keskeinen tavoite ensihoidon opetuksessa. Ensihoidon potilasturvallisuutta korostavan opetuksen perustana on systemaattinen CRM-toimintamallin käyttö. Crew Resource Management eli miehistöresurssien hallinta on ilmailussa käytetty tiimityön kehittämiseen tähtäävä koulutus. Käytännössä CRM tarkoittaa viestintärutiineja, kuten toiminnan suunnittelua, tilannekuvan ylläpitoa ja tehtävien jakamista, joiden avulla kaikki saatavissa oleva tieto ja työvoima käytetään tehokkaasti tehtävien suorittamiseen ja kriittisten toimenpiteiden varmistamiseen. CRM-toimintamallin tavoitteena on vähentää virheitä ja parantaa tehokkuutta

luomalla toimintakulttuuri, jossa voidaan aiheellisesti kyseenalaistaa hierarkiassa ylempänä olevia luomalla mahdollisuus puuttua virheisiin ja näin mahdollistaa koko tiimin resurssien käyttöön ottamisen.

CRM:n 15 ydinkohtaa muokattuina ensihoidon toimintaympäristön kontekstiin ovat:

1. Toimintaympäristön tunteminen
2. Ennakoiva ja suunnitelmallinen toiminta
3. Tarvittaessa avun ajoissa kutsuminen
4. Harjoiteltu johtaminen ja tiimin jäsenyys
5. Työkuorman jakaminen
6. Kaikkien resurssien hyödyntäminen
7. Tehokas kommunikaatio
8. Kaikkien saatavilla olevan informaation hyödyntäminen
9. Mielikuvan haastaminen
10. Kaksoistarkistuksen tekeminen
11. Kognitiivisten apuvälineiden hyödyntäminen
12. Uudelleen arvioinnin toteuttaminen
13. Tiiminä toimiminen
14. Huomioiden viisas jakaminen
15. Dynaaminen priorisointi

CRM toimintamallin hyödyntämisen tavoitteena ensihoidon opetuksessa on luoda jo opiskeluvaiheessa toimintakulttuuri, jossa on vapaus aiheellisesti kyseenalaistaa hierarkiassa ylempänä olevia luomalla mahdollisuus puuttua virheisiin ja mahdollistamalla koko tiimin osaamisen käyttöönotto. Tavoitteen on sekä vähentää virheitä että parantaa tehokkuutta.

#### Ei -tekniset taidot

CRM toimintamallin lisäksi ensihoidon potilasturvallisuutta korostavassa opetuksessa tuodaan esiin ei-teknisten taitojen merkitys. Ei-tekniset taidot ovat tiedollisia ja sosiaalisia taitoja, joilla täydennetään perinteistä ammattiteknistä osaamista. Ei-tekniset taidot mahdollistavat työtehtävän turvallisemman suorittamisen. Ne muodostuvat joukosta käytäntöjä, joita noudattamalla ryhmä saadaan työskentelemään tehokkaasti ja turvallisesti. Niin sanottuihin ei – teknisiin taitoihin kuuluvat muun muassa se, miten tehtävää johdetaan, miten tiimityötä tehdään, miten tilannetietoisuutta ylläpidetään sekä miten päätöksenteko toteutetaan.

Jokainen neljä luokka pitää sisällään useita ei-teknisiä taitoja. Nämä ei-tekniset taidot ilmenevät erilaisina toimintatapoina. Ei-teknisten taitojen havainnointi ja arvioiminen perustuu vahvasti kommunikaatioon, eikä sitä siitä syystä ole määritetty erikseen omaksi luokaksi.

## Tilannetietoisuus on...

- Tietoisuutta ympärillä tapahtuvista asioista
- Jatkuvaa havainnointia sekä ympäristön tarkkailua
- Kertyvän tiedon jakoa tiimin kesken etenkin kun se koskee:
  - » toiminnan tärkeää vaihetta,
  - » odottamatonta muutosta,
  - » suunnitelmasta poikkeamista,
  - » laitteen tai järjestelmän toimintaa
- Useasta suunnasta muodostuneen tiedon syntyminen havainnoimista tiiminä (yksilö <=> tiimi)
- Jaettava vastuuta asioiden tarkkailusta ja tiimin informointia

## Tiimityö on...

- Kaikkien ryhmän jäsenten resurssien hyödyntämistä
- Toimintatapojen hyödyntämistä koko ryhmän hyväksi
- Avoimen ja virheettömän kommunikation korostamista
  - » kaksisuuntainen viestintä (Closed loop)
- Korostunut viestintämalli, jossa kokenutkin tiimi kommunikoi avoimesti

## Tehtävän hallinta on...

- Ryhmän resurssien mahdollisimman tehokkaan käytön varmistamista ja pitämällä yksittäisen henkilön kuormitus kohtuullisena
- Ryhmän työnjaon sekä yhteisen päämäärän tiedostamista
- Työtehtävien koordinoimista ja työnjaon selkeyttä ryhmän jäsenten kesken
- Tilanneyhteenvedon ("pause point") toteuttamista ja varmistamista, että kaikki oleellinen on tehty
  - » dokumentointia hyödyntäen

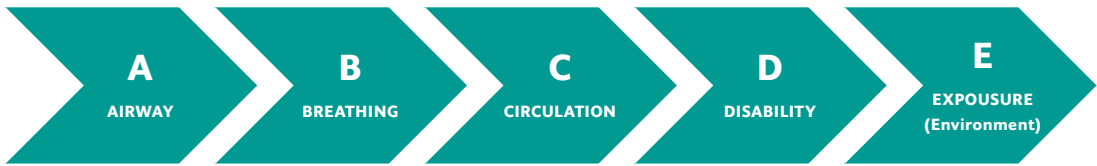
## Päätöksenteko on...

- Kaiken saatavilla olevan tiedon hyödyntämistä tehokkaan yhteistyön ja vuorovaikutuksen avulla
- Kaikkien havaintojen hyödyntämistä
- Tiedon hyödyntämisen oikea-aikaisuutta
- Ohjeiden ja protokollien hyödyntämistä
- Valmiutta uudelleen arviointiin
- Uuden tiedon hyödyntämistä ja valmiutta muuttaa jo tehtyä päätöstä
- Vaihtoehtojen huomioon ottamista

KAAVIO: EI-TEKNISTEN TAITOJEN SISÄLLÖT  
(KAAVION SISÄLTÖLÄHDE HELEVUO A. YM. 2011)

CRM ja ei -tekniset taidot ensihoidon  
opetuksen toteutuksessa

Ensihoidon opetusta toteutetaan samojen periaatteiden ja toteutustapojen mukaan kuin muutakin hoitotyön koulutusta. Simulaatio opetusmenetelmänä on vahvasti mukana niin hoitotyön kuin ensihoidonkin opetuksessa. Ensihoidon toimintaympäristöstä ja päätöksenteon vaativuudesta johtuen ensihoidon simulaatio-opetus perustuu vahvasti systemaattisten potilasturvallisten toimintamallien korostamiseen. CRM:n ja ei-teknisiin taitoihin vahvasti liittyvät varmistusrutiinit ovat toimintamenetelmiä, joilla virheet, toiminnan ajautuminen väärille urille tai jonkin hoidon vaiheen unohtuminen voidaan havaita ajoissa. Varmistamisessa käytetään ennalta laadittuja työtapoja (ns. ensihoidon protokollia) sekä tehtävän eri vaiheiden potilasturvallisuutta varmentavia tarkistus- ja muistilistoja (ns. tsekkilistat).



KUVIO: ABCDE-TOIMINTA-MALLIKAAVIO (KYAMK ENSIHOIDON OPETUS 2015)

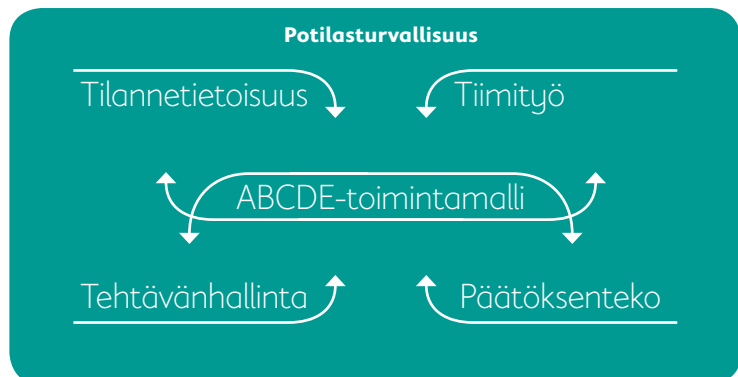
Merkittävin ensihoidossa ja ensihoidon opetuksessa käytettävä varmistusrutiini on systemaattinen ABCDE-toimintamalli, jossa potilaan kohtaamistilanteessa tehdään nopea ensiarvio. Ensiarviossa varmennetaan hengitysteiden avoimuus (A = airway), hengitys (B = breathing), verenkierto (C = circulation) sekä tajunta (D = disability). Lisäksi ensiarvioon kuuluu pikainen potilaan ”paljastaminen” ja vammojen sekä ympäristön havainnointi (E = exposure, environment).

Ensiarvio ohjaa havaitsemaan potilaan tilan kriittiset tekijät, joiden perusteella tulee toteuttaa välittömät hoitotoimenpiteet ja kutsua tarvittaessa lisäapua. Ensiarviossa pyritään saamaan nopeasti karkea kuva potilaan hengityksen, verenkierron ja tajunnantason tilasta kliinisin havainnoin ilman varsinaisia tutkimusvälineitä.

Ensiarvion jälkeen toteutetaan samaa ABCDE-toimintamallia käyttäen tarkennettu tilanarvio, jossa protokollaa noudattaen toteutetaan potilaan tarkempi tutkimien käyttäen ensihoidon hoito- ja tutkimusvälineitä. ABCDE-toimintamallin avulla kertynyt tieto potilaan tilasta ohjaa ensihoidon toteuttajia päätöksenteossa ja hoitovalintojen teossa. Päätöksentekoaikheessa korostuu koko ryhmän tehokas resurssien käyttö

ABCDE-toimintamalli vaatii tuekseen ensihoidon työparin tai hoitoon osallistuvan ryhmän vahvaa ei-teknisten taitojen hallinnan. Koko ryhmän tulee olla tilannetietoinen, joka edellyttää jatkuvaa havainnointia potilaan tilasta ja ympäristöstä sekä esteetöntä ryhmän jäsenten välistä kommunikaatiota. Kertyvä tieto tulee saada koko ryhmän käyttöön, joka tarkoittaa sitä, että toteutettu ABCDE-toimintamalliin perustuva ensiarvio ja tarkennettu tilanarvio tulee toteuttaa ääneen. Tiimityö, osana ei-teknisiä taitoja edellyttää kaikkien ensihoitotilanteeseen osallistuvien voimavarojen hyödyntämistä. Ryhmän viestinnässä tulee korostua avoimuus ja virheettömyys kaksisuuntaista viestintää toteuttamalla. Kaksisuuntaisessa viestinnässä saatu toimintaohje tai muu vastaanotettu tehtävä, kuten esimerkiksi lääkkeen anto-ohje toistetaan ääneen.

KUVIO: ABCDE-TOIMINTAMALLI JA EI-TEKNISET TAIDOT POTILASTURVALLISUUDEN VARMENTAJINA (KYAMK ENSIHOIDON OPETUS 2015)





Tehtävän hallinta tarkoittaa ensihoitotilanteessa työtehtävien koordinoimista ja työajan selkeyttä ryhmän jäsenten kesken. Tehtävänhallinnassa ryhmän kaikkien jäsenten on tiedettävä työnjako sekä yhteinen päämäärä, joka edellyttää ensihoidon teknisten ja hoidollisten valmiuksien hallintaa. Näiden toimintojen potilasturvallinen osaaminen nousee tehtävän hallinnassa esiin ei-teknisten taitojen kautta. Tärkeänä osana tehtävän hallintaa ovat valmiudet toteuttaa vaativiakin ensihoidon hoitotoimenpiteitä haastavissa olosuhteissa. Ensihoitotoimenpiteiden toteutusta edeltää aina tilanneyhteenvedo, joka toteutetaan ABCDE-toimintamallia hyödyntäen. Ensihoitotoimenpiteiden potilasturvallinen suorittaminen tehdään muistilistaa apuna käyttäen. Muistilistan avulla voidaan ennen toimenpidettä tarkistaa, että kaikki tarvittava on ennakkoon huomioitu, varasuunnitelma on olemassa ja varsinainen toimenpide toteutetaan oikeoppisesti ja sitä suorittamassa on ryhmän jäsen, jolla on toimenpiteen edellyttämä koulutus ja kokemus.

Jotta riittävä informaatio päätöksentekoon on olemassa, tulee ryhmän käytettävissä olla kaikki saatavilla oleva tieto. Tieto tulee olla koko ryhmän hyödynnettävissä oikea-aikaisesti, jolloin saadun tiedon perusteella on mahdollista arvioida tilanne uudelleen, ottaa käyttöön hyödynnettävissä olevat vaihtoehdot tai muuttaa jo tehtyä päätöstä.

Ei-teknisten taitojen potilasturvallinen hyödyntäminen ja ryhmän laadukkaan toiminnan varmentaminen edellyttää erityisen vahvaa assertiivista toimintaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että jo ensihoidon koulutusvaiheessa korostetaan kaikkien potilaan hoitoon osallistuvien velvollisuutta tuoda ryhmän tietoon kaikki olennaiset tiedot ja havainnot. Assertiivisuus ei ole sidoksissa ryhmähierarkiaan, vaan kaikki ryhmän jäsenet ovat tiedon saannin ja tiedon välittämisen suhteen tasavertaisia.

### **Johtopäätökset**

On ymmärrettävää, että ihmisen toiminta on altis poikkeamille, kuten unohduksille, väärinkäsityksille, erehdyksille ja katkoksille tiedonkulussa. Lisäksi ihmisen tiedonkäsittelyprosessi on rajoittunut ja tähän viittaavat esimerkiksi tarkkaavaisuuden ja muistikapasiteetin rajallisuus. Koska edellä todetun perusteella inhimillisen virheen riski on aina olemassa, tulee potilasturvallisuus olla keskeisenä tekijä hoitotyön ja ensihoidon opetuksessa. Opetuksessa on tärkeää huomioida inhimilliset tekijät ja niiden vaikutus turvallisen ensihoito- ja hoitoympäristön luomisessa. Opettajien tehtävänä tulee olla potilasturvallisuutta korostavan kulttuurin rakentaminen niin, että potilasturvallisuus ei ole pelkkä käsite tai yksittäinen oppiaine, vaan kaikkiin hoidon vaiheisiin liittyvä systemaattinen toimintamalli.

Ensihoitoon kehitettyjä työprosesseja voidaan toteuttaa jokaisessa ensihoidon oppimis- ja simulaatiotilanteissa. Työprosessien avulla pystytään varmistamaan työtehtävän turvallisuus, CRM:n toteutuminen ja mahdollistetaan potilaalle paras ja turvallinen hoito. ABCDE-toimintamalli toimii tärkeänä työkaluna työprosessin suorittamisessa. Ensihoidon opetuksessa tulee luoda avoin kulttuuri potilasturvallisten toimintamallien käyttöön. Avoin kulttuuri tukee potilasturvallisten toimintamallien siirtymistä käytännön hoitoyön ja ensihoidon työelämään.

## Lähteet

**Helovu, A., Kinnunen, M., Peltomaa, K., Pennanen, P.** 2011. Potilasturvallisuus. Helsinki: Edita Prima Oy.

**Nyström, P.** 2013. CRM ja ei-tekniset taidot ensihoidossa. Teoksessa Kuisma, M., Holmström, P., Nurmi, J., Porthan, K., Taskinen, T. Ensihoito. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

**Rall M. & Dieckmann P.** 2005. Safety culture and crisis resource management in airway management: General principles to enhance patient safety in critical airway situations. Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2014. Laatu ja potilasturvallisuus ensihoidossa ja päivystyksessä. Suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2014:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Suomen Potilasturvallisuusyhdistys 2012. Vakavien vaaratapahtumien tutkinta – opas sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioille. Turku: Suomen Potilasturvallisuusyhdistys ry.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011. Potilasturvallisuutta taidolla ohjelma -ohjelmasuunnitelma.

